



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
CURSO DE DOUTORADO

**MICHELE ELIAS DE CARVALHO**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: INQUIETAÇÕES SOBRE A  
AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Recife, 2020.

MICHELE ELIAS DE CAVALHO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: INQUIETAÇÕES SOBRE A  
AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP - como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem, na linha de Pesquisa **Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações**, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. **Wanilda Maria Alves Cavalcanti**.

Recife, 2020.

MICHELE ELIAS DE CARVALHO

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: INQUIETAÇÕES SOBRE A  
AQUISIÇÃO DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Defesa pública em:

Recife, 21 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

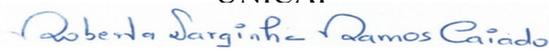
Orientadora e presidente da banca examinadora:



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Wanilda Maria Alves Cavalcanti

UNICAP



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Roberta Varginha Ramos Caiado

UNICAP



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria da Conceição Bizerra

UNICAP



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Wilma Pastor de Andrade Sousa.

UFPE



---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Evangelina Maria Brito de Faria

UFPB

Recife, 2020.

Dedico esta pesquisa aos estudantes surdos brasileiros que necessitam superar diversas barreiras para conseguirem adquirir a Língua Portuguesa escrita, assim como aos professores que se renovam a cada dia para suprirem as especificidades desses estudantes.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus que sempre me guia para os lugares certos.

Ao Frei Damião Silva pelas palavras de motivação e força durante as missas da graça todas as quintas feiras.

À minha família que sempre acreditou em meu potencial. Em especial, à minha mãe que sempre nos orientou que só conseguiríamos ir mais longe por meio dos estudos. Ao meu companheiro, Sérgio, que sempre consegue enxergar o melhor de mim, como também aos meus filhos amados, Gui e Xande, que já conseguem enxergar a importância dos estudos em suas vidas.

A todos os professores da UNICAP que, com muita humanidade, conseguem valorizar as potencialidades dos estudantes.

À minha orientadora Wanilda Maria Alves Cavalcanti por ser uma pessoa tão especial e uma profissional extraordinária, pois sabe acolher e encaminhar os seus orientados com maestria, fazendo-os encontrar as melhores respostas aos seus problemas.

À banca examinadora, constituída por: Evangelina Faria, Wilma Pastor, Maria da Conceição Bizerra e Roberta Caiado pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Às redes municipais de ensino do Jaboatão dos Guararapes e do Recife pelo consentimento para a realização da pesquisa.

Aos professores que permitiram que suas práticas fossem observadas, analisadas e reveladas.

Aos responsáveis pelos estudantes surdos que permitiram a participação dos seus filhos em nossa pesquisa.

A todos que compartilharam comigo as alegrias e as tristezas durante desenvolvimento desta pesquisa, em especial à minha amiga intelectual, Josiane Almeida, que acompanha a minha jornada acadêmica desde o mestrado.

Ensinar exige pesquisa. 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.

Paulo Freire

## RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita tem sido um dos maiores desafios na educação escolar dos surdos. Tal situação acontece devido ao fato de os surdos estarem sendo submetidos a um processo de escolarização que tem como base teórica e metodológica a cultura dos ouvintes, ou seja, há uma integração nos sistemas escolares que não foram pensados para eles e, conseqüentemente, algumas medidas adotadas carecem de uma maior reflexão sobre sua validade, podendo levá-los a um fracasso escolar. Contrapondo-se a essa perspectiva, a educação bilíngue surge como uma alternativa para a escolarização dos surdos, na qual a Língua de Sinais é considerada como a primeira língua e o ensino de Língua Portuguesa deve ser ministrado como segunda língua. Seguindo essa premissa, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) aponta para a educação dos surdos, na perspectiva bilíngue, que deve acontecer em escolas e classes bilíngues, bem como em turmas inclusivas. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo primário: analisar como alguns modelos propostos pelas políticas educacionais e linguísticas que orientam a educação bilíngue para surdos estão contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico, na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Como base teórica, foram utilizados os estudos sobre bilinguismo, educação bilíngue e educação bilíngue para surdos de autores como Grosjean, Harnes e Blanc, Vygotski, Fernandes, Quadros, entre outros. Em relação à inclusão e educação inclusiva serão tomados por base os estudos de Vygotski, Sanchez, Mantoan, Figueiredo, entre outros. A metodologia utilizada foi à abordagem qualitativa, de natureza aplicada que objetiva explorar a temática por meio da bibliografia existente e de um estudo de dois sistemas de ensino que ofertam a educação bilíngue para surdos a partir de orientações distintas, sendo um com classes inclusivas e o outro com classes bilíngues. Para análise e interpretação do *corpus*, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin e os estágios de interlíngua propostos por Selinker. A população pesquisada foi composta de estudantes surdos e professores de Língua Portuguesa de quatro turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental de escolas da rede pública de ensino dos municípios de Recife e de Jaboatão dos Guararapes. O estudo em questão tomando por base as políticas linguísticas e educacionais identificou que até o momento, no que concerne a aquisição da escrita, não foi encontrada diferença significativa entre os modelos de organização de turmas e ensino que mostre a prevalência de um deles, de modo a influenciar na mudança de posturas em relação ao ensino da escrita para o grupo pesquisado. Nesse sentido, esperamos que as reflexões sobre as dificuldades que existiram ou ainda existam para escrever em Língua Portuguesa proporcionem a melhoria da qualidade dos textos escritos pelos estudantes, bem como na prática docente.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Educação Bilíngue. Educação Inclusiva. Aquisição da escrita.

## ABSTRACT

The teaching of the Portuguese language in the written form has been one of the biggest challenges in deaf education. This situation occurs due to the fact that the deaf are being subjected to a schooling process that has the culture of the hearing as a theoretical and methodological basis, that is, there is an integration in the school systems that were not thought for them and, consequently, some measures adopted require further reflection on their validity, which may lead to school failure. In contrast to this perspective, bilingual education emerges as an alternative to schooling the deaf, in which Sign Language is considered the first language and Portuguese should be taught as a second language. Following this premise, the National Education Plan (2014-2024) points to the education of the deaf in a bilingual perspective, which should take place in bilingual schools and classes, as well as in inclusive classes. Therefore, the present research has as its primary objective: to analyze how some models proposed by the educational and linguistic policies that guide bilingual education for the deaf are contributing to their linguistic development, in the written modality of the Portuguese language. As a theoretical basis, studies on bilingualism, bilingual education and bilingual education for the deaf by authors such as Grosjean, Harmes and Blanc, Vygotski, Fernandes, Quadros, among others, were used. Regarding inclusion and inclusive education, the studies of Vygotski, Sanchez, Mantoan, Figueiredo, among others, will guide the discussion. The methodology used was the qualitative approach, of an applied nature that aims to explore the theme through the existing bibliography and a study of two teaching systems that offer bilingual education for the deaf from different orientations, one with inclusive classes and the other with bilingual classes. For analysis and interpretation of the *corpus*, we used Bardin's content analysis and the interlanguage stages proposed by Selinker. The researched population was composed of deaf students and teachers of Portuguese Language from four classes of the 4th and 5th years of elementary school in public schools in the municipalities of Recife and Jaboatão dos Guararapes. The study in question, based on linguistic and educational policies, identified that, so far, with regard to the acquisition of writing, no significant difference was found between the models of class organization and teaching that show the prevalence of one of them in influencing the change of postures in relation to the teaching of writing for the researched group. In this sense, we hope that the reflections on the difficulties that existed or still exist to write in Portuguese provide an improvement in the quality of texts written by students, as well as in teaching practice.

**Keywords:** Deaf education. Bilingual Education. Inclusive education. Acquisition of writing.

## RESUMEN

La enseñanza de la Lengua Portuguesa o El Idioma Portugues en la modalidad o forma escrita ha sido uno de los más grandes desafíos en la educación o enseñanza de personas sordas o con limitaciones auditivas. Tal situación sucede debido al hecho de los sordos estar siendo sometidos a un proceso de escolarización que tiene como base teórica y de metodología la cultura de los oyentes, es decir, existe una estructura en los sistemas escolares que no fue pensada para ellos, y por consecuencia, algunas medidas adoptadas carecen de una reflexión más grande sobre su validez o eficiencia, pudiendo llevarlos al fracaso escolar. Contraponiéndose a esa perspectiva, la educación bilingüe surge como una alternativa para la escolarización de los sordos, en la cual la lengua de señas es considerada como la primera lengua y la enseñanza de la Lengua Portuguesa o El Idioma Portugues debe ser ministrado como segunda lengua. Partiendo de ese sentido o concepto, el Plan Nacional de Educación de 2014 a 2024 es apuntado o escogido para la educación de los sordos en la perspectiva bilingüe que debe ser aplicado en escuelas y clases bilingües, así como en clases inclusivas. Ante eso, la presente pesquisa tiene como objetivo primario analizar como algunos modelos propuestos por las políticas educacionales y lingüísticas que orientan la educación bilingüe para los sordos están contribuyendo para su desarrollo o desenvolvimiento lingüístico, en el modelo escrito de la Lengua Portuguesa o El Idioma Portugues. Como base teórica, fueron utilizados los estudios sobre bilingüismo, educación bilingüe y educación bilingüe para sordos de autores como Grosjean, Harnes e Blanc, Vigotski, Fernandes, Quadros, entre otros. En lo referente a la inclusión y educación inclusiva serán utilizados por base los estudios de Vygotski, Sanchez, Mantoan, Figueiredo, entre otros. El método o metodología utilizada fue el abordaje cualitativo, de naturaleza aplicada que tiene por objetivo explorar la temática o el tema por medio o a través de la bibliografía existente y de un estudio de los sistemas de enseñanza diferentes o distintas a los que ofrecen la educación bilingüe para sordos, a partir o por medio de orientaciones diferente o distintas, siendo un con clases inclusivas y el otro con clases bilingües. Para análisis e interpretación del corpus, utilizamos el análisis de contenidos de Bardin y las pasantías de interlengua propuesta o establecida por Selinker. La población pesquisada fue compuesta por estudiantes sordos y profesores de Lengua Portuguesa o El Idioma Portugues de cuatro clases del 4° a 5° grado de la enseñanza primaria de escuelas de la red de enseñanza de los municipios de Recife y de Jaboatao de los Guararapes. El estudio en cuestión, llevando en cuenta o tomando por base las políticas lingüísticas y educacionales identificó que hasta el momento, en lo que concierne o referente a la adquisición o utilización de la escrita, no fue encontrada diferencia significativa entre los modelos de organización de clases y enseñanza que muestren el prevalecimiento de uno de ellos, de forma a influenciar en los modos de posturas en relación a la enseñanza de la escrita para los grupos pesquisados. En ese sentido, esperamos que las reflexiones sobre las dificultades que existirán o aún existen para escribir en Lengua Portuguesa o El Idioma Portugues proporcionen la mejoría de calidad de textos escritos por los estudiantes, así como en la práctica docente.

**Palabra-llave:** Educación de sordos. Educación Bilingüe. Educación Inclusiva. Adquisición De La Escritura.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial/Inclusiva – Brasil – 2008-2016.....   | 22  |
| Figura 2 - Quebra-cabeças da Educação Bilíngue para surdos .....  | 126 |
| Figura 3 - Tempo de experiência com educação de surdos .....  | 154 |
| Figura 4- Indicação dos lugares ocupados pela TILS e o EI-1.....  | 189 |
| Figura 5 - Mapa da sala inclusiva - 1 .....   | 190 |
| Figura 6 – Descritores trabalhados na lição 20 do livro Aprova Brasil de LP – 4º ano do EF .....  | 194 |
| Figura 7 - Livro guia e recursos didáticos do Aprova Brasil de LP– 4º ano do EF .....   | 195 |
| Figura 8 - Texto utilizado por PI-1 na primeira aula observada.....   | 196 |
| Figura 9 - TILS ajudando o EI-1 a produzir um cartão de Natal.....  | 199 |
| Figura 10 - Texto produzido pelo EI-1 na aula 2 .....   | 200 |
| Figura 11 - Plano de aula de PI-2 – aula 1 .....  | 202 |
| Figura 12 - Plano de aula de PI-2 – aula 2 .....  | 204 |
| Figura 13 - Plano de aula de PI-2 – aula 3 .....  | 205 |
| Figura 14 - Mapa da sala inclusiva - 2.....   | 206 |
| Figura 15 - Indicação dos lugares ocupados pela EI-2 e a TILS.....  | 207 |
| Figura 16 - Descritores trabalhados na lição 1 do livro Aprova Brasil – 4º ano do EF  | 209 |
| Figura 17 - Descritores trabalhados na lição 3 do livro Aprova Brasil – 4º ano do EF  | 210 |
| Figura 18 – Lição do livro Aprova Brasil trabalhada por PI-2 na segunda aula observada .....  | 211 |
| Figura 19- Lição do livro Aprova Brasil trabalhada PI-2 na terceira aula observada..  | 212 |
| Figura 20 - Sugestão de trabalho apresentada pelo livro Aprova Brasil de LP- 4º ano para o desenvolvimento das atividades com o gênero textual história em quadrinhos | 215 |
| Figura 21 – Sugestão de trabalho apresentada pelo livro Aprova Brasil LP – 4º ano para o desenvolvimento das atividades com o gênero textual carta pessoal .....      | 216 |
| Figura 22 – PI-2 mediando à leitura compartilhada e os estudantes ouvintes dispersos .....  | 217 |
| Figura 23 - Produção escrita de EI-2 na aula 1.....   | 220 |
| Figura 24 – Atividades de LP respondidas por EI-2 na aula 2 de PI-2 .....   | 221 |
| Figura 25 - Atividades de LP respondidas por EI-2 na aula 2 de PI-2 (continuação)..   | 222 |
| Figura 26 – Atividades de LP respondidas por EI-2 na aula 3 de PI-2 .....   | 222 |
| Figura 27 - Sequência didática sobre animais planejada por PB-1 .....   | 225 |
| Figura 28 - Sequência didática sobre frutas planejada por PB-1.....   | 226 |
| Figura 29 - Sequência didática sobre frutas planejada por PB-1 (continuação).....   | 227 |
| Figura 30 - Plano semanal de aulas de PB-1 .....  | 228 |
| Figura 31 - Plano de aula de PB-1 – aula 1 .....  | 228 |
| Figura 32 - Plano semanal de aulas – PB-1 .....   | 229 |
| Figura 33 - Plano de aula de PB-1 – aula 2 .....  | 229 |
| Figura 34 - Plano semanal de aulas – PB-1 .....   | 230 |
| Figura 35 - Plano de aula de PB-1 – aula 3 .....  | 230 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 36 - Mapa da sala regular bilíngue - 1.....   | 232 |
| Figura 37 - Plano de aula de PB-1- aula 1 .....  | 234 |
| Figura 38 - Sequência de imagens do livro: "O patinho Cafu" .....  | 235 |
| Figura 39 - Sequência de imagens do livro: "O patinho Cafu"(continuação) .....   | 236 |
| Figura 40 - Sequência de imagens do livro: "O patinho Cafu"(continuação) .....   | 237 |
| Figura 41 - Texto produzido, coletivamente, na primeira aula observada. ....   | 241 |
| Figura 42 - Produção escrita realizada por EB-1 na aula 2 .....  | 242 |
| Figura 43 - Produção escrita realizada por EB-2 na aula 2 .....  | 243 |
| Figura 44 - Atividade com os nomes de frutas realizada por EB-1 e EB-2 na aula 3 de<br>PB-1 .....                                | 245 |
| Figura 45 - Plano de aula de PB-2 - aula 1 .....   | 247 |
| Figura 46 – Plano de aula de PB-2 – aula 2 .....   | 248 |
| Figura 47 - Mapa da sala regular bilíngue - 2.....   | 250 |
| Figura 48 – Organização da SB-2.....   | 251 |
| Figura 49 – Recursos utilizados por PB-2 na aula 1.....  | 253 |
| Figura 50 - Recursos utilizados por PB-2 na aula 1 (continuação) .....   | 254 |
| Figura 51 – Texto enigmático trabalhado por PB-2 na aula 2.....  | 255 |
| Figura 52 – Recursos utilizados por PB-2 na aula 3.....  | 256 |
| Figura 53 - Recursos utilizados por PB-2 na aula 3 (continuação) .....   | 257 |
| Figura 54 – Produção escrita de EB-3 na aula 2.....  | 260 |
| Figura 55 – Produção escrita, coletiva, da aula 3 de PB-2 .....  | 261 |
| Figura 56 – Quadro 1 da HQ produzida na aula 3 de PB-2.....  | 262 |
| Figura 57 – Quadro 2 da HQ produzida na aula 3 de PB-2.....  | 262 |
| Figura 58 – Quadro 3 da HQ produzida na aula 3 de PB-2.....  | 263 |
| Figura 59 - Quadro 4 da HQ produzida na aula 3 de PB-2 .....   | 263 |
| Figura 60 - Quadro 5 da HQ produzida na aula 3 de PB-2 .....   | 264 |
| Figura 61 - Quadro 6 da HQ produzida na aula 3 de PB-2 .....   | 264 |
| Figura 62 - Quadro 7 da HQ produzida na aula 3 de PB-2 .....   | 265 |
| Figura 63- Definição de conto etiológico apresentada pelo livro Aprova Brasil de LP/4º<br>ano/EF e lida por PI-1 na aula 1 ..... | 341 |
| Figura 64 – PI-1 mediando à leitura compartilhada .....  | 342 |
| Figura 65 - Sequência de cenas de EI-1 realizando a atividade de compreensão de texto<br>.....                                   | 342 |
| Figura 66 - Sequência de cenas de EI-1 realizando a atividade de compreensão de texto<br>(continuação) .....                     | 343 |
| Figura 67 - Estudante ouvinte ensinando a atividade para EI-1 .....  | 343 |
| Figura 68 – PI-1 relendo o terceiro parágrafo do texto trabalhado e a TILS interpretando<br>para a Libras .....                  | 344 |
| Figura 69 – PI-1 desenhando a estrutura de um cartão de Natal .....  | 345 |
| Figura 70 - Estrutura de um cartão de Natal desenhada no quadro por PI-1.....  | 346 |
| Figura 71 - Momento da identificação do destinatário do cartão de Natal produzido por<br>EI-1 .....                              | 346 |
| Figura 72 - Momento da entrega do cartão de Natal produzido por EI-1 .....   | 347 |
| Figura 73 - PI-2 apresentando a proposta da aula .....   | 348 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 74 - EI-2 sentada ao lado de um colega ouvinte buscando a respstada atividade .....   | 349 |
| Figura 75 - PI-2 explicando a EI-2 a atividade solicitada enquanto a TILS observa...   | 349 |
| Figura 76 - PI-2 utilizando datilologia para auxiliar EI-2 a produzir o texto solicitado .....   | 350 |
| Figura 77 - EI-2 copiando a atividade de uma colega enquanto a TILS observa.....   | 351 |
| Figura 78 – Definição de história em quadrinhos apresentada pelo livro Aprova Brasil de LP/4º ano/EF e lida por PI-2 na aula 2 .....             | 352 |
| Figura 79 - PI-2 explicando a atividade à turma .....  | 352 |
| Figura 80 – TILS tentando chamar a atenção da EI-2 enquanto PI-2 realizava a leitura das questões da atividade.....                              | 353 |
| Figura 81 - EI- 2 sentada no chão enquanto a TILS tentava convencê-la a voltar a sentar na cadeira.....  | 354 |
| Figura 82 – TILS mostrando no quadro o que a EI-2 deveria escrever no livro .....  | 354 |
| Figura 83 – PI-2 iniciando a leitura compartilhada do texto trabalhado .....   | 355 |
| Figura 84 - Comportamento da EI-2 durante a leitura oral .....   | 356 |
| Figura 85 – EI-2 intervindo na ação de um colega.....  | 356 |
| Figura 86 - PI-2 tentando auxiliar EI-2 a responder a atividade enquanto os estudantes ouvintes solicitavam ajuda também.....                    | 357 |
| Figura 87 - PI-2 soletrando, manualmente, as palavras para EI-2 responder as atividades do livro.....  | 357 |
| Figura 88 – PB-1 realizando o reconto da história de Cachinhos Dourados.....   | 359 |
| Figura 89 – PB-1 mediando o preenchimento do calendário .....  | 360 |
| Figura 90 - EB-2 preenchendo o cabeçalho.....  | 360 |
| Figura 91 – Estudante preenchendo do cabeçalho com ajuda de EB-2.....  | 361 |
| Figura 92 - Estudante preenchendo o cabeçalho com ajuda do caderno .....   | 362 |
| Figura 93 - Cabeçalho preenchido com ajuda do caderno e da professora .....  | 362 |
| Figura 94 - PB-1 mostrando o livro de imagens para os estudantes .....   | 363 |
| Figura 95 - Página do livro, “O patinho Cafu”, trabalhada na aula 1.....   | 363 |
| Figura 96 - PB-1 convidando os estudantes para brincarem de bingo .....  | 364 |
| Figura 97 - Material utilizado para a realização do bingo.....   | 364 |
| Figura 98 - Cartelas do bingo produzidas pelos estudantes participantes – EB-1 e EB-2 .....  | 364 |
| Figura 99 - Sequência de imagens de PB-1 realizando o sorteio das palavras do bingo .....  | 365 |
| Figura 100 – PB-1 mediando à escrita dos nomes dos animais, a partir do sinal em Libras.....   | 366 |
| Figura 101 - PB-1 apresentando uma caixa surpresa aos estudantes .....   | 367 |
| Figura 102 - PB-1 apresentando o conteúdo da caixa surpresa.....   | 367 |
| Figura 103 - PB-1 apresentando o conteúdo da caixa surpresa (continuação).....   | 368 |
| Figura 104 - Estudantes escrevendo no quadro os nomes dos componentes de uma família, a partir dos seus respectivos desenhos .....               | 368 |
| Figura 105 - Estudantes escrevendo no quadro os nomes dos componentes de uma família, a partir dos seus respectivos desenhos (continuação) ..... | 369 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 106 - Estudantes utilizando o alfabeto manual para soletrar os nomes dos desenhos para os colegas .....   | 369 |
| Figura 107 - Estudantes utilizando o alfabeto manual para soletrar os nomes dos desenhos para os colegas (continuação) .....                               | 370 |
| Figura 108 - Atividade de formação de frases proposta por PB-1 .....   | 370 |
| Figura 109 – EB-2 sinalizando as frases produzidas em LP .....   | 371 |
| Figura 110 - Atividade de escrita de nomes de animais nos graus: aumentativo e diminutivo proposta por PB-1 na aula 2.....                                 | 371 |
| Figura 111 - PB-1 escrevendo no quadro o nome da artista Tarsila do Amaral.....  | 372 |
| Figura 112 - Estudantes indicando, por meio do alfabeto manual, as letras que PB-1 deveria escrever no quadro para compor o nome de Tarsila do Amaral..... | 373 |
| Figura 113 - PB-1 dialogando sobre a profissão de Tarsila do Amaral .....  | 373 |
| Figura 114 – Quadro “O vendedor de frutas” de Tarsila do Amaral trabalhado por PB-1 na aula 3.....   | 374 |
| Figura 115 - PB-1 apresentando o nome da obra trabalhada.....  | 375 |
| Figura 116 - Estudantes escrevendo nomes de frutas no quadro.....  | 375 |
| Figura 117 - Estudantes escrevendo nomes de frutas no quadro (continuação).....  | 376 |
| Figura 118 - Estudantes produzindo uma releitura da obra "O vendedor de frutas" ....   | 377 |
| Figura 119 - Releitura da obra, "O vendedor de frutas", de Tarsila do Amaral .....   | 378 |
| Figura 120 - PB-1 mediando à leitura dos nomes de frutas .....   | 378 |
| Figura 121 - Atividade com os nomes de frutas realizada em sala de aula.....   | 379 |
| Figura 122 – PB-2 interpretando o poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes ....   | 380 |
| Figura 123 - PB-2 explicando a estrutura do gênero textual poema .....   | 381 |
| Figura 124 – Estudante buscando palavras que rimam no poema “As borboletas” ....   | 381 |
| Figura 125 - PB-2 explicando os graus da palavra bonita.....   | 382 |
| Figura 126 – PB-2 mediando o jogo de roleta.....   | 382 |
| Figura 127 - PB-2 mediando o jogo de roleta (continuação) .....  | 383 |
| Figura 128 – Texto enigmático trabalhado por PB-2 na aula 2.....   | 384 |
| Figura 129 – PB-2 dialogando sobre a diferença entre a estrutura de um texto enigmático e os demais textos já estudados .....                              | 385 |
| Figura 130 – PB-2 mostrando a diferença entre os sinais de criança e crianças .....  | 385 |
| Figura 131 – PB-2 questionando as letras que estavam faltando para escrever mamãe.....   | 386 |
| Figura 132 – PB-2 desenhando no quadro as figuras do texto enigmático .....  | 386 |
| Figura 133 – Desenhos do texto enigmático com os seus respectivos nomes em LP..  | 387 |
| Figura 134 - EB-4 soletrando a palavra correspondente ao sinal feito pela PB-2.....  | 387 |
| Figura 135 – EB-4 colando as palavras faltantes no texto .....   | 388 |
| Figura 136 – Estudantes colando, coletivamente, as palavras faltantes no texto .....   | 388 |
| Figura 137 – EB-4 sinalizando as palavras estudadas.....   | 389 |
| Figura 138 – PB-2 mediando à escrita de um bilhete.....  | 389 |
| Figura 139 – Texto produzido coletivamente na SB-2.....  | 390 |
| Figura 140 – Tirinha- 1 utilizada por PB-2 na aula 3.....  | 391 |
| Figura 141 – Tirinha 2 utilizada por PB-2 na aula 3 .....  | 391 |
| Figura 142 – EB-3 sinalizando a tirinha.....   | 392 |
| Figura 143 - PB-2 explicando sobre a estrutura do gênero textual tirinha.....  | 393 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 144 – Ficha estudo sobre o gênero textual tirinha.....                     | 393 |
| Figura 145 – PB-2 mostrando o jornal como exemplo de suporte do gênero tirinha... | 394 |
| Figura 146 – Estudantes lendo tirinhas em jornal .....                            | 394 |
| Figura 147 – Texto produzido coletivamente na aula 3 de PB-2 .....                | 395 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Estágios do desenvolvimento da linguagem de Vygotski.....  | 39  |
| Quadro 2 - Estágios do desenvolvimento das operações mentais de acordo com as raízes genéticas do pensamento e da linguagem de Vygotski. .... | 40  |
| Quadro 3 - Fatos que contribuíram para a institucionalização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil .....        | 54  |
| Quadro 4 - Definições de bilinguismo.....   | 62  |
| Quadro 5 - Dimensões de bilinguismo .....   | 63  |
| Quadro 6 - Etapas de aquisição de linguagem de crianças.....  | 77  |
| Quadro 7 - Implicações dos procedimentos adotados na alfabetização de alunos surdos .....   | 94  |
| Quadro 8 - Roteiro de leitura para o ensino de LP como L2 para surdos .....   | 96  |
| Quadro 9 - Identificação dos participantes da pesquisa .....  | 129 |
| Quadro 10 - Síntese da composição do <i>corpus</i> da pesquisa .....  | 130 |
| Quadro 11 - Formação acadêmica e experiência profissional dos professores pesquisados.....  | 152 |
| Quadro 12 - Motivações dos professores para trabalharem com surdos. ....  | 155 |
| Quadro 13 - Condições institucionais para desenvolver o trabalho com estudantes surdos.....   | 157 |
| Quadro 14 - Entendimento do significado de educação bilíngue para surdos.....   | 159 |
| Quadro 15 - Ações que os professores julgam necessárias para garantir a condição bilíngue dos surdos .....                                    | 160 |
| Quadro 16 - Mudanças na prática docentes devido à presença do estudante surdo em sala de aula .....   | 162 |
| Quadro 17 - Papel do tradutor/intérprete de Libras em sala de aula .....  | 165 |
| Quadro 18 - Espaço de circulação da Libras em sala de aula e na escola como um todo .....   | 167 |
| Quadro 19 - Fluência dos estudantes surdos em Libras .....  | 170 |
| Quadro 20 - Conhecimento em Língua Portuguesa escrita, de acordo com o ano escolar .....  | 172 |
| Quadro 21 - Avaliação das produções escritas.....   | 175 |
| Quadro 22 - Processo de ensino das produções escritas.....  | 176 |
| Quadro 23 - Dificuldades para os surdos aprenderem a ler e escrever.....  | 179 |
| Quadro 24 - Experiência com estudantes surdos.....  | 180 |
| Quadro 25 - Necessidades para que os surdos aprendam a ler e escrever.....  | 182 |
| Quadro 26 - Eficácia do modelo de educação para surdos adotados pelas redes de ensino .....   | 184 |
| Quadro 27 - Principais achados dos modelos estudados .....  | 269 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CF – Constituição Federal

EB – Estudante de sala Bilíngue

EI – Estudante de sala Inclusiva

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI – Lei Brasileira da Inclusão

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

PB – Professor de sala Bilíngue

PI – Professor de sala Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEM – Sala de Recursos Multifuncionais

TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

UEB – Unidade de Ensino Bilíngue

UEI – Unidade de Ensino Inclusiva

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>19</b>  |
| <b>Capítulo 1 - EDUCAÇÃO DE SURDOS: O QUE DIZER DE ONTEM E DE HOJE? 31</b>   |            |
| 1.1 Refazendo o percurso histórico da educação de surdos: de Vygotski ao “bilinguismo” ..  | 32         |
| 1.1.1 Uma escola para todos: fundamentos da educação especial na perspectiva da<br>educação inclusiva e suas repercussões na educação de surdos..... | 47         |
| 1.1.2 Fundamentos da educação bilíngue para surdos: o que os estudos nos mostram?.....   | 59         |
| <b>Capítulo 2 - LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUAS QUE SE<br/>ENTRELAÇAM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS .....</b>  | <b>74</b>  |
| 2.1. Os surdos e a aquisição da linguagem: refletindo sobre algumas teorias e modelos que<br>podem explicar esse processo .....                      | 76         |
| 2.2 A Libras e a Língua Portuguesa para surdos na perspectiva bilíngue: dificuldades à vista?<br>.....   | 82         |
| 2.3 Com quem devemos contar para a concretização de uma educação bilíngue para surdos?<br>.....  | 100        |
| 2.4 A (re)organização dos espaços escolares .....  | 116        |
| 2.5 Armando o quebra-cabeças da educação bilíngue para surdos .....  | 122        |
| <b>Capítulo 3 – DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA ....</b>   | <b>127</b> |
| 3.1 Participantes da pesquisa.....   | 128        |
| 3.2 O <i>corpus</i> da pesquisa.....   | 130        |
| 3.3 Procedimentos de coleta dos dados .....  | 131        |
| 3.4 Procedimentos de análise dos dados .....   | 133        |
| <b>Capítulo 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>   | <b>139</b> |
| 4.1 Os surdos nas salas inclusivas: interação e aprendizagem no mesmo espaço? .....  | 140        |
| 4.1.1 Unidade de Ensino Inclusiva - 1 (UEI-1).....   | 142        |
| 4.1.2 Unidade de Ensino Inclusiva - 2 (UEI-2).....   | 144        |
| 4.2 Os surdos em Salas Regulares Bilíngues: a língua de sinais como mediadora da instrução<br>escolar .....  | 146        |
| 4.2.1 Unidade de Ensino com sala Bilíngue - 1 (UEB-1).....   | 148        |
| 4.2.2 Unidade de Ensino com sala Bilíngue - 2 (UEB-2) .....  | 149        |
| 4.3 O que sabem e pensam os professores sobre esses modelos? .....   | 151        |
| 4.4 A prática como reflexo das concepções adotadas: observando como os modelos são<br>vivenciados em sala de aula .....                              | 186        |
| 4.4.1 Professor de sala Inclusiva - 1 (PI-1) .....   | 187        |
| 4.4.2 Professor de sala Inclusiva - 2 (PI-2) .....   | 202        |
| 4.4.3 Professor de sala Bilíngue - 1 (PB-1).....   | 224        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.4.4 Professor de sala Bilíngue - 2 (PB-2).....                                  | 246        |
| 4.5 O que podemos aprender com os modelos inclusivo e bilíngue estudados? .....   | 266        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>272</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>277</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>288</b> |
| Anexo 1 – Instrução Normativa/SME Nº 01/2018 – Jaboatão dos Guararapes - PE ..... | 288        |
| Anexo 2 – Decreto Nº 28.587/2015 – Recife - PE .....                              | 291        |
| Anexo 3 – Instrução normativa Nº 02/2016 – Recife - PE.....                       | 295        |
| Anexo 4 – Parecer consubstanciado do CEP.....                                     | 297        |
| <b>APÊNDICES.....</b>   | <b>302</b> |
| Apêndice 1 - TCLE do Professor - M1 .....   | 302        |
| Apêndice 2 – TCLE do professor - M2 .....   | 304        |
| Apêndice 3 – Roteiro de entrevista .....  | 306        |
| Apêndice 4 – Registro de entrevista – PI-1 .....                                  | 309        |
| Apêndice 5 – Registro de entrevista – PI-2 .....                                  | 316        |
| Apêndice 6 - Registro de entrevista - PB-1 .....                                  | 320        |
| Apêndice 7 - Registro de entrevista - PB-2 .....                                  | 327        |
| Apêndice 8 - Roteiro de análise das aulas observadas .....                        | 340        |
| Apêndice 9 – Descrição das aulas observadas de PI-1 .....                         | 341        |
| Apêndice 10 – Descrição das aulas observadas de PI-2.....                         | 348        |
| Apêndice 11 – Descrição das aulas observadas de PB-1 .....                        | 359        |
| Apêndice 12 – Descrição das aulas observadas de PB-2 .....                        | 380        |

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, as pessoas com deficiência, devido à crença que circulava nas sociedades sobre sua incapacidade de aprender, foram excluídas e segregadas do sistema regular de educação. Nesse contexto, até a segunda metade do século XX, tais pessoas, quando não eram mantidas em casa, excluídas da sociedade, eram segregadas nas classes/escolas especiais que visavam à reabilitação, isto é, a cura da deficiência.

Até o século XVIII, não havia bases científicas para compreender as deficiências, gerando explicações místicas sobre essa condição humana. Diante dessa realidade, as pessoas com deficiência eram colocadas à margem do convívio social (MAZZOTTA, 2011).

Essa noção era reforçada pela religião que, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana e, não sendo “parecidos com Deus”, os “portadores”<sup>1</sup> de deficiências eram postos à margem dessa condição (MAZZOTTA, 2011).

Com o passar do tempo, as sociedades incorporaram novos valores e aqueles que tinham condições de conviver com os demais alunos passaram a ser integrados ao sistema regular de ensino<sup>2</sup>. Na proposta de integração, os estudantes com deficiência(s) necessitavam se adaptar ao sistema educacional tal qual estava estruturado, ou seja, teriam que se esforçar para se assemelhar aos demais.

Atualmente, grande parte dos sistemas educacionais, incluindo o brasileiro, está alicerçado na filosofia educacional inclusiva, na qual tais estudantes fazem parte das escolas regulares, juntamente com os demais, tendo, garantido pela lei, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se constitui um serviço que tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, de acordo com as necessidades específicas de cada um (BRASIL, 2008). Nesse caso, como já mencionamos, são os sistemas educacionais que devem se adaptar para atender às especificidades desses estudantes.

---

<sup>1</sup> A nomenclatura, portadores de deficiências, será utilizada apenas quando realizarmos uma citação direta, uma vez que a expressão, na atualidade, não é mais utilizada para fazer referência às pessoas com deficiência.

<sup>2</sup> Utilizaremos a expressão Sistema Regular de Ensino ou Ensino Regular para nos referirmos às escolas que não são específicas para as pessoas com deficiência.

Em suma, o olhar para a diferença ao longo da história tem sido regido por diferentes paradigmas, tais como, exclusão, segregação, integração e inclusão. Esses paradigmas estão relacionados aos aspectos socioculturais de cada época e influenciam diretamente as filosofias educacionais voltadas para as pessoas com deficiência. Aprofundaremos a discussão sobre essa temática no desenvolvimento desse trabalho.

Para entendermos melhor o contexto educacional no qual estamos situando este estudo, vivenciado na segunda década do século XXI, é importante analisar os principais dispositivos legais que orientam o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino brasileiro.

Podemos afirmar que tal processo começou a tomar corpo a partir da Constituição Federal de 1988 que em seu Artigo 206, inciso I – garante “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” para todos os estudantes, ou seja, os estudantes com deficiência passaram a ter garantido o direito de estudar em escolas regulares (BRASIL, 1988, p. 107).

Também na referida Constituição, em seu artigo 208, inciso III, é garantido o “[...] atendimento educacional especializado aos “portadores” de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 108). Isso implica dizer que, além de ter o direito de acesso ao ensino regular, as particularidades dos estudantes com deficiência devem ser atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado.

Seguindo a perspectiva inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, no inciso I do artigo 59 garante a esses estudantes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 24). Sob esse mesmo prisma, a lei em tela corrobora a filosofia inclusiva, estabelecida pela Constituição, buscando avançar no que diz respeito à necessidade de uma reorganização da instituição escolar para atender a esses estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam as Adaptações Curriculares visando subsidiar a atuação dos professores no atendimento aos estudantes com necessidades específicas. Nesse documento, são apresentadas reflexões sobre currículo, adaptações curriculares, níveis de adaptações curriculares, diversificação curricular e avaliação. O referido documento defende que a comunidade escolar deve garantir “a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente

educacional” (BRASIL, 1998 p. 13), ratificando a filosofia inclusiva adotada pelo sistema educacional brasileiro, visto que oferece às escolas subsídios para que possam repensar a sua ação a fim de promover a aprendizagem de todos os estudantes.

Continuando nossa incursão pelos documentos legais que garantem a inclusão, destacamos também a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Tal documento, seguindo a filosofia inclusiva, objetiva orientar os sistemas de ensino para promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, ou seja, orienta os sistemas para produzir respostas às necessidades educacionais desse segmento.

Atualmente, além dos documentos legais citados anteriormente e de outros não mencionados, temos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/15 que, de acordo com o seu artigo 1º, objetiva “assegurar e desenvolver, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1). Essa lei, em seu artigo 27, assegura que:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).

Ainda mais recente, no ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecendo as desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado orienta, em sua introdução, que:

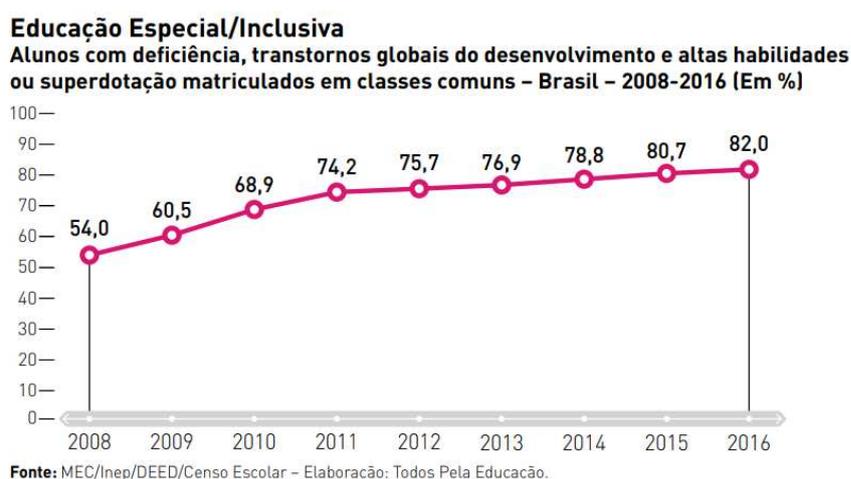
as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 13).

Esse documento orienta para o planejamento também buscar a equidade dos grupos historicamente marginalizados e excluídos, assim como “[...] o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (BRASIL, 2018, p. 14).

O que fica claro após a análise desses documentos é que o Brasil vem, ao longo das últimas décadas, por meio de dispositivos legais, buscando garantir a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular, sem que necessariamente, isso se converta na prática, em ações que validem os referidos dispositivos.

Os resultados das políticas inclusivas, expressos em números de matrículas dos estudantes da educação especial no ensino regular, no Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2018, mostram que o acesso desses estudantes aumentou significativamente nos últimos nove anos, passando de 54,0%, em 2008, para 82,0%, em 2016. Como pode ser conferido no gráfico a seguir:

**Figura 1 - Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial/Inclusiva – Brasil – 2008-2016**



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2018.

No entanto, garantir o acesso desses estudantes ao ensino regular não significa que todas as suas necessidades específicas para a aprendizagem estão sendo garantidas, uma vez que a instituição escolar necessita abrir mão de suas práticas homogeneizadoras para atender às especificidades de cada um dos estudantes.

Quando passamos o foco de análise para um grupo mais específico do público alvo da educação especial, os surdos, identificamos que as filosofias educacionais voltadas para esse grupo, oralismo, comunicação total e bilinguismo; não fugiram dos paradigmas que influenciaram as filosofias educacionais para pessoas com deficiência, já que também vivenciaram a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão.

A filosofia educacional, conhecida como oralismo, além de impor a língua nacional na modalidade oral aos surdos, visava torná-los semelhantes aos ouvintes para inseri-los na sociedade. Essa filosofia atendia tanto ao paradigma da segregação em escolas especiais quanto ao da integração em escolas regulares, visto que os surdos que eram oralizados poderiam ser integrados às escolas regulares e os que não conseguiam permaneciam nas escolas especiais (GOLDFIELD, 2002).

A filosofia da comunicação total tinha como foco principal a comunicação dos surdos, independente dos recursos utilizados. Nessa perspectiva, esses alunos poderiam utilizar língua de sinais, gestos, mímica, entre outros meios de comunicação. Todavia, mantinha-se a busca pela oralização que não foi abandonada, tendo como diferencial da filosofia anterior, o oralismo, no processo de oralização, os caminhos utilizados para a normalização dos surdos. Essa filosofia, também atendia ao paradigma da integração desses alunos nas escolas regulares de ensino.

Atualmente, três são as filosofias educacionais para surdos, oralismo, comunicação total e bilinguismo, Essa última é a opção atual do nosso país, constante nos documentos legais que norteiam a educação de surdos. Ela concebe que, devido ao seu impedimento para adquirir a língua oral de modo natural, os surdos devem adquirir a língua de sinais, naturalmente, pois possuem aparato fisiológico para tal. No entanto, a língua do país a que pertencem, preferencialmente na modalidade escrita, deve ser adquirida posteriormente.

Essa filosofia, de acordo com os documentos legais e normativos brasileiros, (Decreto 5626/05) pode ser vivenciada tanto em escolas/classes bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto em escola/classes inclusivas, no restante da escolaridade básica, gerando desconforto entre os educadores quanto ao paradigma adotado nas classes bilíngues, uma vez que entendem que tais classes estariam voltadas para a segregação, paradigma que é combatido pela política educacional brasileira que tem por base a inclusão.

Passando o foco para os documentos legais que concebem o bilinguismo como filosofia educacional para os surdos, no Brasil, podemos destacar, dentre eles, a Lei 10.436/02 que dispõe sobre a Língua de Sinais e dá outras providências. Na referida lei, em seu artigo 1º a Libras “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 1). Na mesma lei, no parágrafo único do artigo 4º, fica claro que o bilinguismo deverá ser a opção educacional, uma vez que define: “A Língua Brasileira

de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 1). Nesse sentido, o surdo, além de ter a sua língua natural reconhecida como uma língua legítima, tem garantido o acesso à língua do país, preferencialmente, em sua modalidade escrita.

Outro documento legal que corrobora a adoção da filosofia educacional bilíngue na educação de surdos é o Decreto 5626/05. O documento em tela regulamenta a Lei anteriormente citada e o artigo 18 da Lei nº 10.098/00, garantindo, entre outras coisas, em seu artigo 22, a inclusão dos estudantes surdos na educação básica, respeitando a sua condição bilíngue (BRASIL, 2005).

Ainda merece destaque nesse documento, o parágrafo 3º do artigo 22, visto que confere aos sistemas de ensino a responsabilidade de esclarecer tanto aos pais quanto aos estudantes sobre a filosofia educacional bilíngue, atribuindo a eles a possibilidade de optarem por uma educação sem uso da Libras, uma vez que determina que “as mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras” (BRASIL, 2005, p. 5).

Além dos documentos legais citados anteriormente, também consideramos importante para a consolidação da filosofia educacional bilíngue o Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa MEC/SECADI (2014a). O documento em questão oferece subsídios para elaboração de uma política nacional de educação bilíngue de surdos e formação bilíngue de professores de Libras - Português, intérpretes e tradutores de Libras.

O referido relatório aponta que as escolas bilíngues de surdos são “[...] específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural, em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda [...]” (BRASIL, 2014, p. 6).

Finalizando a nossa incursão pelos principais documentos legais que apontam para a educação bilíngue para surdos, apresentamos a Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação 2014/2024 que na estratégia 4.7 garante a

[...] oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...] (BRASIL, 2014b, p. 5).

Nessa perspectiva, a educação de surdos poderá acontecer tanto em escolas inclusivas quanto nas escolas ou classes bilíngues, entretanto, independente do espaço no qual acontecerá, a condição bilíngue dos surdos deverá ser respeitada.

Considerando as diferentes possibilidades de educação para surdos, garantidas pela legislação vigente em nosso país, acreditamos que para uma melhor compreensão da proposta, ora apresentada, seja importante a conceituação de tais modalidades.

Para tanto, apresentaremos a seguir as conceituações presentes nos documentos legais que regulamentam e orientam a educação brasileira, no que diz respeito a Escolas inclusivas para surdos, Educação bilíngue e Escolas/classes bilíngues.

De acordo com fascículo “Pessoa com surdez” do programa “Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2007) para garantir a condição bilíngue dos surdos em escolas inclusivas deve ser garantido um espaço no qual se utilize a língua de sinais, assim como um período adicional ao da classe regular. Nesse sentido,

o trabalho pedagógico, com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (BRASIL, 2007, p. 25).

É importante ressaltar que o atendimento supracitado, na prática, é realizado por um professor especialista em Educação Especial e que, nem sempre, ele tem um conhecimento aprofundado em língua de sinais para que possa ensiná-la e interagir com

o estudante surdo nessa língua, fazendo com que os objetivos desse atendimento não sejam alcançados.

De acordo com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa,

a **Educação Bilíngue de surdos** envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português.

[...] **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. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora do pessoa surda (BRASIL, 2014a, p.6, grifos nossos).

Em relação às Escolas bilíngues para surdos, o referido documento propõe que

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 linguístico 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 (BRASIL, 2014a, p. 6, grifos nossos).

A partir dessas possibilidades organizativas da educação bilíngue para surdos, podemos observar que nas escolas/classes bilíngues a Libras é a língua de instrução e nas escolas inclusivas a Libras é utilizada e ensinada no atendimento educacional especializado que se realiza em horário diferente das aulas regulares.

Trazendo outro viés de análise, podemos afirmar que as filosofias educacionais acima abordadas trazem em seu bojo uma concepção de língua e de sujeito que não podem ser desconsideradas em nosso estudo. Tanto o oralismo quanto a comunicação total estão baseadas na concepção de língua como código, haja vista que ela se configura como um instrumento de comunicação. Nessa concepção de língua, o sujeito “é (pré) determinado pelo sistema” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 10). Isso implica dizer, que existe um padrão de sujeito usuário da língua e os que fogem desse padrão não estão aptos a utilizá-la, devendo ser corrigido, uma vez que não há espaço para

individualidades. Fato que explica o porquê de todos os esforços dessas filosofias terem sido voltados para a “normalização” do sujeito surdo.

A filosofia educacional bilíngue traz em seu bojo a concepção interacionista de língua, e, portanto, “os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 10). Nessa concepção, o sujeito surdo deixa de ser visto como alguém que necessita de ser corrigido para ter acesso à língua majoritária, passando a ser concebido dentro de uma visão socioantropológica, na qual o que lhe falta, a audição, deixa de ser um empecilho para aquisição de uma língua, porque podem adquirir a língua de sinais. Nesse contexto, a deficiência se transforma em diferença linguística.

O que fica claro após a análise dos documentos citados, anteriormente, é que as políticas educacionais apontam, na atualidade, para filosofia educacional bilíngue para surdos, cabendo aos sistemas de ensino operacionalizá-la. Contudo, apesar dessa filosofia educacional estar presente nos discursos educacionais há pelo menos uma década e meia, ainda é possível perceber entre os educadores muito desconhecimento em relação aos seus pressupostos, gerando, mais uma vez, a possibilidade do fracasso escolar desses estudantes.

Nesse sentido, os resultados alcançados pelos surdos nas escolas da rede pública de ensino na qual a pesquisadora faz parte, assim como a implantação de escolas/classes bilíngues na rede da capital pernambucana nos motivou a realizar a referida pesquisa, tendo em vista que tanto os documentos legais quanto as pesquisas científicas indicam que a educação bilíngue pode facilitar o acesso dos surdos a sua língua natural, língua de sinais, bem como da língua oral na modalidade escrita e, conseqüentemente, ao pleno exercício da cidadania desses sujeitos.

Considerando a garantia do direito à educação bilíngue para os surdos, de modo a possibilitar a proficiência em Libras e em Língua Portuguesa, é possível indagar, tanto em relação às escolas inclusivas quanto as escolas/classes bilíngues: Os surdos têm sua condição linguística respeitada? O Projeto Político Pedagógico, das escolas contemplam as especificidades dos estudantes surdos? As práticas docentes são diferentes das utilizadas nas classes regulares que não tenham estudantes surdos? Há professores ouvintes proficientes em Libras? A Libras é utilizada no ambiente escolar como língua de instrução para o ensino de todas as disciplinas? A Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é ensinada como segunda língua? Os surdos têm consciência da importância do

aprendizado da Língua Portuguesa? Os surdos estão conseguindo aprender a escrever em Língua Portuguesa? Os estudantes surdos apresentam desempenho relativo ao seu ano letivo, em Língua Portuguesa?

Nesse sentido, elegemos como problema da presente pesquisa: como a implantação das políticas educacionais e linguísticas para surdos estão favorecendo o desempenho linguístico desses estudantes na interação por meio da Língua Portuguesa na modalidade escrita?

Para responder a tais questionamentos, de modo a superar o desafio de tornar os surdos usuários competentes na Libras e na Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, e capazes de escolher a língua mais adequada às situações de interação que estão vivenciando, é necessário que sejam realizadas pesquisas científicas que busquem identificar os impactos que tais concepções educacionais, escola inclusiva e escolas/classes bilíngues, têm gerado na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita dos estudantes surdos.

## **OBJETIVOS**

Diante dos documentos legais acerca da educação bilíngue para surdos em escolas inclusivas ou em escolas/classes bilíngues, bem como das inquietações existentes acerca do processo de aquisição da escrita por estudantes surdos, o presente estudo tem como objetivos:

### **Primário**

Analisar como alguns modelos propostos pelas políticas educacionais e linguísticas que orientam à educação bilíngue para surdos estão contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico, na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

### **Secundários**

1. Identificar as orientações legais e filosóficas acerca da educação bilíngue para surdos e/ou inclusiva.

2. Identificar a concepção de educação adotada nas escolas inclusivas e nas escolas com salas bilíngues para surdos, bem como elas se materializam nas práticas pedagógica e docente.
3. Realizar um estudo sobre o desempenho linguístico da modalidade escrita da Língua Portuguesa de um grupo de estudantes surdos oriundos de escolas/classes bilíngues e escolas/classes inclusivas de duas redes públicas.
4. Identificar qual o tipo de educação que atende melhor as necessidades dos estudantes surdos pesquisados, no que diz respeito à aquisição da escrita em Língua Portuguesa.

O presente estudo é composto por 04 (quatro) capítulos, a saber: 1. Educação de surdos: o que dizer de ontem e de hoje? 2. Libras e Língua Portuguesa: línguas que se entrelaçam na educação de surdos; 3. Delineando o caminho metodológico da pesquisa; 4. Análise e discussão dos resultados

O primeiro capítulo intitulado “Educação de surdos: o que dizer de ontem e de hoje?” realiza uma breve incursão histórica sobre essa educação, tomando como ponto de partida os estudos sobre os fundamentos da defectologia implementados por Lev Semenovich Vygotski e seus colaboradores, na primeira metade do século XX. Nesse capítulo, também buscamos refletir sobre os fundamentos da filosofia educacional inclusiva, como também da filosofia bilíngue.

O segundo capítulo, denominado “Libras e Língua Portuguesa: línguas que se entrelaçam na educação de surdos” procura refletir, por meio de diferentes teorias modelos, como o processo de aquisição de linguagem acontece com a criança surda que possui aparato biológico para adquirir naturalmente uma língua de sinais, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, como segunda língua, no caso dos surdos brasileiros, assim como discutir acerca das repercussões da presença dessas línguas no contexto educacional bilíngue para surdos, de modo a compreendermos como os espaços escolares se reorganizam para viver essa nova realidade.

O capítulo três, nomeado “Delineando o caminho metodológico da pesquisa”, visa a descrever o caminho metodológico percorrido para a realização da presente pesquisa. Nesse capítulo, apresentaremos como os participantes e os locais da pesquisa foram selecionados, assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No quarto e último capítulo, “Análise e discussão dos resultados”, apresentaremos as análises dos dados, assim como os principais achados desta pesquisa.

Com a análise do *corpus* da pesquisa podemos compreender como os modelos de classes inclusivas e classes bilíngues estão favorecendo ou não à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelos estudantes surdos.

Diante do exposto, passaremos a apresentar, a seguir, as reflexões propostas por esta pesquisa.

## Capítulo 1 - EDUCAÇÃO DE SURDOS: O QUE DIZER DE ONTEM E DE HOJE?

A educação de surdos vem, ao longo da história, fazendo parte das reflexões de diversos estudiosos, como Quadros, (1997, 2015); Quadros; Schmiedt (2006); Quadros; Cruz (2011); Lodi et al. (2009), Fernandes, (2011), demonstrando ser uma temática que ainda necessita ser objeto de análise e reflexão, tendo em vista que eles continuam, na atualidade, sem alcançar os níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo. Sob esse viés, o objetivo deste capítulo é realizar uma breve incursão histórica sobre essa educação, tomando como ponto de partida os estudos sobre os fundamentos da defectologia implementados por Lev Semenovich Vygotski<sup>3</sup> e seus colaboradores, na primeira metade do século XX. Nesses estudos Vygotski procurou compreender como as crianças “anormais”, entre elas os surdos, desenvolviam as funções psicológicas superiores.

É importante ressaltar que não estamos desconsiderando todo o processo educacional vivenciado pelos surdos antes desse período, no entanto, devido ao fato de termos eleito as concepções de Vygotski como teoria de base para análise do nosso *corpus*, decidimos iniciar nossas reflexões a partir do momento da realização de seus estudos.

Nesse sentido, tomando por base os constructos teóricos de Vygotski (2007, 2008, 2012) e as reflexões de Luria (1988); Salvador (1999); Góes (2002); Gerald; Benites; Fichetneer, (2006); Rego, (2011); Palangana (2015); Bortolanza; Ringel (2016); Lefrançois (2016); Figueiredo (2019), entre outros, sobre a teoria vygotkiana traçaremos, inicialmente, um breve panorama da conjuntura sócio política vivenciada pela Rússia, país no qual o estudioso realizou as suas pesquisas. Logo após, destacaremos os conceitos-chave de sua teoria, tais como: funções psicológicas superiores, internalização, zona de desenvolvimento proximal, mediação e a relação entre pensamento e linguagem. Refletiremos, em seguida, acerca da concepção de

---

<sup>3</sup> O Sobrenome, devido às traduções, pode ser encontrado grafado de diferentes formas, como por exemplo: Vygotsky, Vigotski, Vigotsky, Vygotskii ou Vigotskii, no entanto, neste trabalho optamos por grafar Vygotski, devido ao fato de termos utilizado como fonte principal da pesquisa o livro “Fundamentos de defectologia – tomo V” traduzido do russo para o espanhol no qual é grafado dessa forma. Outro tipo de grafia será utilizado em citações literais.

deficiência presentes em seus estudos sobre os fundamentos da defectologia, bem como a de inclusão dos estudantes com deficiência e a de educação bilíngue para surdos. Dando continuidade, abordaremos a temática da educação inclusiva e a educação bilíngue, na atualidade, refletindo como esses modelos se desdobram na educação de surdos e aproximando-as das concepções de Vygotski.

Para tanto, o presente capítulo, buscando oferecer uma visão geral sobre a teoria vygotskiana e as concepções acerca da educação de surdos na atualidade, foi dividido em três partes, a saber: Refazendo o percurso histórico da educação de surdos: de Vygotski ao “bilinguismo”; Uma escola para todos: fundamentos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e suas repercussões na educação de surdos; Fundamentos da educação bilíngue para surdos: o que os estudos nos mostram?

### **1.1 Refazendo o percurso histórico da educação de surdos: de Vygotski ao “bilinguismo”**

Para uma melhor compreensão das concepções de Lev Semenovitch Vygotski, é importante situar a conjuntura sócio política vivenciada pela Rússia, país em que viveu, realizou suas pesquisas e elaborou sua teoria.

No momento em que Vygotski concluiu os cursos de Direito e Filosofia na Universidade de Moscou, nos anos 1917, a Rússia estava abandonando a Primeira Guerra Mundial, devido à Revolução de Outubro que desencadeou uma Guerra Civil entre brancos Czaristas e o Exército vermelho, comunistas, saindo como vencedores, os últimos.

Após anos em guerra, muitos intelectuais russos se engajaram para reconstruir o país, dentre eles Vygotski, pois o partido comunista acreditava, tomando por base os preceitos marxistas, que as pessoas teriam mais possibilidades se tivessem acesso à cultura. Além disso, havia muitas “crianças e jovens abandonados, órfãos ou desligados da família que apresentavam doenças decorrentes de desnutrição, deficiências, distúrbios emocionais, transtorno de conduta ou envolvimento em delinquência e prostituição” (GÓES, 2002, p. 97).

É nesse contexto, que a ciência passou a ser considerada como a responsável por apontar soluções para os problemas sociais e econômicos vivenciados por esse país.

Entre os anos de 1920 e 1930, Vygotski desenvolveu a teoria histórico-cultural<sup>4</sup>, a partir das demandas práticas necessárias para a reconstrução de seu país. Entre essas demandas sociais estavam a “tentativa de eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que desenvolvessem as potencialidades de cada criança e de cada jovem” (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006, p. 13). Sobre o contexto sócio político das produções de Vygotski, Bortolanza; Ringel (2016, p. 1038) esclarecem que:

a demanda do governo soviético para que seus pesquisadores desenvolvessem um trabalho teórico aplicável ao contexto social, inicialmente, foi ao encontro dos objetivos do próprio Vygotsky. Essa abordagem deu liberdade para que ele pudesse explorar diversos caminhos teóricos, que acabariam por se constituir em sua própria metodologia de pesquisa.

No entanto, o mesmo sistema político que incentivava as pesquisas científicas começou a impor censura às obras de Vygotski, tendo em vista que “a partir de 1932, durante o governo de Stalin, suas teorias foram consideradas idealistas pelas autoridades soviéticas” (REGO, 2011, p. 34). Nesse contexto, a publicação de suas obras foi proibida pela censura do regime stalinista, entre os anos de 1936 a 1956, fato que contribuiu para que os seus achados não fossem divulgados em larga escala nesse país e, conseqüentemente, ficassem desconhecidos, durante muito tempo, pelo Ocidente.

Ainda sobre o contexto político e social de produção intelectual de Vygotski, Bortolanza e Ringel (2016, p. 1039) também esclarecem que:

[...] os estudos e pesquisas de Vygotsky nascem de sua atividade revolucionária, cuja finalidade era criar algo novo, um método novo, uma ciência humana, um novo método para responder as demandas do momento histórico. Vivendo, portanto, na transição do czarismo para o comunismo e numa conjuntura internacional cujo principal cenário era a primeira guerra mundial, Vygotsky constitui-se como pessoa e profissional, influenciado pelas demandas desse contexto histórico.

Vygotski desenvolveu seus estudos para que fossem relevantes para a prática educativa e médica de reabilitação. O seu trabalho teve como projeto principal “construir um novo paradigma de compreensão do sujeito” (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006, p. 14).

A sua atuação profissional, entre 1917 e 1934, foi breve, porém muito intensa e diversificada, dentre elas: professor de literatura, psicologia e psicopedagogia, diretor de teatro, fundou a revista literária *Verask*, integrou Instituto de Psicologia de Moscou,

---

<sup>4</sup> Teoria tem recebido diferentes denominações por parte dos pesquisadores que se dedicam a analisar as suas contribuições, a saber: “psicologia da cultura”, “teoria sócio-histórico-cultural”, “sociointeracionismo”, “teoria sócio-histórica” e “teoria sociocultural”.

dirigiu um Departamento de Educação Especial para deficientes físicos e mentais em Narcompros, ministrou cursos na Academia Kruspskaya de Educação Comunista, como também liderou grupos de cientistas na área de psicologia.

O estudioso, considerando que os métodos disponíveis na época não davam conta de compreender a natureza do comportamento humano como parte do desenvolvimento histórico geral da espécie, desenvolveu uma nova proposta metodológica, “método funcional de dupla estimulação” que é composto por duas variáveis, processo e produto. Isso implica dizer que o resultado do comportamento, apesar de também ser relevante, o processo de desenvolvimento do psiquismo humano era privilegiado em seus estudos.

Nesses estudos, o pesquisador buscou superar a mera descrição desses processos, uma vez que pretendia identificar e compreender as suas causas. Dentre os conceitos-chave desenvolvidos por ele estão: a concepção de funções psicológicas superiores, mediação, internalização, zona de desenvolvimento proximal – ZDP, bem como a relação entre pensamento e linguagem.

Tendo como fundamentação epistemológica a abordagem dialético-materialista de Freidrich Engels e Karl Marx (século XIX), a qual entende que o pensamento analítico deve partir da prática dos homens historicamente situada, o estudioso focou suas investigações nas funções psicológicas específicas do homem, a consciência, que ele denominou funções psicológicas superiores. O estudo do objetivo da consciência tomou como base o “método genético, a tese de que os processos psicológicos superiores têm uma origem social e o caráter mediado pelos instrumentos desses processos” (WERTSCH, 1988, *Apud*, SALVADOR, 1999, p. 100).

O aspecto cultural e o histórico da teoria marxista foram de extrema importância para a teoria vygotskiana. O cultural diz respeito “as formas em que a sociedade organiza o conhecimento disponível, veiculado pelos instrumentos físicos e simbólicos dos quais a criança deverá se apropriar para dominar as tarefas que lhe são impostas pelo meio.” (PALANGANA, 2015, p.125). Dentre esses instrumentos, a linguagem, devido à sua importância na organização e no desenvolvimento dos processos de conhecimento, foi o centro de suas investigações. O aspecto histórico está relacionado à criação e ao aperfeiçoamento desses instrumentos ao longo da história da humanidade.

De acordo com Engels “a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria [...] novas condições naturais para a sua existência.” No tocante a isso, a teoria marxista,

postula que “as mudanças históricas na sociedade, na vida material, produzem modificações na “natureza humana”, ou seja, na consciência e no comportamento dos homens” (PALANGANA, 2015, p. 99).

Visando compreender os processos psicológicos tipicamente humanos, o estudioso faz uma distinção entre o desenvolvimento natural (biológico) e o social e cultural, deixando claro que eles são inter-relacionados. Sendo assim,

a linha natural do desenvolvimento, remete a funções psicológicas elementares: sensações, atenção não consciente, memória natural, reações emocionais básicas, etc. Tais funções, comuns aos homens e a outras espécies, são controladas pelos estímulos do ambiente e não comportam uma execução consciente do indivíduo. [...] A linha social e cultural do desenvolvimento está unida ao surgimento de processos psicológicos superiores tipicamente humanos: atenção ativa e consciente, pensamento abstrato, memória voluntária, afetividade, etc (SALVADOR, 1999, p. 102-103).

De acordo com a teoria vygotskiana, há uma “contínua interação entre as condições sociais mutáveis e a base biológica do comportamento humano.” Nessa perspectiva, [...] “a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais às quais as crianças são expostas” (PALANGANA, 2015 p. 102).

Nessa teoria, para que se possa compreender e explicar os processos psicológicos superiores é preciso estudar a sua gênese e o seu desenvolvimento. Nesse sentido,

o estudo da gênese e do desenvolvimento dos fenômenos psicológicos não pode ficar limitado exclusivamente ao âmbito ontogênico; ao contrário, deve ser estendido também a outros domínios genéticos, como por exemplo, à evolução da espécie (a filogênese), a evolução sociocultural e ao âmbito da microgênese (SALVADOR, 1999, p. 100).

Em relação às origens das funções psicológicas superiores, Vygotski afirma que, primeiramente, elas são constituídas coletivamente, no âmbito social e cultural da consciência e, posteriormente, transformam-se em processos individuais, afirmando que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e, logo após, no interior da criança (intrapicológica)” (VYGOTSKI, 2007, p. 57-58).

Em relação à construção dessas funções psicológicas pode ser afirmado que

as funções psicológicas superiores são de natureza cultural. A construção dessas funções no plano individual não é mera transposição das que já existem no plano social, mas resultado de uma transformação qualitativa destas durante o seu processo de internalização (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006, p. 15).

O desenvolvimento, de acordo com a teoria vygotskiana, é um processo global em que se produzem saltos qualitativos e revolucionários. Isso significa que o desenvolvimento corresponde

a mudanças nas formas de mediação que o indivíduo é capaz de utilizar e no tipo de processos que essas novas formas possibilitam. [...] novos fatores incorporam-se ao desenvolvimento e produz-se uma reorganização global do funcionamento da consciência. Cada etapa significa um conjunto de funções psíquicas, as quais mantêm relações específicas entre si [...] (SALVADOR, 1999, p. 100).

Como já dito anteriormente, as funções psicológicas superiores possuem uma dupla formação, primeiramente social e, em seguida, individual. Todavia, é preciso ressaltar que a passagem do plano social, interpsicológico, para o plano individual, intrapsicológico, não acontece por meio da cópia ou imitação, mas sim por meio do processo de internalização que consiste na reconstrução interna de uma atividade externa. Nesse sentido,

a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstruídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica (VYGOTSKI, 2007, p. 58).

No primeiro momento, as pessoas acessam essas funções por meio da ajuda de pessoas mais experientes que se encarregam de regular as estratégias e os instrumentos envolvidos. Em seguida, essas funções são internalizadas. Diante disso,

o acesso individual às funções psicológicas superiores e ao domínio dos instrumentos que servem como mediadores é possível porque, em um primeiro momento, outras pessoas que já contam com um certo domínio dessas funções e desses instrumentos se encarregam de regular e de controlar a nossa utilização dessas funções, sempre oferecendo a ajuda que for necessária e suprimindo aquilo que não somos capazes de fazer sozinhos (SALVADOR, 1999, p. 106).

Vygotski denominou a ação que se realiza com ajuda de alguém mais experiente de nível de “desenvolvimento potencial” e o que já foi internalizado que, por consequência, realiza-se sem ajuda, de nível de “desenvolvimento real”. A distância

entre o que se faz com ajuda dos outros e o que já se faz sozinho foi denominada “zona de desenvolvimento proximal” - ZDP. Em razão disso, a ZDP é definida como:

a distância entre o nível real de desenvolvimento, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2007, p. 97).

Vale salientar que o desenvolvimento potencial e a ZDP se materializam por meio de um processo interativo, pois elas não aparecem naturalmente na criança em desenvolvimento, sendo necessária a interação com outras pessoas para que tais propriedades sejam observadas.

A natureza social das funções psicológicas superiores se fundamenta na concepção de mediação, uma vez que, de acordo com o autor dessa teoria, nossas relações com o meio são sempre mediadas por instrumentos que podem ser de natureza física ou simbólica. Por meio da mediação dos instrumentos físicos o ser humano promove mudanças nos objetos, controlando externamente a natureza. Tal como os instrumentos físicos, os signos, como instrumentos simbólicos, também constituem uma atividade mediada, tendo em vista que a essência de seu uso consiste em os homens afetarem, por seu intermédio, o próprio comportamento (PALANGANA, 2015).

Nessa perspectiva, “o uso de signos que servem de mediadores é precisamente o que origina a emergência dos processos psicológicos superiores tipicamente humanos” (SALVADOR, 1999, p. 100). Tomando por base os postulados de Vygotski, Salvador (1999, p. 101) conclui que:

se os processos psicológicos superiores típicos da espécie humana se constituem como tal graças à mediação semiótica- a mediação com a ajuda do uso de signos – e se esses signos são de natureza e origem social e cultural, os processos psicológicos superiores serão processos de natureza e origem social e cultural.

A linguagem como um sistema fundamental de mediação semiótica foi foco de interesse dos estudos de Vygotski, uma vez que a linguagem se configura como um instrumento mediador das relações interpsicológicas para as intrapsicológicas. Em relação à função da linguagem no processo de internalização, Díaz; Neal, (1990 *apud* Salvador, 1999, p. 107) afirmam que

não nos surpreende que a linguagem, que intervém na qualidade de mediador das interações sociais e do funcionamento mental, tenha um papel privilegiado no processo de internalização. A internalização, ou seja, a passagem de uma função a partir do plano social até o plano mental, produz-se quando a criança começa a utilizar sozinha os signos que tem utilizado com adultos para regular a sua atividade.

Por ser um instrumento simbólico que está presente em quase todas as interações sociais, “a linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde seu nascimento. Quando os adultos nomeiam objetos, estabelecendo associações para ela, estão auxiliando-a na construção de formas mais complexas de conceber a realidade” (PALANGANA, 2015, p. 103). Desse modo,

a aquisição de um sistema linguístico organiza todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. [...] Além de nomear um objeto do mundo externo, a palavra também especifica as principais características desse objeto, generalizando-as para, em seguida relacioná-las em categorias. Daí a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento: ela sistematiza a experiência direta da criança e orienta o seu comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto desse comportamento. [...] O domínio da fala, atributo do ser humano, permite à criança a utilização de instrumentos auxiliares, o planejamento da ação, o controle de seu próprio comportamento e, ainda, possibilita-lhe o acesso a uma forma de contato social privilegiada. [...] a história da socialização da inteligência seria definida pela história do processo de internalização da fala social (PALANGANA, 2015, p. 103-107).

De acordo com Vygotski, no processo de aquisição da linguagem, as crianças progridem por três estágios do desenvolvimento da fala, sendo eles: a fala social, a fala egocêntrica e a fala interior. A fala social (externa), antes dos 3 anos, é usada, principalmente, para controlar o comportamento dos outros; a fala egocêntrica, dos 3 a 7 anos, é externa, mas voltada para direcionar o próprio comportamento; e a fala interior, após os 7 anos é um falar consigo mesma (LEFRANÇOIS, 2016, p. 262)<sup>5</sup>. As características de cada estágio do desenvolvimento da fala podem ser visualizadas no quadro a seguir:

---

<sup>5</sup> Na atualidade, a idade proposta por Vygotski para a fala egocêntrica e a fala interior já foram revistas, uma vez que as estimulações ofertadas às crianças pelo meio social podem antecipar esses períodos.

**Quadro 1 – Estágios do desenvolvimento da linguagem de Vygotski**

| ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM | IDADE APROXIMADA     | CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DA FALA  | DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL   |
|---|----------------------|--|--|
| <b>Social</b>                           | Até os 03 anos       | Os sons pré-fala (que expressam estados emocionais, como fome ou raiva).<br>Sons significativos; primeiras palavras.<br>Sentenças simples (controlam o comportamento dos outros; expressam pensamentos e emoções simples). | O pensamento é independente da linguagem; a fala é independente do pensamento.   |
| <b>Egocêntrico</b>                      | De 03 a 07 anos      | Caracterizado por falar consigo mesmo; geralmente, falar algo (serve para guiar e controlar o comportamento da própria criança).   | A fala é mais conceitual; o pensamento é mais verbal.<br>Tentativas desorganizadas de resolver os blocos de Vygotski.<br>Agrupamentos casuais.                         |
| <b>Interno</b>                          | De 07 anos em diante | Falar consigo mesmo em silêncio; define o “fluxo da consciência” (torna possível dirigir o pensamento e o comportamento; envolvido no funcionamento mental superior).  | O pensamento é altamente verbal.<br>Agrupamentos mais complexos baseados nas características dos blocos.<br>Capacidade de analisar e sistematizar dimensões abstratas. |

Fonte: Lefrançois (2016, p. 258).

Segundo a teoria sociocultural, linguagem e pensamento possuem raízes genéticas diferentes e, inicialmente, desenvolvem-se de maneira separada, no entanto, à medida que as crianças adquirem a linguagem em seu entorno sociocultural o desenvolvimento cognitivo e a linguagem se unem e começam a guiar a sua conduta verbalmente, utilizando os significados de sua cultura particular. A linguagem se converte em uma habilidade intrapsicológica, sendo uma ferramenta com a qual pensamos e controlamos nosso próprio comportamento (CABRERA; VILLALOBOS, 2007).

Nessa perspectiva, “[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pela experiência sociocultural da criança. [...] o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, isto é,

da linguagem” (VYGOTSKI, 2008, p. 62-63). Nesse processo de desenvolvimento do pensamento por meio do domínio da linguagem,

o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa- uma união da palavra e do pensamento. [...] o significado da palavra evolui. A compreensão desse fato deve substituir o postulado da imutabilidade do significado das palavras (VYGOTSKI 2008, p. 151).

Segundo Vygotski (2008, p. 156) “cada estágio no desenvolvimento do significado das palavras tem sua própria relação particular - pensamento e fala”. Seguindo esse processo de desenvolvimento, foram identificados quatro estágios, que, de acordo com o referido autor, não têm caráter universal, visto que as condições sociais vivenciadas pelas crianças influenciam no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Os referidos estágios foram denominados: 1. “natural ou primitivo” 2. “experiências psicológicas ingênuas” 3. “signos exteriores” e 4. “crescimento interior.” No quadro a seguir, podemos observar as características do pensamento e da linguagem em cada estágio do desenvolvimento das operações mentais postulados por Vygotski (2008).

**Quadro 2 - Estágios do desenvolvimento das operações mentais de acordo com as raízes genéticas do pensamento e da linguagem de Vygotski**

| <b>ESTÁGIO DO DESENVOLVIMENTO DAS OPERAÇÕES MENTAIS</b> | <b>CARACTERÍSTICAS DA FALA</b>   | <b>CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO</b>   |
|---|--|--|
| <b>Natural ou primitivo</b>                             | Pré-intelectual (manifesta-se na forma de balbúcio, choro e riso).   | Pré-verbal (caracteriza-se por manifestações intelectuais rudimentares, ligadas à manipulação de instrumentos).  |
| <b>Experiências psicológicas ingênuas</b>               | Caracteriza-se pelo uso correto das formas e estruturas gramaticais, antes mesmo de que a criança tenha entendido suas representações lógicas. | Início da inteligência prática.<br>Interage com o seu próprio corpo, objeto e pessoas a sua volta, buscando aplicar o uso de instrumentos às experiências. |
| <b>Signos exteriores</b>                                | Fala egocêntrica.  | Atua basicamente com operações externas, das quais a criança se apropria para resolver problemas internos.   |
| <b>Crescimento interior</b>                             | Fala interior ou silenciosa  | Interiorização das operações externas. Dispõe da capacidade de operar relações intrínsecas e signos interiores, “memória-lógica”.                          |

Fonte: Palangana (2015).

A partir dos seus estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vygotski conclui que o último estágio desenvolvimento da fala e do pensamento, interior e verbal respectivamente, não é uma simples continuação do inicial, já que

a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sociohistórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VYGOTSKI, 2008, p. 62-63).

No processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a escola assume um papel de suma importância, tendo em vista que tem por função principal a viabilização da apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, sendo, dessa forma, “imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas) já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual” (REGO, 2011, p. 104). Sendo assim, tomando por base a teoria vygotskiana,

a educação, para poder ser promotora do desenvolvimento, deve sempre levar em conta o nível de desenvolvimento efetivo que a pessoa possui, para criar Zonas de Desenvolvimento proximal que permitam ao indivíduo ir mais além desse nível, seja com a ajuda da interação social direta – frente a frente -, seja com uma interação do caráter mediado (SALVADOR, 1999, p. 100).

No decorrer de suas pesquisas, que buscavam, como já foi dito anteriormente, a construção de um novo homem, de uma nova sociedade e de uma nova educação, o estudioso se volta para as crianças com deficiência, produzindo importantes trabalhos sobre a temática. De acordo com Luria (1988, p. 22 *apud* Bortolanza; Ringel, 2016, p. 1028)

[...] seu trabalho na escola de formação de professores pusera-o em contato com os problemas de crianças com defeitos congênitos – cegueira, surdez, retardamento mental – estimulando-o a descobrir maneiras de ajudar tais crianças a desenvolver suas potencialidades individuais. Foi ao procurar respostas para estes problemas que se interessou pelo trabalho dos psicólogos acadêmicos.

Nesse sentido, seu estudo sobre deficiência, não tinha somente o objetivo de contribuir na reabilitação das crianças, mas também significava uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais.

Em seu artigo intitulado “Os problemas fundamentais da defectologia<sup>6</sup> contemporânea,” publicado em 1929 e que, atualmente, compõe a coletânea Fundamentos de Defectologia<sup>7</sup>, Vygotski (2012) objetivou esboçar com espírito crítico os problemas fundamentais da defectologia contemporânea soviética em sua coerência e unidade interna, do ponto de vista das ideias filosóficas e premissas sociais que integram os conhecimentos da teoria a prática da educação.

De acordo com o estudioso, a defectologia contemporânea se diferenciava da antiga, pois “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é, simplesmente, uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 2012, p.12). Isso nos leva a afirmar, que o estudioso há quase um século trazia à tona uma proposta na qual concebia que as crianças com deficiência também se desenvolviam e, por isso, necessitavam que o olhar dos pesquisadores e profissionais da área da educação e da saúde passasse das dificuldades para as potencialidades dessas crianças.

Tomando por base a teoria materialista dialética, o referido pesquisador definiu a defectologia como um “ramo do saber sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a defectologia e a escola especial soviética” (VYGOTSKI, 2012, p. 37).

Nesse contexto, de acordo com ele, a defectologia antiga, era um campo do saber teórico, científico-prático considerado como uma pedagogia menor, uma vez que, os problemas eram resolvidos por meio de métodos quantitativos. Com esses métodos “se determina o grau de insuficiência do intelecto, mas não se caracteriza o próprio defeito, nem a estrutura interna da personalidade que ele mesmo cria” (VYGOTSKI, 2012 p.11). Fato que também ocorria com os estudos do desenvolvimento anatômicos e fisiológicos. Na prática, tais concepções promoviam a ideia de um ensino reduzido e mais lento, característico da escola especial.

A tese central da defectologia contemporânea, defendida por Vygotski (2012, p. 14), é que “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação”. Sob essa ótica,

---

<sup>6</sup> Corresponde, na atualidade, a Educação Especial.

<sup>7</sup> O livro Fundamentos da Defectologia – Obras Escogidas, Tomo V- é composto por ensaios, palestras e prefácios de Vygotski produzidos entre 1924 e 1931. Nesses escritos são abordados os processos de indivíduos, em sua maioria na infância, com deficiência mental, surdez, cegueira, deficiência múltipla, entre outros.

a defectologia deve ter como objeto de estudo a reação do organismo e da personalidade ao defeito, uma vez que

sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos - sobreestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito e da abertura de novos caminhos de rodeio para o desenvolvimento (VYGOTSKI, 2012, p. 16).

A compensação se faz presente em qualquer ser humano. As compensações podem ser de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui outro ou realiza a função deste ou de ordem sociopsicológicas que se concretizam na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura (GÓES, 2002).

O que se pode verificar com as afirmações de Vygotski acerca desse novo olhar em relação às crianças com deficiência é que, mesmo apresentando deficiências, as crianças são capazes de se desenvolver física e psicologicamente por meio do mecanismo da compensação, ou seja, o organismo procura outros caminhos para alcançar o seu desenvolvimento. Isso não quer dizer que a deficiência deixará de existir, mas que ela não deverá ser impedimento para que se desenvolvam. No entanto, o pesquisador ressalta que nem sempre o processo de compensação tem êxito ou que a partir de um defeito sempre se formará um talento.

A deficiência em si se torna um problema quando é inserida no contexto social, tendo em vista que “a consequência direta do defeito é o declínio da posição social da criança; o “defeito” se realiza como desvio social” (VYGOTSKI, 2012, p. 18). Segundo o autor, a ação do “defeito”, fora do contexto social, é secundária, haja vista que a criança não sente diretamente sua deficiência.

Ainda refletindo sobre repercussões sociais sobre o defeito, o autor afirma que “o que decide o destino da pessoa não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial” (VYGOTSKI, 2012, p. 19). Sendo assim,

o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado socialmente em duas formas: a realização social do defeito é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento; a orientação social da compensação para adaptação às condições do meio, que foi criado e formado para um tipo de humano normal (VYGOTSKI, 2012, p. 19).

Isso implica dizer que o funcionamento humano possui alguma deficiência dependendo das condições concretas oferecidas pelo grupo social. O destino da criança não é traçado pelo déficit, mas sim pelo modo como a deficiência é significada, pelas

formas de cuidado e educação recebidas pela criança, pelas experiências que lhe são propiciadas (GÓES, 2002).

Tomando por base os estudos de W. Stren, Vygotski (2012, p. 20) afirma que “uma criança com defeito não é, inevitavelmente, uma criança deficiente. O grau do seu defeito e sua normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de toda a sua personalidade”.

A cultura humana foi criada tomando por base um tipo biológico normal cujo desenvolvimento natural e cultural desses tipos, coincidem e se fundem, transformando-se em um “processo biológico historicamente condicionado”. Contudo, em crianças deficientes, tais planos de desenvolvimento costumam divergir mais ou menos marcadamente. Nesse contexto, Vygotski (2012, p. 26-27), considera que

o defeito ao criar um desvio do tipo humano biológico estabelecido, ao provocar a perda de algumas funções, a insuficiência ou deterioração de órgãos, a reconstrução mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, segundo o novo tipo, perturba, logicamente, o curso normal do processo de estabelecimento da criança na cultura, já que a cultura está acomodada a uma pessoa normal, típica, está adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode estabelecer direta e imediatamente na cultura, como acontece na criança normal.

Quando restringimos o nosso olhar para as possibilidades de desenvolvimento das crianças surdas, o estudioso defende que

a surdez como defeito orgânico, considerado exclusivamente do ângulo do desenvolvimento físico e da formação da criança, não é uma deficiência particularmente grave. [...] mas a mudez<sup>8</sup> provocada por este defeito, a ausência de uma fala humana, a impossibilidade de dominar a linguagem produz uma das complicações mais penosas de todo o desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 2012, p. 27).

Entre essas complicações, está o primitivismo da psique infantil que é o resultado da falta do desenvolvimento cultural da criança. Para se desenvolverem culturalmente, as crianças necessitam apropriar-se das ferramentas culturais criadas pela humanidade em seu processo de desenvolvimento histórico, como a linguagem.

Em geral, o processo de desenvolvimento cultural se reduz, fundamentalmente, ao domínio das ferramentas psicológicas-culturais criadas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico e análogas por sua natureza psicológica a linguagem. O primitivismo, então, se reduz a uma inaptidão para apropriar-se desse tipo de ferramentas e das formas naturais de manifestação das funções psicológicas. Todas as formas superiores da atividade intelectual, igualmente a todas as funções psicológicas superiores só se tornam possíveis sobre a base do emprego dessas ferramentas culturais (VYGOTSKI, 2012, P.29).

---

<sup>8</sup> Mudez, neste caso, está se referindo a ausência de uma língua.

Nessa perspectiva, o estudioso conclui que para superar o primitivismo é necessária a criação de novos instrumentos culturais que possibilitem a incorporação da criança à cultura, considerando que

faz falta a criação de instrumentos culturais especiais, adaptados a estrutura psicológica dessa criança, para que possam conseguir dominar as formas culturais gerais com ajuda de procedimentos pedagógicos especiais, porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural - precisamente a capacidade de valer-se dos instrumentos psicológicos - está conservada nessas crianças, seu desenvolvimento cultural, por isso, pode percorrer caminhos diferentes e é, em princípio, completamente possível (VYGOTSKI, 2012, p. 32).

Outro ponto importante em seus estudos sobre as concepções teóricas e práticas acerca da defectologia, é a organização das escolas especiais, uma vez que tece críticas ao modo como tais instituições operacionalizam suas atividades, afirmando que

não devemos nos conformar mais com o fato de a escola especial aplicar simplesmente o programa reduzido da escola comum, nem com seus métodos facilitados e simplificados. A escola especial se encontra diante da tarefa de uma criação positiva, de gerar formas de trabalho próprias que respondam a peculiaridade de seus educandos (VYGOTSKI, 2012, p. 33).

Em seus estudos sobre fundamentos de defectologia, Vygotski, apesar de não ter utilizado a expressão educação inclusiva, já trazia os princípios dessa filosofia, pois em seu artigo intitulado “A coletividade como fator de desenvolvimento da criança deficiente<sup>9</sup>” publicado na revista “Problemas de la defectologia”, em 1931, criticava a pedagogia segregacionista, tendo em vista que se posicionava contrário aos procedimentos tradicionais de selecionar grupos escolares segundo nível de desenvolvimento mental. Defendia que os estudantes com deficiência deveriam ter uma educação social coletiva, visto que por meio da interação com outras crianças desenvolveriam as funções psicológicas superiores.

Os processos superiores do pensamento infantil [...] surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da mudança que a criança assimila durante a interação com o meio social que a cerca. É evidente quão profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual, por comodidade, selecionamos coletividades homogêneas de crianças atrasadas (retardadas) [...] ao privar a criança mentalmente atrasada da colaboração coletiva e da comunicação com outros que estão acima dele, não atenuamos, mas sim acrescentamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores (VYGOTSKI, 2012, p. 219).

O teórico defende que a coletividade pedagógica representa uma importante estratégia para a elevação dos níveis da personalidade das crianças cognitivamente atrasadas, visto que “nessas coletividades a personalidade das crianças profundamente

---

<sup>9</sup> La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. Tradução nossa.

atrasadas encontra uma fonte viva de desenvolvimento e se eleva a um nível superior no processo da atividade coletiva e a colaboração” (VYGOTSKI, 2012, p 225).

No que diz respeito à inclusão dos estudantes surdos, esse estudioso acredita que a ausência de fala<sup>10</sup> na criança surda, dificulta a sua comunicação plena na coletividade e a exclui dela. Esse fato é considerado por ele um dos freios no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Diante disso, ressalta que

o estudo da coletividade de crianças surdas, as possibilidades de uma colaboração coletiva com as crianças ouvintes, a utilização máxima de todas as classes de linguagem acessíveis a criança surda, é uma condição necessária para o melhoramento profundo de sua educação (VYGOTSKI, 2012, p. 233).

Outra temática abordada por Vygotski em seus estudos sobre os fundamentos da defectologia foi a da educação bilíngue para surdos. Nesses estudos, apesar de não utilizar a expressão educação bilíngue, defendia o “poliglotismo”, confirmando que ele era “o meio inevitável e mais fecundo para o desenvolvimento linguístico e para a educação da criança surda” (VYGOTSKI, 2012, p. 233).

Conforme esse autor, era preciso revisar o lugar que ocupa a linguagem na educação tradicional dos surdos, já que eles aprendiam a pronunciar palavras, mas não aprendiam a utilizar a linguagem para interagir socialmente. Nesse sentido defendia que

a linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos<sup>11</sup> e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente com o som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza material que utiliza (VYGOTSKI, 2008, p. 47).

Para superar o mutismo dos surdos, o estudioso indica que deveriam ser realizados estudos sobre o desenvolvimento linguístico deles, como também a revisão dos métodos da educação linguística. Assim, considerava que na educação de surdos seria necessário

---

<sup>10</sup> Atualmente a fala é entendida como língua.

<sup>11</sup> A expressão surdo-mudo utilizada por Vygotski na primeira metade do século XX foi mantida, embora já se tenha o conhecimento de que o surdo não é, necessariamente, mudo. O surdo pode falar por meio da língua de sinais, como também pode desenvolver a língua oral quando realiza terapias fonoaudiológicas.

[...] utilizar na prática todas as possibilidades de atividades linguísticas da criança surda-muda, sem tratar com desprezo à mímica<sup>12</sup>, sem menosprezá-la nem encará-la como um inimigo, compreendendo que as diferentes formas de linguagem podem servir não para competir com a outra, ou para frear mutuamente seu desenvolvimento, mas como degraus pelos quais a criança “surda-muda” se eleve até o domínio da linguagem (VYGOTSKI, 2012, p. 233).

Diante do exposto, considerando a relevância de todo o legado deixado por Vygotski, no que diz respeito ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial a linguagem, bem como da educação de crianças com deficiência e, mais especificamente, as crianças surdas, nos próximos subtópicos deste capítulo refletiremos acerca da educação inclusiva e, em seguida, sobre a educação bilíngue, situando os surdos nesses dois modelos educacionais.

### **1.1.1 Uma escola para todos: fundamentos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e suas repercussões na educação de surdos**

A filosofia educacional inclusiva vem, ao longo das últimas décadas, gerando mudanças significativas nos sistemas de ensino tanto nacionais quanto internacionais. Tal filosofia defende que a educação é direito de todos independente de suas condições físicas, intelectuais, étnicas, sociais, religiosas, culturais, entre outras, e visa superar a exclusão, a segregação e a integração dos estudantes considerados inadequados aos sistemas educacionais vigentes.

No Brasil, tais mudanças começaram a tomar corpo a partir da promulgação da Constituição de 1988 e foram impulsionadas pela Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN), em 1996 e, em 2008, pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que, como já foi exposto anteriormente, esse documento objetiva orientar os sistemas de ensino para promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, ou seja, orientar os sistemas para produzir respostas às necessidades educacionais desse segmento.

---

<sup>12</sup> Entendemos que quando Vygotski falava em mímica estava se referindo a língua de sinais, pois, na época de seus estudos, essa língua ainda não era reconhecida oficialmente como língua.

Considerando que os sistemas educacionais brasileiros são, atualmente, orientados pelos dispositivos legais a adotarem a filosofia educacional inclusiva, cabe questionar: O que é educação inclusiva? Quais as características de uma escola inclusiva? A quem ela atende? Como se configura a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva? Quais as repercussões do movimento inclusivista na educação de surdos?

Para responder tais questionamentos e, conseqüentemente, delinear a concepção de educação inclusiva que foi adotada pela presente pesquisa, como também refletir sobre a repercussão dessa concepção na educação de surdos, traremos os estudos sobre a temática de Mantoan (2015); Sanchez (2005; 2002); Ainscow (2003), entre outros, relacionando-os aos estudos de Vygotski (2012) apresentados no início deste capítulo.

Nesse sentido, primeiramente, abordaremos a filosofia inclusiva em seu sentido macro, que diz respeito à inclusão de todos, independente de suas particularidades, ao sistema educacional. Em seguida, refinaremos nosso foco de análise para discutir acerca da inclusão escolar das pessoas com deficiência e, finalmente, restringiremos a nossa análise para a inclusão dos surdos nos sistemas de ensino.

O movimento para inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular começou a ganhar força no âmbito internacional na segunda metade dos anos de 1980. Esse movimento lutava contra a segregação e a integração desses estudantes. A educação inclusiva “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática.” Para garantir esse acesso, “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função das necessidades” (MANTOAN, 2015, p. 27- 28).

De acordo com Sánchez (2005, p. 11), o aparecimento da inclusão tem sido promovido pelo “reconhecimento da educação como um direito e da consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas”.

Apesar do movimento em defesa da inclusão escolar ter sido iniciado com o foco para as pessoas com deficiência, atualmente, a inclusão escolar não está restrita apenas a esses estudantes, mas a todos aqueles que por algum motivo não conseguem se adequar aos sistemas educacionais tais como estão estruturados, sendo preciso compreender que

[...] as escolas inclusivas atendem a todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos (MANTOAN, 2015, p. 28).

Sánchez (2002), por sua vez, após analisar as concepções de educação inclusiva postulada por Patterson (1995); Armstrong (1999); Pearpoint; Florest (1999), entre outros, concebe a educação inclusiva como

[...] uma atitude, um sistema de valores, de crenças, não uma ação nem conjunto de ações [...]. Centra-se, pois, em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar para que se sintam bem vindos e seguros e alcancem êxito (SÁNCHEZ, 2002, p. 18).

Nessa perspectiva, é preciso considerar que a filosofia da educação inclusiva vem para desconstruir e reconstruir as concepções e os valores vigentes nas sociedades contemporâneas em relação às pessoas que, por algum motivo, não seguem os padrões sociais. Sabemos que tal reconstrução será fruto de muitas lutas e conflitos sociais e pessoais, uma vez que mudar a maneira de compreender uma situação é um processo lento e difícil, mas que é possível.

Quando pensamos na construção de um sistema escolar inclusivo temos que ter em mente que a permissão para que todos os estudantes acessem a escola regular não se configura em inclusão. Além de garantir o acesso às escolas, é preciso garantir a permanência e o mais importante garantir que esses estudantes aprendam. Isso implica dizer que “a filosofia inclusiva defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características” [...] (Sánchez, 2005, p. 11).

Apesar de o termo inclusão estar presente em grande parte dos documentos que versam sobre a educação para pessoas com características e necessidades diversas, é preciso considerar que o significado desse termo pode não ser um consenso entre os seus usuários. Nesse sentido, Dyson (2001 *apud* Sánchez, 2005) identifica a existência de quatro conceitos sobre inclusão, sendo eles: como colocação; como educação para todos; como participação e como inclusão social.

O modelo de inclusão como “colocação” tem por objetivo “concretizar o lugar onde serão escolarizados os alunos com necessidades especiais” (SÁNCHEZ, 2005, p. 13). Esse modelo se restringe a garantia do espaço, desconsiderando as mudanças práticas necessárias para a concretização da inclusão, ou seja, configura-se como uma integração.

No que diz respeito ao segundo modelo, inclusão como “educação para todos”, o termo significa que “os sistemas educativos devem desenvolver programas que respondam a vasta variedade de características e necessidades das diversidades do

alunado, fazendo um esforço especial no caso das crianças marginalizadas e desfavorecidas” (SÁNCHEZ, 2005, p. 13).

A inclusão como “participação” “quer remediar a antiga noção de integração. [...] reivindica a noção de pertencer [...] escola como uma comunidade acolhedora em que participam todas as crianças. [...] cada aluno aprende na medida de suas possibilidades” (SÁNCHEZ, 2005, p. 13).

O modelo de “inclusão social” entende que a educação inclusiva é o caminho para alcançar a inclusão social. Essa inclusão ultrapassa o terreno educativo, pois busca a participação no mercado de trabalho competitivo (SÁNCHEZ, 2005).

Cada modelo concebe a inclusão por uma ótica diferente, no entanto todos buscam “a criação de sociedade mais justa, pelo desejo de criar um sistema educativo mais equitativo” (SÁNCHEZ, 2005, p. 14).

Em relação aos impactos da educação inclusiva, Mantoan (2015, p. 35), afirma que

a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que por sua vez, abala a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais.

Isso implica dizer que a escola necessita abrir mão do modelo ideal de estudante e das práticas homogeneizadoras que colocam os estudantes dentro de um mesmo molde, desconsiderando as diferenças que são naturais em qualquer grupo.

Portanto, para que a inclusão realmente aconteça, Mantoan (2015) apresenta algumas frentes de trabalho para construção de uma escola inclusiva, sendo elas:

recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas salas de aulas por professores, gestores, funcionários e alunos, porque essas são habilidades mínimas para o exercício da cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não nem só reprova a repetência; formar, aperfeiçoar e valorizar o professor, a fim de que tenha condições e estímulo para enfrentar um ensino sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2015, p. 64).

Nesse sentido, fica evidente que a busca de um ensino para todos repercute na prática dos diferentes integrantes da escola, professores, alunos, gestores e funcionários, ou seja, deve ter por base um trabalho coletivo, ultrapassando o espaço da sala de aula e a prática do professor. Além disso, o pressuposto inclusivo proposto por Mantoan (2015, p. 69), considera que:

a inclusão não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldades de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites [...] o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Ainscow (2003), em um relatório sobre o processo de implantação das escolas inclusivas na Inglaterra, considera que havia entre as autoridades educativas locais uma confusão em relação ao conceito de inclusão. Diante disso, apresenta alguns elementos que devem ser considerados na redefinição das atividades de uma escola que deseja ser, de fato, inclusiva, sendo eles:

1. a definição é um processo; 2. a inclusão se centra na identificação e eliminação de barreiras; 3. inclusão é assistência, participação e rendimento de todos os alunos; 4. a inclusão põe uma atenção aqueles grupos de alunos em perigo de ser marginalizados, excluídos ou com risco de não alcançar um rendimento ótimo (AINSCOW, 2003, p. 12-13).

A educação inclusiva ganha destaque quando focamos nosso olhar para as crianças com deficiência, pois se configura, na atualidade como um dos grandes desafios dos sistemas educacionais, tendo em vista que a educação só pode ser considerada de fato inclusiva quando garantir aos estudantes com deficiência apropriação dos saberes historicamente sistematizados pela humanidade, uma vez que eles são imprescindíveis para conviver nas sociedades contemporâneas.

A educação especial<sup>13</sup> tem sido, ao longo dos tempos, fundamentada por diferentes paradigmas que trazem em seu bojo o conceito de deficiência e, conseqüentemente, o de pessoa com deficiência. Tais paradigmas determinam a maneira como a sociedade vê e trata essas pessoas. Nesse sentido, faremos um breve retorno a alguns momentos da história ocidental com intuito de identificar a posição ocupada pela pessoa com deficiência nesses contextos. Para tanto, utilizaremos os estudos sobre a temática de Aranha (2005), entre outros.

Na Idade antiga, a exclusão era a principal proposta para lidar com as pessoas com deficiência. Elas eram abandonadas a própria sorte, sendo, na maioria das vezes, exterminadas, pois não podiam contribuir com a sociedade, isto é, eram consideradas improdutivas. Devido à organização sociopolítica vivenciada, “a vida de um homem só tinha valor à medida que este lhe fosse concedido pela nobreza, em função de suas características pessoais ou em função da utilidade prática [...]” (ARANHA, 2005, p. 7).

---

<sup>13</sup> Essa nomenclatura passou a ser utilizada a partir do momento que se convencionou que as pessoas com deficiência poderiam estudar, inicialmente, em um sistema paralelo.

Na Idade Média, devido à ascensão do cristianismo, essas pessoas passaram a ser consideradas como humanas, uma vez que, segundo essa doutrina religiosa, todas as pessoas são detentoras de alma, pois elas são obra divina. Nesse contexto, tais pessoas não podiam mais ser exterminadas, passando a depender da caridade dos cristãos para a sua sobrevivência, isto é, do assistencialismo.

Também nessa época, a deficiência passou a ser considerada de ordem “metafísica, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora expiadora de culpas alheias, ou um apacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celestial [...]” (ARANHA, 2005, p. 11).

Com o declínio do poder da Igreja Católica e a ascensão da classe burguesa e, por consequência, o surgimento do capitalismo mercantil, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas sob um prisma orgânico, produto de causas naturais, sendo submetidas a tratamentos baseados na alquimia, magia, astrologia e medicina rudimentar (ARANHA, 2005, p. 12).

Com o avanço da medicina, no século XVII, a tese da organicidade foi fortalecida e as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas sob um prisma médico em conventos, asilos ou hospitais psiquiátricos. Essas ações têm por base o paradigma da institucionalização que é caracterizado pela retirada dessas pessoas de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, muitas vezes localizadas longe da família (ARANHA, 2005, p. 14).

Isso implica dizer que esse paradigma, mais conhecido como segregação, mesmo se propondo a preparar as pessoas com deficiência para a vida em sociedade, acabou promovendo a exclusão social dessas pessoas, uma vez que as ações vivenciadas nas instituições não condiziam com a realidade social, tornando essas pessoas incapazes de enfrentar e administrar o viver em sociedade (ARANHA, 2005, p. 15).

Muitas críticas começaram a ser feitas a esse modelo de atendimento no final dos anos de 1950. Uma delas girava em torno dos altos gastos do sistema com a institucionalização e o baixo retorno advindo dela, tendo em vista que as pessoas que eram segregadas não se tornavam mão de obra ativa e não contribuía para o aumento produção dos sistemas capitalistas. Nesse contexto, considerando que

o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca da restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível ao normal (ARANHA, 2005, p. 17-18).

Nesse movimento de desinstitucionalização foi criada a concepção de integração que consistia em “[...] modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade” (ARANHA, 2005, p. 18).

Esse modelo ficou conhecido como paradigma de serviços que, de acordo com Aranha (2005), é organizado em três etapas, a saber: avaliação, intervenção e encaminhamento. Na primeira etapa, uma equipe de profissionais identifica o que seria necessário modificar no sujeito e em sua vida para se torná-lo normal; na segunda, esses profissionais oferecem atendimento formal e sistematizado e; na terceira etapa, a pessoa com deficiência é encaminhada para a vida na comunidade. Na educação, esse atendimento era realizado nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação.

Esse paradigma também foi alvo de muitas críticas e perdeu força, devido às dificuldades encontradas no processo de normalização da pessoa com deficiência. Nesse contexto, surge o debate sobre a necessidade de a “sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independente das peculiaridades individuais” (ARANHA, 2005, p. 20).

Essa discussão deu origem ao paradigma do suporte que defende a que “a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”. Para tanto, era preciso a “disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade” (ARANHA, 2005, p. 21). A oferta desses suportes viabilizaria a inclusão social das pessoas com deficiência e afetaria diretamente as ações escolares que se voltavam para a oferta de uma educação inclusiva.

A filosofia educacional inclusiva vivenciada por grande parte das instituições de ensino brasileiras é fruto de diversos acontecimentos, nacionais e internacionais, que

levaram a inserção dos seus preceitos em vários âmbitos das sociedades contemporâneas.

O fato mais impactante dessa trajetória foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948 por diversos países no intuito de selar um acordo de convivência entre eles e, por consequência, a paz, visto que várias nações estavam destruídas e necessitavam ser reconstruídas devido à Segunda Guerra Mundial. Como já exposto nesse capítulo, Vygotski realizou os seus estudos sobre a defectologia nesse momento de reconstrução mundial.

Essa declaração serviu de base para a elaboração de diversos documentos legais que passaram a orientar as ações humanas de diferentes países como, por exemplo, a Constituição Brasileira, conhecida como a Constituição Cidadã. Nesse sentido, apresentaremos no quadro a seguir alguns fatos/documentos que são considerados importantes para a construção da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil.

### **Quadro 3 - Fatos que contribuíram para a institucionalização da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil**

| <b>ANO</b>  | <b>FATOS</b>  | <b>CONTRIBUIÇÕES</b>   |
|-------------|---|--|
| <b>1948</b> | <b>Declaração Universal dos Direitos Humanos.</b>                       | Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns com os outros com espírito de fraternidade (ONU, 1918).  |
| <b>1988</b> | <b>Constituição Federal Brasileira.</b>                                 | Art. 205 – A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família.<br>Art. 206, inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.<br>Art. 208, inciso III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 107-108). |
| <b>1990</b> | <b>Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do adolescente- ECA.</b>           | Art. 54, Inciso III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, p. 18).  |
|             | <b>Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien, Tailândia.</b> | Art. 1º Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem [...]. (ONU, 1990).  |

Continuação do quadro 3.

| ANO  | FATOS  | CONTRIBUIÇÕES  |
|------|--|--|
| 1994 | <p align="center"><b>Conferência Mundial de Educação Especial - Declaração de Salamanca.</b></p> | <p>Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.</p> <p>Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.</p> <p>Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.</p> <p>Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.</p> <p>Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1).</p>  |
| 1996 | <p align="center"><b>Lei 9.394 – Lei de diretrizes e bases da educação Nacional – LDBEN.</b></p> | <p>Art. 4o O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: Inciso, III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p.2).</p> <p>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 superdotação.</p> <p>§ 1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.</p> <p>§ 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.</p> <p>§ 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 (BRASIL, 1996, p. 24).</p> |

Continuação do quadro 3.

| ANO  | FATOS  | CONTRIBUIÇÕES  |
|------|--|--|
| 2008 | <b>Política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.</b> | <p>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.</li> <li>• Atendimento educacional especializado.</li> <li>• Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.</li> <li>• Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade.</li> <li>• Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.</li> <li>• Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).</li> </ul> |
| 2011 | <b>Decreto n. 7611.</b>  | <p>Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:</p> <p>I- garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011, p.1).</p>   |
| 2014 | <b>Lei 13.005 - Plano Nacional de Educação (2014-2024).</b>                | <p>Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).</p>  |
| 2015 | Lei 13.146 Lei brasileira de inclusão - LBI                                | <p>Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 6).</p>  |

Fonte: documentos legais e normativos que orientaram e orientam a educação inclusiva no Brasil.

O que podemos perceber a partir desses documentos é que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é fruto de uma longa luta pelos direitos humanos das pessoas com deficiência. Sabemos que a existência de tais documentos não garante que essa educação seja, de fato, viabilizada, porque existem outros entraves que necessitam ser superados para que ela consiga atender a todos e a cada um.

No entanto, pensar em uma escola para todos é pensar nas diferenças que são constitutivas de cada sujeito que dela fazem parte, sendo imprescindível que as especificidades de cada um sejam levadas em consideração no ambiente escolar. Diante das necessidades específicas de cada estudante, Sá (2019, p. 19) afirma que “fala-se muito em Escola para Todos, mas geralmente não se diz que a ESCOLA PARA TODOS NÃO É SINÔNIMO DE MESMA ESCOLA” (Grifos da autora). Isso quer dizer que a escola para todos é a escola mais adequada a cada um e não, necessariamente, uma escola única para todos.

Nesse sentido, fica claro que a filosofia inclusiva ainda necessita de uma ampla reflexão de modo a identificar qual seria a melhor escola para cada criança, uma vez que nem todos estão conseguindo se valer do direito de uma educação de boa qualidade, tendo em vista que

em nosso país, a chamada “Inclusão” tem sido entendida meramente como socialização na escola regular. Mas o que seria garantir o direito à Educação para Todos? Seria oportunizar a quebra de preconceitos e enriquecer o ambiente com as diferenças, mas não se este “enriquecimento” favorece apenas aqueles que serão beneficiados com a convivência com o diferente, em detrimento do direito do “diferente” em ser atendido em suas demandas – linguísticas, culturais, arquitetônicas, etc (SÁ, 2019, p. 19).

No caso dos estudantes surdos, é necessário considerar que a singularidade linguística deles dificulta a aquisição, natural, e o compartilhamento da língua do país em sua modalidade oral.

Além disso, outro ponto que dá margem à descrença na inclusão de surdos nas escolas regulares é o fato de que a apropriação do saber escolarizado, por parte desses estudantes, em sua maioria, não está sendo garantida. Sobre isso, Aspilicueta; Cruz (2015, p 55) consideram que

a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino não pode perder de vista o cerne da educação escolarizada. É importante ressaltar esta afirmação à medida que distorções relacionadas à maneira de abordar esse tema podem conduzir à supervalorização da integração social em detrimento da escolarização dos alunos mencionados.  
[...] A presença física de alunos surdos em escolas de classes regulares está longe de significar êxito em seus processos de escolarização.

Por conseguinte, é preciso garantir aos estudantes surdos, além do acesso e permanência nas escolas regulares, a apropriação dos saberes construídos pela humanidade ao longo da história, de modo a instrumentalizá-los a viver em sociedade. E caso isso não seja possível, é preciso que se encontrem outras possibilidades para oferecer uma educação de boa qualidade para esses sujeitos. Como exemplo de uma

alternativa apresentamos uma experiência realizada no curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (frequentado por surdos e ouvintes cuja língua de circulação/instrução é a Libras) que após identificarem a dificuldade de trabalhar em uma mesma sala de aula o Português como L2 para os surdos e como L1 para os ouvintes, optaram por separar esses estudantes nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Dias Jr. e Cavalcanti (2019, p. 262),

ao compartilharem, surdos e ouvintes, a mesma aula de Língua Portuguesa, o entrave instaurou-se num aproveitamento não satisfatório da disciplina, pois estratégias pertinentes, adequadas e adaptadas deveriam ser empregadas pelo mesmo docente para públicos que exigiam especificidades didáticas completamente distintas.

É importante ressaltar que compreendemos que uma educação escolar de boa qualidade é aquela que garante o acesso, a permanência e uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, de modo a consolidar um projeto de emancipação e inserção social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Nesse sentido, ao refletir sobre a inclusão dos surdos a partir do ponto de vista linguístico, alguns estudiosos, como por exemplo, Sá (2019), que se posiciona reticente, até mesmo, contra essa filosofia educacional, tendo em vista que considera as singularidades linguísticas desses estudantes não estão sendo respeitadas nas escolas inclusivas.

De acordo com Sá (2019, p. 20), “a escola regular para surdos não é “a melhor escola”, nem se tratando da perspectiva pedagógica, nem se tratando da perspectiva psicológica, nem se tratando da perspectiva sociocultural, nem se tratando da perspectiva científica”. Dito de outro modo, a escola regular por desconsiderar as especificidades dos estudantes surdos não pode ser considerada como um ambiente adequado para a educação escolarizada deles.

Sobre a necessidade da consideração das especificidades dos estudantes, a Declaração de Salamanca afirma que

as 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 (BRASIL, 1994, p. 7).

Isso nos mostra que, mesmo diante da orientação de uma educação inclusiva, a referida declaração considera, tomando por base as especificidades linguísticas dos surdos, a possibilidade de que a educação voltada para eles seja promovida, também, em classes específicas, apontando para uma educação que, atualmente, denominamos de bilíngue. Essa possibilidade educacional para os surdos será abordada de forma mais aprofundada no subtópico que se segue.

### **1.1.2 Fundamentos da educação bilíngue para surdos: o que os estudos nos mostram?**

Ao refletir sobre a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos surdos é preciso considerar que existem diferentes teorias que tentam explicar o fenômeno de aquisição de uma ou mais línguas, bem como as filosofias educacionais voltadas para a educação desses estudantes.

Nesse sentido, considerando que a educação bilíngue se configura, no contexto atual, como uma importante alternativa de educação voltada para surdos, pois considera que a sua língua natural, a língua de sinais, e a língua do país, na modalidade escrita, devem estar presentes na instrução dos surdos, de modo a habilitá-los a interagir socialmente em ambas as línguas, fato validado pela Lei 10.436/02, este subtópico, visa a situar os referenciais teóricos que fundamentaram a presente pesquisa no que diz respeito à filosofia educacional bilíngue para surdos.

Para tanto, inicialmente, refletiremos um pouco sobre as principais filosofias educacionais que fundamentaram a educação de surdos, oralismo e comunicação total. Em seguida, discutiremos sobre as diferentes concepções de bilinguismo e como essas concepções repercutem na educação de surdos.

Retomando as concepções que deram suporte à educação de surdos, podemos identificar que tal educação foi, e ainda continua sendo, basicamente embasada por três filosofias educacionais, a saber: oralismo, comunicação total e, atualmente, o bilinguismo, todas já abordadas de maneira sucinta na introdução. Nesse sentido, apesar de a pesquisa possuir seu foco na filosofia educacional bilíngue, discutiremos um pouco mais sobre as filosofias oralista e comunicação total antes de nos determos na filosofia bilíngue que norteará a nossa pesquisa.

Os surdos, durante muito tempo, foram considerados seres ineducáveis, entretanto, a partir do século XVI, eles passaram a ser considerados como seres capazes de aprender e foram desenvolvidos diversos procedimentos pedagógicos para esse fim. Essa educação era desenvolvida por professores/preceptores contratados pelas famílias abastadas que tinham filhos surdos e objetivava que eles desenvolvessem seu pensamento, adquirissem conhecimentos e se comunicassem com o mundo ouvinte. Nessa época, a privação da fala acarretava na subtração dos direitos legais desses sujeitos e, por isso, havia uma grande preocupação das famílias que tinham riquezas em garantir os direitos de seus filhos (LACERDA, 1998).

A partir desse período, as propostas educacionais seguiam diferentes vertentes, umas se voltavam mais para a oralização e outras para os gestos, no entanto, havia o consenso de que os surdos deveriam aprender a língua dos ouvintes. As diferenças entre essas duas propostas começaram a ficar mais evidentes a partir do século XVIII, com os estudos do gestualista francês abade Chales M. DE L'Épée e com os do oralista alemão Heinicke, considerado o fundador do oralismo.

Os oralistas exigiam que os surdos fossem reabilitados, que superassem a surdez, que falassem e, de certo modo, se comportassem como se não fossem surdos. A oralização era uma condição para que os surdos fossem aceitos socialmente, deixando a maioria deles fora de toda a possibilidade educativa do desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, uma vez que, consoante já exposto, essa educação era destinada a crianças de famílias abastadas (LACERDA, 1998).

Os gestualistas consideravam que os surdos desenvolviam uma linguagem que era eficaz para a comunicação e lhes possibilitavam o acesso à cultura e à língua oral.

O oralismo e o gestualismo estiveram presentes na educação de surdos, disputando o espaço de melhor proposta, até o final do século XIX, quando foi aprovado no II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos o uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da língua de sinais. Com essa resolução, o gestualismo passou a ser combatido e o oralismo passou a orientar as práticas educacionais voltadas para os surdos, sem maiores questionamentos por quase um século.

Entretanto, os resultados dos trabalhos baseados nessa metodologia não apresentaram sucesso e, de acordo com Lacerda (1998, p. 3),

a maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição da fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. [...] dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

A partir dessa constatação e das pesquisas realizadas sobre as línguas de sinais surgiram novas propostas metodológicas para a educação de surdos. Dentre elas, a Comunicação Total que consistia em usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos aos estudantes surdos, deixando-os livres para que escolham a maneira que desejam se expressar.

As práticas baseadas na filosofia da Comunicação Total representaram avanços em relação às práticas oralistas, no entanto, de acordo com Lacerda (1998) os estudantes surdos ainda apresentavam dificuldades em expressar sentimentos e ideias, assim como comunicarem-se em ambientes diferentes do escolar. Eles também não conseguiam alcançar autonomia na produção escrita, atingir níveis acadêmicos relativos à sua faixa etária e usavam a língua de sinais como um acessório da fala, desconsiderando o seu status linguístico.

A Comunicação Total favoreceu que os surdos tivessem acesso aos sinais e, por consequência, que as pesquisas sobre as línguas de sinais fossem ampliadas, reforçando a sua importância na constituição da pessoa surda e na educação dela. É nesse contexto que surgem alternativas educacionais que defendem que a língua de sinais deve ser adquirida como L1, pois consideram que essa é a língua natural deles, uma vez que não há impedimentos para a sua aquisição. A Língua Portuguesa, preferencialmente escrita, deve ser aprendida como L2. Essas alternativas estão voltadas para a filosofia educacional bilíngue (LACERDA, 1998).

Quando pensamos em educação bilíngue precisamos considerar que os estudiosos das Ciências da Linguagem e da psicolinguística que possuem pesquisas voltadas para aquisição de segunda língua têm buscado uma definição para bilinguismo e educação bilíngue, já que não existe um consenso entre eles.

Definir bilinguismo não é uma tarefa fácil, posto que as definições identificadas estão diretamente relacionadas “à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo” (MELLO, 2010, p.128). Tal fato tem gerado, entre os estudiosos, além da falta de um consenso em relação à definição de bilinguismo, muitos mitos em relação à temática.

As concepções sobre o que é bilinguismo vão desde exigências muito amplas até as mais flexíveis, como exemplificadas a seguir:

#### Quadro 4 - Definições de bilinguismo

| TEÓRICOS                          | DEFINIÇÕES DE BILINGUISMO/BILÍNGUE   |
|-----------------------------------|--|
| Haugen (1953)                     | Bilinguismo começaria com habilidade de produzir sentenças completas e com sentido na segunda língua.  |
| Macnamara (1967)                  | Bilíngue é quem possui pelo menos uma das quatro habilidades na outra língua, por mínima que seja.   |
| Bloomfield (1933)                 | O bilinguismo resultaria da adição de um conhecimento perfeito de uma língua estrangeira.  |
| Grosjean (1994)                   | Bilíngues são pessoas que utilizam duas ou mais línguas ou dialetos no seu dia a dia.  |
| Thiery <i>apud</i> Grojean (1982) | O verdadeiro bilíngue é aquele que é considerado parte das duas comunidades, do mesmo nível cultural e social, pelos membros dessas comunidades. |
| Flores (2005)                     | A fluência em duas línguas, ou seja, aprendizagem perfeita da segunda língua sem perda da primeira.  |

Fonte: os autores citados.

Nesse sentido, o conceito de *bilinguismo*, como já foi dito, vai de uma visão mais ampla, fluência igual à de um nativo em duas línguas, até uma visão mais flexível, que considera bilíngue quem possui um conhecimento mínimo em uma das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever).

No entanto, entre esses dois extremos, há um *continuum* de concepções acerca do bilinguismo. Em relação a isso, Dorcasberro ([s/d], p.1) esclarece que “a tendência atual é entender o bilinguismo em termos de um *continuum* onde diferentes áreas linguísticas do bilíngue podem apresentar distintas organizações e níveis de desenvolvimento psicolinguísticos”. Portanto, cabe reafirmar que não há uma definição única de bilinguismo, sendo possível, de acordo com o referido autor, a utilização da palavra no plural “bilinguismos,” de modo a dar uma ideia da dimensão do fenômeno estudado.

Embora tenhamos apresentado vários conceitos de bilinguismo vale a pena voltar a refletir sobre alguns deles tais como a concepção de Bloomfield (1935, *apud* HARMES; BLANC, 2000, p. 6) o qual defende que, para ser considerado bilíngue, é preciso ter “o controle nativo de duas línguas”. Tal concepção se filia à visão mais

extrema de bilinguismo, haja vista que credencia o *status* de bilíngue apenas às pessoas que cresceram em ambientes bilíngues, como por exemplo, crianças filhas de pais de nacionalidades diferentes e que, devido a isso, têm duas línguas em uso no ambiente familiar.

Como exemplo da concepção mais ampla de bilinguismo, Macnamara (1967, *apud* HARMES; BLANC, 2000, p.6) defende que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”. Segundo esse autor, para ser considerado bilíngue, não é preciso ser fluente como um nativo na segunda língua, creditando o *status* de bilíngue a um grande número de pessoas que possuem um conhecimento mínimo dessas habilidades linguísticas, como por exemplo, uma pessoa que produz frases compreensíveis em uma segunda língua pode ser considerada bilíngue.

Entre esses dois extremos, há estudiosos que defendem que existem níveis de bilinguismo ou bilinguismos, dependendo da proficiência nas línguas. Harmes e Blanc (2000), que defendem que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional.

Nessa perspectiva, para definir bilinguismo, é necessário considerar seis dimensões, sendo elas:

**Quadro 5 - Dimensões de bilinguismo**

| <b>DIMENSÕES</b>             | <b>TIPOS DE BILINGUISMO</b> | <b>DEFINIÇÕES</b>   |
|------------------------------|-----------------------------|---|
| <b>Competência Relativa</b>  | <b>Balanceado</b>           | L1=L2   |
|                              | <b>Dominante</b>            | L1>L2 ou L1<L2  |
| <b>Organização Cognitiva</b> | <b>Composto</b>             | 1 representação para 2 traduções                            |
|                              | <b>Coordenado</b>           | 2 representações para 2 traduções                           |
| <b>Idade de Aquisição</b>    | <b>Infantil: Simultâneo</b> | L2 adquirida antes dos 10/11 anos e ao mesmo tempo que a L1 |
|                              | <b>Infantil Consecutivo</b> | L2 adquirida antes dos 10/11 anos e posteriormente a L1     |
|                              | <b>Adolescente</b>          | L2 adquirida entre 11 e 17 anos                             |
|                              | <b>Adulto</b>               | L2 adquirida após os 17 anos                                |

Continuação do quadro 5.

| <b>DIMENSÕES</b>           | <b>TIPOS DE BILINGUISMO</b> | <b>DEFINIÇÕES</b>                          |
|----------------------------|-----------------------------|--|
| <b>Presença da L2</b>      | <b>Endógeno</b>             | Presença da L2 na comunidade               |
|                            | <b>Exógeno</b>              | Ausência da L2 na comunidade               |
| <b>Status das Línguas</b>  | <b>Aditivo</b>              | Não há perda ou prejuízo da L1             |
|                            | <b>Subtrativo</b>           | Perda ou prejuízo da L1                    |
| <b>Identidade Cultural</b> | <b>Bicultural</b>           | Identificação positiva com os dois grupos  |
|                            | <b>Monocultural</b>         | Identidade cultural referente a L1 ou a L2 |
|                            | <b>Acultural</b>            | Identidade cultural referente apenas a L2  |
|                            | <b>Desacultural</b>         | Sem identidade cultural                    |

Fonte: Harnes e Blanc (2000).

Tomando por base tais dimensões, é possível concluir que muitas pessoas podem ser consideradas bilíngues, tendo em vista que pode haver uma infinidade de combinações dessas dimensões, como por exemplo, uma pessoa pode ser bilíngue balanceado, infantil e bicultural ou bilíngue dominante, adolescente, aditivo e monocultural, entre outras combinações. No caso dos surdos, o ideal seria que fossem bilíngues balanceados, infantis consecutivos, aditivos e biculturais.

Na pesquisa em tela, que tratou do bilinguismo para surdos, foi utilizada a concepção de Quadros (2015, p. 189) que define bilinguismo como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”, como também a de Fernandes e Correia (2015, p. 221) que defende que “O indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos”.

No bojo das discussões sobre bilinguismo encontram-se muitos mitos que, mesmo sem terem comprovação científica, circulam em diferentes contextos, resultando, em alguns momentos, benefícios e, em outros, malefícios. Grosjean (2010 *apud* Sánchez, 2012, p. 260), procurando desconstruir alguns mitos apresenta e discute alguns deles que estão presentes tanto em contextos acadêmicos, como não acadêmicos, sendo eles:

1. O bilinguismo é um fenômeno raro. 2. As pessoas bilíngues tem um manejo perfeito das suas duas línguas. 3. As pessoas bilíngues são tradutores de nascimento. 4. As pessoas bilíngues trocam de código por preguiça. 5. As verdadeiras pessoas bilíngues não tem nenhum acento em suas línguas diferentes. 6. Os bilíngues verdadeiros adquirirão suas línguas na infância. 7. As pessoas bilíngues são também biculturais. 8. As pessoas bilíngues tem dupla personalidade ou uma personalidade dividida. 9. As pessoas bilíngues expressam suas emoções em sua L1, que é geralmente a língua dos pais. 10. A língua falada em casa terá um efeito negativo sobre a língua falada na escola, quando eles são diferentes. 11. Bilinguismo atrasará a aquisição da linguagem nas crianças. 12. Quanto mais cedo se adquire uma língua, mais fluente a criança será nesta língua. 13. Crianças educadas como bilíngues sempre misturarão suas línguas. 14. Se os pais querem educar seus filhos como bilíngues devem usar abordagem de uma pessoa- uma língua. 15. O bilinguismo tem efeitos negativos sobre o desenvolvimento da criança (GROSJEAN, 2010 *apud* SÁNCHEZ, 2012, p.260).

O que fica claro a partir dos mitos apresentados é que ainda há muito que se pesquisar sobre o fenômeno do bilinguismo, uma vez que tais mitos, apesar de também circularem em ambientes acadêmicos, são oriundos do senso comum e acabam dificultando a sua compreensão.

Quando os estudos sobre bilinguismo se voltam para a sua relação com as culturas inerentes às línguas envolvidas, os estudiosos, como Haugen (1956) e Grosjean (1982), esclarecem que não há uma relação de coexistência entre bilinguismo e biculturalismo, já que o fato de uma pessoa ser bilíngue não lhe garante a condição de bicultural. O bilinguismo bicultural está relacionado ao *status* atribuído a cada língua.

Em uma cultura, existem valores que são partilhados entre os membros da sociedade. Considerando que a língua é um componente da cultura, Harmes e Blanc (2000) esclarecem que quando a língua é o valor primordial de um grupo cultural, esta deve ser um fator importante na determinação da identidade cultural de seus membros.

Nesse contexto, Harmes e Blanc (2000) afirmam que a língua é um componente da cultura, membros de uma mesma sociedade que não partilham da mesma língua, não partilham de todos os significados e comportamento daquela sociedade. Diante dessa afirmativa, o fato de os surdos não partilharem a mesma língua dos ouvintes, apesar de viverem na mesma sociedade, adquirem alguns significados e comportamentos diferenciados da maioria. Este fato aponta, segundo as políticas linguísticas, para a necessidade de adquirirem a língua da maioria linguística do país, preferencialmente escrita, de modo a compartilharem a cultura ouvinte.

Megale (2009, p. 96), tomando por base os estudos de Grosjean (1982), ressalta que “uma criança bilíngue não desenvolve duas identidades culturais, mas integra

ambas as culturas em uma única identidade.” Para tanto, é necessário que as línguas em contato, assim como ambas as culturas sejam valorizadas e respeitadas.

Passando o foco de nossas reflexões para a condição linguística dos surdos numa sociedade de maioria ouvinte, é possível afirmar que a língua de sinais se configura como um valor primordial para a construção da identidade cultural deles, tendo em vista que é uma língua que pode ser adquirida naturalmente em contato com falantes dessa língua e que permite que acessem o mundo circundante, ou seja, é uma língua que lhes é própria.

Nesse sentido, as crianças surdas, quando acessam o mundo, ora pela língua de sinais ora pela língua oral, estão adquirindo valores culturais condizentes com ambas as línguas. Isso implica dizer, que integram os dois modos de viver em sua identidade, formando sua identidade cultural que, na realidade, é bicultural.

No que diz respeito ao bilinguismo voltado para as crianças surdas, Grosjean (1999, p. 1) depois de muitos anos refletindo sobre a temática apresenta o texto “O direito da criança surda de crescer bilíngue” afirmando que

toda criança surda, qualquer que seja o nível da sua perda auditiva, deve ter o direito de crescer bilíngue. Conhecendo e usando a língua de sinais e a língua oral (na sua modalidade escrita e, quando for possível, na sua modalidade falada) a criança alcançará um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais (GROSJEAN, 1999, p. 1).

Tal afirmação reforça a importância da aquisição da língua de sinais e do bilinguismo tanto para a melhoria do desenvolvimento das capacidades cognitivas, quanto para a inclusão dos surdos em uma sociedade que possui a maioria ouvinte.

Ainda no referido texto, Grosjean (1999, p. 1-2) apresenta cinco tarefas que uma criança surda deve cumprir por meio da linguagem, reforçando a necessidade da aquisição precoce e natural de uma língua, sendo elas:

1. comunicar com os seus pais e familiares o mais cedo possível;
2. desenvolver suas capacidades cognitivas durante a infância;
3. adquirir conhecimentos sobre o mundo;
4. comunicar integralmente com o mundo circundante;
5. pertencer culturalmente a dois mundos (GROSJEAN, 1999, p. 1-2).

Tomando por base as reflexões sobre as dimensões do bilinguismo e considerando que os estudantes surdos, devido ao fato de sua língua natural se materializar na modalidade visoespacial, necessitam de uma educação bilíngue (língua de sinais e língua da maioria), questionamos: qual seria o tipo de educação bilíngue

mais adequada aos surdos, posto que a língua natural deles se materializa de maneira diferente da língua da maioria do país?

No Brasil, temos, por exemplo, a pesquisadora Quadros (1997), defensora de escolas que, voltadas para o ensino de crianças surdas, deveriam ter uma “proposta bilíngue-bicultural”. A referida proposta surgia como uma oportunidade para se repensar a educação dos surdos, uma vez que o oralismo e o bimodalismo não conseguiram dar conta das especificidades linguísticas dos surdos. De acordo com Quadros (1997, p. 28), a proposta de educação bilíngue bicultural para surdos deve considerar que

a comunidade surda apresenta cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda a comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda (QUADROS, 1997, p. 28).

Nessa perspectiva, a educação bilíngue bicultural parte do pressuposto que, sendo a língua um valor cultural de um povo, as línguas envolvidas no processo educacional, nesse caso a língua de sinais e a língua oral, devem ser igualmente valorizadas, de modo a promover a identificação positiva com os dois grupos.

Em relação às representações presentes na educação bilíngue para surdos, Skliar (1999, p. 10) alerta que o bilinguismo é “um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam”. Seguindo esse pressuposto, Efken, Cavalcanti e Cunha (2015, p. 110) afirmam que “o bilinguismo, na atualidade, não pode ser descrito como uma situação harmoniosa e de intercâmbio culturais, mas como uma realidade provocadora de tensões [...]”.

No que diz respeito à definição de educação bilíngue para surdos, Fernandes e Rios (1998, p. 14) consideram que é uma “proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e ouvintes”.

No entanto, considerando que grande parte das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que a maioria desses pais não é orientada, desde cedo, acerca da importância da aquisição natural de uma língua, muitas crianças surdas chegam à escola sem uma língua constituída. Tal fato gera muitas dificuldades, tanto para os estudantes quanto para os professores, visto que a falta de uma língua compromete a interação ente eles e, provavelmente, interferirá no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Em relação ao

comprometimento do desenvolvimento cognitivo, Fernandes e Rios (1998, p. 15) afirmam que

o desenvolvimento linguístico tem a responsabilidade de atuar sobre o desenvolvimento cognitivo desde os primeiros meses de vida [...] o suporte linguístico para surdo é a aquisição da Língua de Sinais como L1, para preservar, sem atrasos, a interação entre pensamento e linguagem e seu desenvolvimento cognitivo.

Essa premissa está alinhada a concepção sociointeracionista de linguagem postulado por Vygotski (2008) quando defende que a aquisição de um sistema linguístico organiza todos os processos mentais da criança e confere forma ao pensamento.

Nesse sentido, garantir que a criança surda adquira uma língua naturalmente, o mais cedo possível, é também garantir que seu desenvolvimento cognitivo aconteça de forma natural. Mas, como implantar uma proposta educacional bilíngue diante de crianças que chegam à escola sem uma língua constituída?

Inicialmente, é necessário que tais estudantes adquiram sua língua naturalmente. Para tanto, é preciso que interajam com surdos proficientes em língua de sinais, desde os primeiros anos de vida, de modo a receberem *input* compreensível e, conseqüentemente, adquirirem a sua língua natural, embora seja muito difícil que essa interação ocorra para os surdos filhos de pais ouvintes. Nesse caso, a configuração da educação bilíngue para surdos adquire um caráter diferenciado, desde que eles, antes de terem acesso à L2, precisariam realizar um processo de imersão em sua L1, língua de sinais.

Em relação ao espaço ocupado por cada língua no projeto de educação com bilinguismo para surdos, Fernandes e Rios (1998, p. 17) afirmaram que:

a Língua Brasileira de Sinais é responsável pela constituição de conhecimento acadêmico e se coloca como instrumento de interação entre educadores e alunos. A Língua Portuguesa aparece, na proposta pedagógica como segunda. Isto implica dizer, que os momentos de interação em Língua Portuguesa têm como objetivo principal o aprendizado desta língua.

O que fica claro nesse projeto é que, devido à ausência de uma língua natural, assim como as diferenças na materialidade das línguas envolvidas, tal educação não se enquadra nos moldes da educação bilíngue ofertadas para ouvintes, ou seja, não é possível receber uma criança surda sem uma língua constituída e colocá-la, por exemplo, em um processo de imersão inicial total na L2. Seria necessário, como já exposto anteriormente, que essa criança passasse por um processo de imersão em sua

L1. No entanto, é preciso que os sistemas de ensino se reestruturem para receber essas crianças, bem como que as universidades em seus cursos de formação de professores abordem essa temática para que os futuros docentes compreendam e considerem em sua prática as necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

Refletindo acerca do ensino bilíngue e a capacidade do surdo, Lane (1992, p 161) apresenta os estudos de Skutnabb-Kangas (1988), que, após fazer uma revisão dos pressupostos teóricos que atribuem base aos programas voltados para crianças que não falam a língua da maioria, apresenta as propriedades de um programa bilíngue com êxito, a saber:

o objetivo linguístico é o bilinguismo e não a dominação da língua minoritária ou da língua majoritária; o objetivo social é positivo para o grupo; há escolha entre programas educativos que utilizam várias línguas; os professores são bilíngues; há material bilíngue disponível; o conteúdo do material é adequado aos alunos; o professor não é autoritário; os alunos tem uma grande motivação interna; os alunos têm uma elevada autoconfiança; promove-se o desenvolvimento linguístico do aluno em sua primeira língua; há suficiente matéria cognitivamente relevante; dá-se a ênfase adequada ao desenvolvimento linguístico na língua majoritária; as amostras da língua majoritária estudadas na aula são indicadas para a proficiência dos alunos; há a oportunidade de praticar a língua majoritária; há exposição da língua majoritária usada pelos falantes nativos nos contextos linguisticamente exigidos (SKUTNABB-KANGAS, 1988 apud LANE, 1992, p. 161).

Confrontando tais propriedades com o ensino voltado para crianças surdas americanas, Lane (op. cit.) identifica que a grande maioria dos programas educativos voltados para essas crianças não possui as características acima e, conseqüentemente, não têm êxito.

Trazendo as referidas propriedades para a educação de surdos brasileira, na atualidade, é possível identificar que muitas propriedades requeridas ainda não são encontradas nos programas educacionais. Isso implica dizer que a maioria dos surdos ainda não tem o direito de ser bilíngue que lhes é garantido pelas leis brasileiras, acarretando uma grande perda, não só para os surdos, mas para toda a sociedade.

De acordo com a filosofia educacional bilíngue proposta pelos documentos legais, no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais deveria ser a primeira língua, bem como ser a língua de instrução em todas as disciplinas e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. Mas, afinal, quais são as implicações dessa orientação?

Primeiramente, significa que a língua de sinais, por ser uma língua que os surdos podem aprender naturalmente em contato com outros surdos se constituindo como o

principal meio de interação social, desempenha um papel de suma importância no ambiente escolar, uma vez que deve ser a língua de instrução.

Para que isso aconteça, os sistemas de ensino devem proporcionar que essas crianças entrem em contato com a língua de sinais desde os primeiros anos de vida. Esse contato pode, por exemplo, acontecer nas creches nas quais seriam disponibilizados instrutores surdos para que as crianças pudessem ter contato com a língua de sinais.

Além disso, a língua de sinais também deve ser objeto de análise e reflexão, de modo que os estudantes surdos consigam compreender que com essa língua é possível realizar ações “com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem”. Essas atividades denominadas, linguística, epilinguísticas e metalinguísticas, representam níveis de reflexões distintos, mas ocorrem em todas as línguas (GERALDI, 1997).

As atividades **linguísticas** são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, vão de si, permitindo a progressão do assunto. [...] Elas demandam, na compreensão responsiva, um certo tipo de reflexão que se poderia dizer quase “automática”[...]. As atividades **epilinguísticas** são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. [...]. As atividades **metalinguísticas** tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. [...] analisam a linguagem com a construção de conceitos e classificações (GERALDI, 1997, p. 25, grifos nossos).

Isso implica dizer que “além de ser língua de instrução, a Língua Brasileira de Sinais deve ser ensinada como disciplina”. Nesse ensino devem estar presentes, “a prática no uso da língua em diferentes situações e com diferentes objetivos” e “o ensino da gramática” (PEREIRA, 2014a, p. 4).

O ensino da Língua Portuguesa, preferencialmente, na modalidade escrita, como segunda língua, justifica-se porque é a língua utilizada pela maioria dos brasileiros, circula em todo o país e, devido a isso, está presente nas mais diferentes esferas sociais. Nesse contexto, a aquisição dessa língua se torna necessária para que os surdos, entre outras coisas, tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade que estão preservados por meio da escrita.

A referida língua quando está materializada na modalidade oral auditiva que é apreendida pela audição, e, sendo o surdo incapaz de apreendê-la pelas vias auditivas, é mais difícil de ser aprendida. O mesmo não acontecendo com a sua modalidade escrita que pode ser apreendida pelas vias visuais, sendo mais acessível aos surdos.

Teoricamente, estudos realizados por muitos autores tais como: Pereira (2014a); Fernandes (2011), entre outros, mostram que, no processo de aquisição da Língua Portuguesa pelos surdos, os conhecimentos sobre a língua de sinais, sua primeira língua, servirão de base para compreendê-la. No entanto, o fato de a Libras ainda não possuir uma modalidade escrita, amplamente divulgada e universalizada dificulta a compreensão do sistema linguístico da Língua Portuguesa.

Como exemplo de escrita da língua de sinais temos o *SignWriting*, criado nos anos de 1974 pela americana Valerie Sutton, a partir do sistema “*Dance Writing*” que foi desenvolvido para registrar os movimentos das danças. O *SignWriting* é um sistema de representação gráfica que permite registrar, por meio de símbolos visuais, a configuração de mãos, a localização espacial, seus movimentos, as expressões faciais e corporais das línguas de sinais.

O *SignWriting* é um sistema de escrita com características gráfico-esquemáticas, que permite uma representação de textos de línguas de sinais através de uma forma intuitiva e de fácil compreensão. O sistema é constituído de um conjunto de símbolos e um conjunto de regras de escrita, definidos para representar os diversos aspectos fonético-fonológicos das línguas de sinais. Desse modo, o *SignWriting* apresenta a feição de um sistema de escrita fonética para línguas de sinais, mas plenamente apto a suportar a delimitação de um subsistema de escrita de línguas de sinais que tenha características estritamente fonológicas (COSTA et al., 2004, p.2).

No Brasil, apesar de a escrita da língua de sinais estar sendo foco de pesquisas de renomados estudiosos, desde os anos de 1996, como por exemplo, Dr. Antonio Carlos da Rocha Costa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), e de já ter se consolidado como sistema de escrita, ainda não foi amplamente aceita pelos surdos e pelos sistemas de ensino, fato que dificulta a sua divulgação, aprendizagem e utilização.

No que diz respeito à relação entre a língua de sinais e a aquisição da escrita em Língua Portuguesa, Pereira (2014a, p. 6) defende que, “o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os estudantes surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa.”. Sobre esse processo, Fernandes (2011, p. 254) esclarece que

mais do que ler a palavra escrita, será necessário desvendar todas as pistas imagéticas concretizadas na semiose verbal e não verbal, presentes no texto; que fornece pistas da autoria, do contexto de produção, da intenção do texto, do gênero em que o texto se insere, entre outros aspectos, para que a apropriação efetiva das dimensões constitutivas da língua que extrapolam a mera textualidade formal.

Em virtude disso, tendo por base a concepção dialógica de língua, o texto se configura como unidade de significado e o acesso à Língua Portuguesa deve acontecer por meio dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, tendo em vista que “o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Trazendo essa concepção de ensino de LP para o contexto da educação de surdos, Pereira (2014a, p. 6) argumenta que “o conhecimento em Língua Portuguesa só será elaborado se os estudantes tiverem acesso ao texto escrito, dado que é assim que serão inseridos no funcionamento da Língua Portuguesa e poderão elaborar suas hipóteses sobre essa forma de apresentação da língua”. Para tanto, devem ser utilizados textos autênticos, integrais e que estejam presentes nas mais variadas esferas de circulação, de modo a possibilitar que os estudantes se familiarizem com o máximo de gêneros textuais.

Em relação à importância de conhecermos os gêneros textuais historicamente situados, Bakhtin (2011, p. 285) defende que

quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Para que isso se concretize na educação bilíngue para surdos é necessário que os educadores, além de dominarem a estrutura da Libras e da Língua Portuguesa, adotem a perspectiva dialógica de língua, de modo a possibilitar que esses estudantes as acessem por meio de seus diferentes usos e garantir que as línguas envolvidas em seu processo educativo se configurem como mediadoras nas interações sociais.

A relação entre a Libras e a Língua Portuguesa no contexto educacional bilíngue para surdos ainda é uma questão que merece ser alvo de muitas reflexões, sendo que devido à opressão linguística vivenciada pelos surdos ao longo da história, não é tão simples superar todos os preconceitos e mitos relacionados à língua de sinais e fazer

com que ela tenha uma relação simétrica com a LP. Assim, no próximo capítulo discutiremos sobre a importância e o papel dessas duas línguas na educação de surdos.

## **Capítulo 2 - LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUAS QUE SE ENTRELACAM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

O espaço ocupado pela língua de sinais e a LP na educação de surdos, na atualidade, é fruto de lutas e tensões vivenciadas ao longo da história dessa educação. Compreender essa história é de suma importância para que possamos entender o papel dessas línguas no momento atual.

Até o século XV, o surdo era considerado um ser primitivo, concepção esta que limitou as possibilidades de educação desses sujeitos. Só a partir do século XVI ocorreram mudanças no que tange à possibilidade de sua educação, visto que passaram a ser considerados educáveis. Nessa ocasião, temos notícias dos primeiros relatos sobre essa educação na qual a língua oral ocupou um espaço privilegiado, apesar dos gestos também serem utilizados para facilitar a comunicação. Até a primeira metade do século XIX, os surdos eram educados seguindo os pressupostos do oralismo ou do gestualismo, pois isso dependia da metodologia desenvolvida pelos professores/preceptores. No entanto, o objetivo principal das metodologias era que esses estudantes se apropriassem da língua oral (LACERDA, 1998).

No final do século XIX, o oralismo passou a predominar sobre as práticas educacionais voltadas para os estudantes surdos, uma vez que essa filosofia foi considerada pelos estudiosos, no 2º Congresso de Milão (1880), como a mais adequada ao ensino deles.

Conforme exposto no capítulo anterior, os resultados da filosofia oralista não foram tão promissores como os referidos pesquisadores acreditavam, concedendo espaço para que os sinais fossem introduzidos na educação dos surdos e iniciada a vivência da Comunicação Total que diz respeito à utilização de todos os meios possíveis na escolarização dos surdos para que a comunicação acontecesse, priorizando a oralidade.

Essa filosofia também não conseguiu dar conta de todas as especificidades linguísticas dos surdos, como também não conseguiu fazer com que eles alcançassem níveis mais elevados de aprendizagem, gerando a necessidade da realização de novos estudos com intuito de encontrar alternativas para a educação desses estudantes. Esses

estudos levaram a identificar que o bilinguismo pode ser um caminho para superar as dificuldades ainda existentes na educação de surdos.

A educação bilíngue para surdos centraliza o debate sobre o papel da língua de sinais e da LP, todavia, busca ultrapassar a mera escolha entre uma língua oral- auditiva ou uma língua viso-espacial.

Nesse contexto, as duas línguas passam a conviver e a exercer papéis importantes no processo educacional dos sujeitos surdos, posto que essas línguas possibilitarão interação tanto com surdos quanto com os ouvintes e, por consequência, consigam apreender o mundo que os circunda.

Diante da necessidade da convivência entre essas duas línguas, que nem sempre acontece de maneira harmônica e simétrica, o presente capítulo tem por objetivos: refletir, por meio de diferentes teorias, como o processo de aquisição de linguagem acontece, com a criança surda, detentora de um aparato biológico para adquirir naturalmente uma língua de sinais, como primeira língua; e a Língua Portuguesa, como segunda língua, no caso dos surdos brasileiros, assim como discutir acerca das repercussões da presença dessas línguas no contexto educacional bilíngue para surdos, de modo a compreendermos como os espaços escolares se reorganizam para viver essa nova realidade.

Para alcançar os objetivos propostos dividimos o presente capítulo em cinco subtópicos nos quais apresentaremos as teorias e modelos que podem explicar a aquisição de linguagem (L1 e L2) por surdos; discorreremos sobre os estudos que defendem que a língua de sinais deve ser a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa deve ser ensinada como segunda língua; refletiremos acerca da importância da Libras tanto na vida pessoal dos surdos, quanto na acadêmica; teceremos considerações sobre como pode se configurar o ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos em uma perspectiva bilíngue e discutiremos acerca de alguns sujeitos envolvidos nesse processo, assim como da reorganização dos espaços escolares para que essa educação aconteça.

## **2.1. Os surdos e a aquisição da linguagem: refletindo sobre algumas teorias e modelos que podem explicar esse processo**

A aquisição de uma língua representa para uma criança um marco no processo de seu desenvolvimento cognitivo, bem como na sua inserção na cultura humana. Devido à importância da linguagem para os seres humanos, existem diferentes teorias que tentam explicar como adquirimos uma ou mais línguas, no entanto, para fundamentar a pesquisa em questão utilizamos, em relação à aquisição de primeira língua, a teoria sociointeracionista de Vygotski. E, no que diz respeito à aquisição de segunda língua, utilizaremos o modelo da compreensão proposto por Krashen (1985), além da teoria da interlíngua proposto por Selinker (1972).

Consoante, estamos tratando de um sujeito que tem um impedimento e/ou dificuldade ao acesso ao som, devido à perda auditiva, o processo de aquisição de qualquer língua oral sofrerá algumas mudanças que mais adiante comentaremos.

Passamos a abordar sucintamente cada uma das teorias e modelos indicados anteriormente, com a finalidade de marcar pontos que podem explicar peculiaridades do processo de aquisição da linguagem de surdos.

O processo de aquisição de linguagem é iniciado a partir do momento no qual a criança começa a interagir com as pessoas que estão ao seu redor. Nesse sentido “a criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas que estão sendo usadas” (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 15).

No processo de aquisição da linguagem, as crianças surdas seguem praticamente as mesmas etapas de desenvolvimento vivenciadas pelas crianças ouvintes. Para demonstrar essa similaridade, Quadros e Cruz (2011, p. 16), tomando por base RUIZ; ORTEGA (1993); PETITTO; MARANTETTE (1991); BOONE et al. (1994); AIMARD (1998); QUADROS (1997), apresentam um quadro síntese das etapas vivenciadas na aquisição e desenvolvimento da linguagem que pode ser aplicado no processo de aquisição tanto da língua oral quanto da língua de sinais.

**Quadro 6 - Etapas de aquisição de linguagem de crianças**

| IDADE                    | AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO   |
|--------------------------|---|
| <b>Do 1º ao 3º mês</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissões de sons vocais e consonantais. Murmúrios. Emissão de produções manuais.</li> </ul>  |
| <b>Do 4º ao 6º mês</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Início do balbucio: escuta e joga com os seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual emitida pelos outros.</li> </ul>  |
| <b>Do 7º ao 9º mês</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: “bo” pode significar consistentemente “bola” e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistente “mãe”).</li> </ul>  |
| <b>Do 10º ao 12º mês</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Primeiras palavras em forma de sílabas duplas (“mama-papa”) e de forma análoga sinais repetidos, compreendendo a entonação / a expressão facial associada às frases / que acompanham a fala ou a sinalização.</li> </ul>   |
| <b>Do 12º ao 18º mês</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais em seu entorno.</li> <li>Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde a instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofrástica (uma palavra pode representar uma frase completa)</li> </ul>            |
| <b>Aos 2 anos</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivos-verbos e substantivo-adjetivo. Uso frequente do “não”. Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.</li> </ul>   |
| <b>Aos 3 anos</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Linguagem compreensível para estranhos. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade das “perguntas”. Usa artigos e pronomes. Inicia singular e plural. Há a chamada “explosão do vocabulário”, ou seja, a criança incorpora ao seu dicionário mental uma quantidade grande de palavras.</li> </ul>                                 |
| <b>Aos 4 anos</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo (a criança conversa consigo mesma em sinais ou usando a fala).</li> </ul>   |
| <b>Aos 5 anos</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Progresso intelectual que conduz ao raciocínio. Compreende termos que estabelecem comparações. Compreende contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais etc. Construção gramatical equivalente ao padrão do adulto. A partir desta fase incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.</li> </ul> |
| <b>6 anos em diante</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita. Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.</li> </ul>   |

Fonte: Quadros; Cruz (2011).

Quando pensamos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem especificamente das crianças surdas consideramos que elas vivenciam, inicialmente, um período pré-linguístico. Em seguida, passa pelos estágios: de um sinal das primeiras e das múltiplas combinações.

O período pré-linguístico, é marcado pelo balbucio oral e manual e, de acordo com Quadros (1997, p. 70-71),

os bebês surdos e os bebês ouvintes apresentam os dois tipos de balbucio até um determinado estágio e desenvolvem o balbucio da sua modalidade. [...] As vocalizações são interrompidas nos bebês surdos assim como as produções manuais são interrompidas nos bebês ouvintes, pois o *input* favorece o desenvolvimento de um dos modos de balbuciar.

O estágio de um sinal é iniciado por volta dos 12 meses e pode se estender até os 2 anos. Nele, a criança se refere aos objetos apontando, segurando, olhando e tocando-os. Ela imita os sinais produzidos pelos outros, embora apresente configurações de mãos e movimentos imperfeitos. Usa uma palavra (sinal) com significado mais amplo (QUADROS; CRUZ, 2011).

O estágio das primeiras combinações pode ser identificado por volta de 2 anos de idade. Nesse momento, a criança produz palavras isoladas ou sinais para falar sobre as coisas e ações ao redor dela. Ela usa a linguagem para chamar a atenção das pessoas, fazer pedidos e reclamar de coisas, privilegiando a ordenação participante-verbo ou verbo-objeto (QUADROS; CRUZ, 2011).

O estágio das múltiplas combinações, que acontece por volta dos 2 anos e 6 meses e 3 anos, é conhecido como o momento da explosão do vocabulário, pois a criança começa a produzir muitas palavras (sinais) para formar frases curtas e sentenças. Por volta dos 5 anos e 6 meses até os 6 anos e 6 meses, a criança conta histórias complicadas sobre fatos acontecidos no passado ou que podem acontecer. Entre os 06 e 07 anos, a criança comunica a quaisquer pessoas sobre o que tem feito e experienciado (QUADROS; CRUZ, 2011).

Percebe-se que, com essas etapas, as crianças surdas durante o processo de aquisição da linguagem passam por um processo análogo ao vivenciado pelas crianças ouvintes, mudando a materialidade da língua a ser adquirida.

Salientamos, ainda, que esse processo, de acordo com as autoras citadas, ocorre sem maiores intercorrências com crianças surdas filhas de pais surdos usuários da língua de sinais. Entretanto, considerando mais de 90% das crianças surdas são filhas de

pais ouvintes, esse processo terá seu início retardado, uma vez que não receberão o *input* linguístico visual desde os seus primeiros dias de vida.

Sobre o processo de aquisição de linguagem das crianças surdas filhas de pais ouvintes, Quadros e Cruz (2011, p. 25) esclarecem que

antes de sua chegada na clínica ou na escola, o bebê surdo, filho de pais ouvintes, deve armazenar alguns significados da interação com seus pais e com pessoas de seu convívio. É possível que os toques, as expressões faciais do rosto do falante e a postura corporal influenciem o início da aquisição dos significados pelas crianças surdas. Tanto a criança surda como a ouvinte poderão, através da visão, receber significados; porém, diferentemente do que ocorre com a ouvinte, as palavras emitidas (conteúdo sonoro) durante a interação são perdidas devido à alteração da função auditiva, impedindo o acesso e a internalização completa das informações. Muitas dessas crianças surdas criam um sistema gestual para se comunicarem com os seus pais, chamados de “sinais caseiros”.

No contexto brasileiro, geralmente, essas crianças só começam a adquirir a língua de sinais na escola em contato com professores proficientes em língua de sinais, surdos ou ouvintes, ou mesmo mediados por intérpretes de Libras. Para possibilitar que as crianças surdas adquiram a língua de sinais, Pereira (2014a, p. 5) defende que

a aquisição da Língua Brasileira de Sinais se dê na interação com adultos, usuários fluentes, ao quais, envolvendo as crianças surdas em atividades discursivas, as insiram no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua. Por atividades discursivas entendem-se diálogos, relatos, narrativas, entre outros, e não sinais isolados.

Em outras palavras, essas crianças necessitam estar imersas em práticas discursivas em língua de sinais para que possam compreender, por meio de seus usos, o funcionamento dessa língua.

De acordo com a teoria sociointeracionista de Vygotski (2007), conforme já discutida no primeiro capítulo deste trabalho, as crianças adquirem uma língua por meio do contato com usuários proficientes dessa língua. A partir de seus usos sociais, as crianças internalizam essa língua. Ou seja, primeiramente a linguagem é construída no contexto interpessoal para, em seguida, ser internalizada e passar a fazer parte do seu intrapessoal.

Quando pensamos na aquisição de uma segunda língua por surdos, existem modelos e teorias que podem nos ajudar a compreender esse processo, como o modelo monitor, a hipótese do *input* e a hipótese da compreensão apresentados por Krashen (1978, 1985, 2004 *apud* Paiva, 2014). Esse modelo compreende que a aquisição é composta de cinco hipóteses, sendo elas: aquisição-aprendizagem; ordem natural;

monitor; *input* e filtro afetivo. Para fins de análise dos dados dessa pesquisa, utilizaremos a hipótese do *input* e do filtro afetivo haja vista entenderem que

as pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem *input* compreensível e seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do *input*. Quando o filtro está ‘baixo’ e é apresentado *input* compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o ‘órgão mental’ da linguagem funcionará automaticamente como qualquer órgão (KRASHEN, 1985 *apud* PAIVA, 2014, p. 32).

Apesar de o referido modelo não ser amplamente utilizado pelos estudiosos, consideramos que a hipótese do *input* compreensível e o filtro afetivo baixo contribuem para explicar alguns aspectos do processo de aquisição de segunda língua, principalmente, dos estudantes surdos no processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita, em virtude que muitos deles não têm êxito devido à relação conflitante com a língua alvo.

Outro conceito que atribuirá base à pesquisa em questão é o de interlíngua idealizado por Corder (1967) para explicar o significado dos erros no processo de aquisição de segunda língua e que foi disseminado pelo seu discípulo Selinker (1972). Esse modelo considera que no processo de aquisição de uma segunda língua o estudante passa por estágios e a interlíngua se configura em um estágio no qual

o aprendiz se utiliza um sistema linguístico que não é nem o de sua língua nativa, nem o da língua que está aprendendo. É algo que exhibe traços dos dois sistemas, mas que produz enunciados inexistentes nos dois sistemas (PAIVA, 2014, p. 160).

De acordo com essa teoria, há cinco processos centrais para a aquisição de uma segunda língua,

transferência de regras da língua materna para a L2; transferência do ensino (o aluno transfere algo que lhe foi ensinado para outro contexto); estratégias de aprendizagem da L2; estratégias de comunicação na L2; supergeneralização de regras aprendidas na L2 (PAIVA, 2014, p. 161).

Utilizando conceito de interlíngua para analisar as produções escritas de estudantes surdos, fluentes em Língua de Sinais e em processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita, Brochado (2003) identificou três estágios de interlíngua entre as produções textuais desses estudantes, a saber: Interlíngua I (IL 1) - Emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2); Interlíngua II (IL 2) - Mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua brasileira de sinais e o uso

indiscriminado de elementos da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo; Interlíngua III (IL 3) - Emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático.

Para concluir as reflexões em relação à aquisição de linguagem, trazemos a perspectiva de aquisição de linguagem como um sistema complexo, tendo em vista que apenas uma teoria não consegue explicar esse fenômeno, visto a sua complexidade. De acordo com Paiva (2009, p. 6-7),

um modelo complexo pode acomodar elementos aparentemente incompatíveis, pois ao mesmo tempo em que admite, por exemplo, a existência de uma capacidade inata que faz com que o aprendiz de uma língua aprenda mais do que ele encontra no *input* que recebe, [...] admite também a importância da repetição e da criação de hábitos automáticos [...] a importância da afiliação. [...] *Input*, interação e *output* são também considerados de suma importância para acionar as conexões neurais como as mediações sociais. Cada componente desse sistema funciona como um subsistema complexo da ASL.

Em suma, compreendendo que apenas uma teoria não consegue dar conta explicar todo o processo de aquisição de linguagem pelos estudantes surdos, optamos por realizar nossas análises tomando por base as teorias e modelos apresentados nessa seção, uma vez que acreditamos que cada teoria nos fornecerá subsídios para que possamos compreender os diferentes aspectos envolvidos na aquisição da LP escrita por esses sujeitos no contexto educacional bilíngue.

Como já exposto anteriormente, para que possamos compreender o processo de aquisição da LP por surdos no contexto educacional bilíngue é preciso, primeiramente, entender a importância de cada língua envolvida nessa educação, pois o status assumido por cada uma delas pode repercutir nos resultados alcançados. Nesse sentido, no próximo tópico discorreremos sobre a Libras e a Língua Portuguesa no contexto educacional bilíngue para surdos.

## 2.2 A Libras e a Língua Portuguesa para surdos na perspectiva bilíngue: dificuldades à vista?

A língua de sinais, após muitos anos de rejeição por parte dos estudiosos que defendem a língua oral como a única que pode capacitar os surdos a viverem em uma sociedade ouvinte, assume, na educação bilíngue para surdos, o *status* de língua natural, já que não há nenhum impedimento para que eles possam adquiri-la.

Essa língua, além de possibilitar que os surdos interajam com os seus semelhantes, permite que eles apreendam o mundo ao seu redor. Isso possibilita que esses sujeitos construam suas representações acerca dos fatos ocorridos tanto em contextos mais restritos quanto mais amplos, fazendo com que tenham uma visão lúcida e coerente das situações, assim como que possam se posicionar frente a elas.

Diante da importância dessa língua na constituição da identidade dos surdos, questionamos: qual a importância da língua de sinais para os estudantes surdos no contexto educacional bilíngue? O que se deve fazer quando uma criança surda chega à escola sem uma língua constituída? É possível prescindir da língua de sinais na educação dos surdos? Nesse sentido, o tópico que se segue visa a discutir sobre importância da língua de sinais na educação bilíngue para surdos de modo a identificar o seu *status* nesse contexto educacional.

A língua de sinais no contexto educacional bilíngue para surdos se caracteriza como a língua que permitirá a esse estudante a interação com o mundo e, por consequência, a estruturação do pensamento e a aquisição dos saberes escolares, entre eles, a escrita.

No entanto, alguns estudos mostram, como por exemplo, Quadros (1997); Quadros e Cruz (2011), que a maioria dos surdos filhos de pais ouvintes não adquire a língua de sinais nos primeiros anos de vida pelo fato de seus pais e familiares, em sua grande maioria, compartilharem uma língua inacessível a eles de forma natural, a língua oral, fazendo com que os *inputs* linguísticos recebidos não ativem o dispositivo de aquisição de linguagem que permite fixar uma língua e, conseqüentemente, não sejam internalizados.

Essa privação linguística nos primeiros anos de vida pode ser resgatada quando chega o período dessas crianças ingressarem na escola, pois é nessa instituição que a maioria das crianças surdas, filhas de pais ouvintes, vai ter o primeiro contato com uma

língua de sinais. Apesar de elas chegarem com rudimentos da LP e gestos caseiros que permitem interagir com os seus familiares, não se pode considerar que elas possuem uma língua constituída. A aquisição natural e completa de um sistema linguístico só acontece quando não há nenhum impedimento no recebimento dos *inputs* linguísticos emitidos pelos falantes experientes do núcleo de convívio dessas crianças.

A aquisição da língua de sinais somente quando a criança chega à escola não é o ideal, mas, diante da atual realidade delas, podemos considerar que é o “ótimo” a implementação de políticas que permitam adquiri-la nos primeiros anos de vida em contato com surdos adultos sinalizadores.

Esse fato faz com que as escolas que recebem esses estudantes necessitem reorganizarem-se para suprir as singularidades linguísticas de tais discentes, de modo que eles possam adquirir uma língua que permita uma interação mais qualitativa com o mundo, certos de que os signos linguísticos se configuram como mediadores dessas interações (VYGOTSKI, 2008). Nessa perspectiva,

será na e pela linguagem que a criança poderá se constituir como sujeito, podendo se comunicar com os outros, com ela mesma, sendo assim capaz de criar um universo próprio de conhecimento a ser partilhado com todos os que com ela convivem (MOURA, 2019, p. 167).

Devido a essa realidade linguística vivenciada pelos estudantes surdos nas escolas, tornou-se muito comum que aquisição da língua de sinais seja considerada um processo de “alfabetização”, uma vez que o professor estará apresentando essa língua de forma sistemática e planejada. No entanto, temos que considerar uma primeira língua a criança adquire a partir do contato com usuários experientes, ou seja, a partir dos usos.

Por isso, é importante esclarecer que fato da língua de sinais estar sendo adquirida na escola, não quer dizer que essa criança está sendo alfabetizada nessa língua. Ora, o termo alfabetização está relacionado à aprendizagem de um sistema de escrita alfabética, que não é o caso da língua de sinais em sua modalidade visoespacial.

O termo alfabetização é definido como “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código escrito e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia [...] para exercer a arte e a ciência da escrita” (SOARES, 2004, p. 91).

Diante disso, mesmo que se esteja utilizando esse termo atribuindo uma nova semântica, é preciso ter cuidado para que isso não acabe descaracterizando a aquisição

dessa língua, transformando o que deve ser, o mais natural possível, em algo chato e maçante para esses estudantes, acarretando perdas e entraves no processo.

Quando falamos em um processo, o mais natural possível, estamos defendendo que a aquisição dessa língua aconteça, a partir de interações que podem ocorrer no cotidiano dessas crianças, como por exemplo, diálogos sobre fatos do dia a dia, contação de histórias, relatos de vivências, entre outras.

A língua de sinais se materializa espacialmente, sendo apreendida pelo campo visual. Os sinais são formados a partir da combinação de um determinado formato das mãos, posicionadas em um lugar específico, podendo ser uma parte do corpo ou um espaço na frente dele, que realiza um movimento ou não. Além disso, os sinais podem seguir para uma direção e ser acompanhado de expressões faciais ou corporais. Cada item necessário para a formação de um sinal é denominado de parâmetro. Na Língua de Sinais encontramos cinco parâmetros, sendo eles:

1. **configuração das mãos:** são formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador [...].
2. **ponto de articulação:** é o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor) [...].
3. **movimento:** os sinais podem ter um movimento ou não [...].
4. **orientação:** os sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal [...].
5. **Expressão facial e/ou corporal:** muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal [...] (BRASIL, 1997b, p. 50, grifos do autor).

O alfabeto manual ou a datilologia, também está presente no uso da língua de sinais, embora não a represente. Ele resultou da tentativa dos ouvintes em ensinar o surdo a falar e foi sendo incorporado a maioria dessas línguas. É utilizado quando existem pessoas não fluentes nessa língua, assim como para palavras novas, nomes de lugares, nomes de pessoas que ainda não tenham recebido um sinal ou para palavras estrangeiras (RAMOS, 2014; FERNANDES; ROMEIRO, 2016). No entanto, é importante ultrapassar o senso comum de que a datilologia corresponde a Libras e que aprender esse alfabeto é o suficiente para interagir com os surdos.

Diante da necessidade linguística dessas crianças, Sá (2019), refletindo sobre o projeto de lei do Plano Nacional de Educação elaborado em 2010 e que só foi aprovado em 2014, defende que o referido texto deveria considerar as especificidades

socioculturais e linguísticas dos surdos igualmente considerar as dos indígenas, uma vez que os surdos também

têm língua e cultura a preservar e a transmitir às crianças deste grupo específico, portanto, deve ser também respeitada a opção por uma educação infantil na qual a língua de sinais seja disponibilizada para a aquisição precoce e natural – isto não pode acontecer de modo natural em uma classe da educação infantil com surdos e ouvintes juntos, e com professores ouvintes não proficientes e intérpretes de Libras, pois um ambiente linguístico natural só pode ser formado num espaço (ainda que numa classe) onde apenas a língua de sinais seja disponibilizada (nenhuma criança surda de 4 a 6 anos, filha de ouvintes, pode estar numa classe bilíngue nesta fase) (SÁ, 2019, p. 37).

O Decreto 5626/05 quando declara em seu artigo 22, inciso I que “escolas e classes de educação bilíngue, aberta a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005, p. 5), direciona que nos primeiros anos da educação escolar dessas crianças a instrução seja ministrada totalmente em língua de sinais, considerando a necessidade de uma imersão total em uma língua que seja acessível a elas.

Acreditamos que o estabelecido pelo Decreto, anteriormente citado, para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, escolas e classes bilíngues com professores bilíngues, é um caminho importante para garantir que os surdos adquiram a língua de sinais, em virtude do que será a língua de circulação/instrução nessas salas.

Esse professor deve ser fluente nessa língua a fim de utilizá-la e ensiná-la considerando o seu funcionamento, dado que muitos ouvintes acreditam e utilizam os sinais de Libras tomando por base a sintaxe da LP, cujo aprendizado será facilitado para que as crianças surdas compreendam o Português escrito.

O uso do Português sinalizado, por parte do professor, contribui para que persistam práticas de letramento existentes na escola, nas quais a LP ocupa o espaço de língua de prestígio e a Libras como língua de concessão, uma vez que

**modelos linguísticos** inadequados em L1 que são oferecidos às crianças surdas em sua fase inicial de apropriação da linguagem; e a perpetuação da interlíngua, pelas dificuldades em perceber as diferenças estruturais e funcionais entre a libras e a Língua Portuguesa, já que, via de regra, as duas são aprendidas simultaneamente na escola (FERNANDES, 2006, p. 11, grifos nossos).

Quando pensamos no papel da língua de sinais no ensino de LP escrita devemos considerar que ela será a base de todo esse processo, conferindo condições para que os surdos possam refletir, comparar e construir o conhecimento sobre a LP. “É através dela

que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português” (PEREIRA, 2009, p. 49).

Discutindo sobre a importância da língua de sinais no processo aquisição da escrita, Brasil (1997a), tomando por base a máxima de Paulo Freire (1989) de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” defende que as palavras escritas só serão efetivamente apreendidas pelo surdo brasileiro se a sua linguagem permitir que ele estruture seu conhecimento e suas experiências. Isso quer dizer que quando pensamos na aprendizagem da LP escrita pelos surdos, temos que considerar que ele necessita, anteriormente, adquirir uma língua para que possa “ler o mundo”. Essa leitura diz respeito às interações sociais e a todas as repercussões cognitivas que elas podem gerar nos indivíduos. Nesse sentido,

a Libras para os surdos, assim como o português falado para os ouvintes, fornecerá todo o aparato linguístico-cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos: ativação de esquemas e consequente criação de expectativas, inferências, configuração de hipóteses; contextualização e explicações metalinguísticas das estruturas linguísticas do texto, principalmente daquelas específicas da Língua Portuguesa, de difícil apreensão pelo surdo (BRASIL, 1997a, p. 150).

A escrita em língua de sinais, tal como *signwriting*, conforme exposto anteriormente, ainda necessita ser democratizada e, por consequência, fazer parte do ambiente escolar, visto que muitos pesquisadores, como Stumpf (2004) e Dalan (2009), entre outros, acreditam que a aquisição da modalidade escrita dessa língua pode servir de referência para a compreensão das demais línguas escritas, pois os surdos poderiam perceber as diferenças entre elas.

De acordo com essa premissa, a escrita em sinais pode ser considerada uma “poderosa aliada no processo de ampliação de conhecimentos de mundo por parte desses sujeitos aprendentes, capaz de produzir ganhos cognitivos significativos, uma vez que é adequada à escrita de uma língua visual/espacial como é a Libras” (Dalan, 2009, p. 1).

Sobre a aquisição da língua de sinais escrita, Stumpf (2004, p. 145-146) defende que “é coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua, poderá aprender uma segunda língua”.

Do ponto de prático, entendemos que ensinar primeiramente para as crianças surdas a escrita em língua de sinais para depois ensinar a escrita em LP demandaria uma mudança muito grande nas instituições escolares, bem como na sociedade como um todo, haja vista que ainda não existem materiais impressos em língua de sinais o suficiente para que ela se popularize, a língua escrita que circula na sociedade brasileira é a LP, como também ainda é muito pequena a quantidade de surdos que conhecem e usam uma escrita da língua de sinais, entre outros motivos. Dito de outra forma, a proposta de Stumpf (2004) em relação à escrita de sinais ainda pode levar muito tempo para se tornar realidade, podendo até ser considerada hoje como inviável.

Diante de tudo isso, o ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos dentro de uma perspectiva bilíngue se configura, atualmente, como um desafio aos sistemas educacionais brasileiros, tendo em vista a necessidade de implementação de ações que viabilizem a aquisição de uma língua que, devido à questões de origens biológicas, não é naturalmente acessível aos surdos.

Nesse sentido, refletir sobre a importância da Língua Portuguesa para os surdos brasileiros, assim como os possíveis caminhos para que os surdos adquiram essa língua, proficientemente deve partir de um questionamento cuja resposta ainda não é um consenso entre surdos e pesquisadores, a saber: os surdos brasileiros devem aprender a Língua Portuguesa escrita?

Alguns surdos (filhos de pais surdos) responderiam a esse questionamento afirmando que a língua dos surdos é a língua de sinais e, por isso, não há necessidade de aprenderem a LP, pois é a língua dos ouvintes.

No entanto, a grande maioria dos pesquisadores defende que os surdos necessitam, sim, aprendê-la como segunda língua, pois, pelo fato de serem brasileiros, eles têm o direito ao acesso a língua oficial da nação da qual fazem parte, além de terem também o direito de ter acesso ao capital cultural produzido pela humanidade que, em sua maioria, está disponível em uma língua escrita, no caso do Brasil em LP.

Há também os que acreditam que eles têm o direito ao acesso a essa língua, mas que questionam como esse processo vem acontecendo nas escolas. Segundo eles, a forma como a LP escrita vem sendo imposta a esses sujeitos está descaracterizando e inferiorizando a língua de sinais, com vistas numa pressuposição de que sem o domínio da norma culta da escrita, os surdos não terão condições de se desenvolverem completamente (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2009).

O ensino da leitura e da escrita está vinculado, principalmente, à disciplina de Língua Portuguesa que, de acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2018, esse componente curricular deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018b, p. 63-64).

Os eixos de integração de Língua Portuguesa correspondem aos de práticas de linguagem referendados nos documentos anteriores, sendo eles:

[...] **oralidade, leitura/escuta, produção** (escrita e multissemiótica) e **análise linguística/semiótica** (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). O eixo **Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]. O eixo da **Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. O eixo da **Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...]. O eixo **Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido [...] (BRASIL, 2018b, p. 67-76, grifos nossos).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cada eixo de estudo da LP busca ampliar a compreensão de diferentes aspectos relacionados a essa língua, a saber:

**oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais. **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos. **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como na **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2018b, p. 85, grifos nossos).

Apesar de esse documento não fazer nenhuma menção ao ensino da LP como segunda língua para estudantes surdos, mesmo considerando que o eixo da oralidade se torna difícil de ser vivenciado, para não dizer improvável, sabemos que essas orientações também são destinadas para esses estudantes. Diante disso, compreendemos que o nosso foco de reflexão deve ser qual o melhor caminho para que eles adquiram essa língua, pois, como já é de nosso conhecimento, devido às singularidades

linguísticas desses sujeitos, o ensino da escrita não pode seguir o mesmo caminho utilizado pelos ouvintes. Nesse sentido, é necessário refletir sobre os contornos que os conceitos de alfabetização e letramento assumem no contexto da educação bilíngue para surdos.

Quando pensamos no processo de aquisição da escrita por crianças ouvintes, denominado alfabetização, consideramos que elas, sendo usuárias da modalidade oral de uma língua irão se apropriar da modalidade escrita dessa mesma língua. Para tanto, devem compreender os aspectos fonéticos, a relação letra som, dessa língua, assim como o seu funcionamento, nível morfossintático, ou seja, deve ser capaz de realizar uma metalinguagem.

Sabemos que a relação da modalidade oral e escrita não acontece de forma biunívoca, mas que a oralidade, no início do processo, serve de base para a compreensão do sistema de escrita alfabética, no caso do Português. É possível perceber nas primeiras produções escritas marcas da oralidade. Só com o avançar do processo, os estudantes ouvintes irão compreendendo as especificidades da escrita e se distanciando da oralidade. Nesse momento, a escrita começa a influenciar na oralidade.

Conforme exposto anteriormente, a alfabetização é “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código escrito e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia [...] para exercer a arte e a ciência da escrita” (SOARES, 2004, p. 91).

Porém, além de compreender como funciona o sistema de escrita alfabética as crianças precisam utilizá-la nos mais variados contextos sociais em que a escrita se configura como instrumento de mediação entre as pessoas, já que elas, em sua maioria, vivem em sociedades grafocêntricas. Esse uso social da escrita é denominado de letramento.

De acordo com Kleimam (1995, p. 19), o termo letramento significa “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Somado a isso, para Soares (2004, p. 91), o letramento está relacionado ao uso social, efetivo e competente da tecnologia da escrita. Corroborando com essas definições, Rojo (2009, p. 98) compreende que

o termo letramento busca recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e social.

A partir de tais definições podemos perceber que a alfabetização por si só não garante que as pessoas se tornem letradas, como também que sem ela não se possa participar de algumas interações sociais mediadas pela leitura. Isso implica dizer, que é possível, em algumas situações, ser letrado sem ser alfabetizado.

O ideal seria que as pessoas se tornassem alfabetizadas e letradas, ou seja, que elas fossem capazes de compreender o funcionamento do sistema de escrita e, ao mesmo tempo, utilizasse-o adequadamente nas interações nas quais a escrita seja imprescindível. Nesse sentido,

teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2006, p. 47).

De acordo com Soares (2016), a inserção no mundo da escrita é um fenômeno complexo e multifacetado que acontece por meio de três principais facetas, a saber: a linguística, a interativa e a sociocultural, que se distinguem quanto à sua natureza e, ao mesmo tempo, complementam-se como facetas do mesmo objeto.

Na faceta **linguística**, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita [...]. Na faceta **interativa**, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos [...]. Na faceta **sociocultural**, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita [...] (SOARES, 2016, p. 29, grifos nossos).

Diante disso, é preciso considerar que focar em apenas uma dessas facetas não vai garantir a inserção no mundo da escrita, visto que “um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta no produto: a criança *alfabetizada* e inserida no mundo da cultura escrita, a criança *letrada*” (SOARES, 2016, p. 33). A faceta linguística está relacionada à alfabetização e às facetas interativa e sociocultural ao letramento.

Nesse processo de ensino da escrita, Miller (2003) considera importante que os professores além de realizarem atividades linguísticas, voltadas para o próprio ato de ler e escrever, e atividades metalinguísticas, voltadas para descrição e análise da língua, realizem também atividades epilinguísticas, considerando que essa atividade está relacionada ao exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização.

Tomando por base a realidade educacional brasileira em relação ao ensino da escrita em Língua Portuguesa, Antunes (2003, p. 61-65) propõe que seja feito um trabalho

[...] de autoria também de alunos; de textos; de textos socialmente relevantes; funcionalmente diversificada; de textos que têm leitores; contextualizada e adequada; metodologicamente adequada; orientada para a coerência global; adequada também em sua forma de se apresentar.

Essa perspectiva nos mostra a necessidade da incorporação do estudo dos diferentes gêneros textuais no contexto escolar. Sendo assim, a escola deve ser um ambiente em que a produção de textos se transforme em um objeto de ensino sistemático, sendo preciso

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004 p. 96).

Para tanto, os estudiosos defendem que os gêneros sejam tratados didaticamente por meio de um procedimento denominado de “sequência didática”, pois permite que sejam analisados o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos estudados. A sequência didática é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97).

Uma sequência didática possui uma estrutura de base iniciada pela apresentação da situação inicial, na qual é realizada uma descrição detalhada da produção que deverá ser elaborada. Em seguida, realiza-se uma produção inicial que visa a subsidiar o professor na avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes e, a partir deles, definir as capacidades que os estudantes ainda necessitam desenvolver, bem como pensar em atividades que levem em conta as possibilidades da turma. A etapa posterior, denominada de módulos, permite a ampliação do repertório dos estudantes, ou seja, nela os estudantes realizarão atividades que objetivam uma maior familiarização com o gênero em estudo. Na última etapa, é realizada uma produção escrita, a revisão e a reescrita do gênero estudado que permite ao estudante pôr em prática os conhecimentos adquiridos, como também que o professor avalie os progressos alcançados (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004).

Nessa proposta de trabalho, o ponto de chegada sempre será a produção de um determinado gênero textual que circula socialmente, possui funções sociais específicas e

destinatários reais. O professor assume a posição de mediador do processo de apropriação da escrita pelos estudantes.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 213), “a ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam produzir em grandes linhas e no detalhe da situação concreta de produção textual incluindo a sua circulação”.

Sobre o trabalho com textos em sala de aula Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) chamam-nos a atenção para a diferença entre trabalhar o texto e o gênero textual, pois:

muitas vezes, nas aulas de língua materna, o que é objeto de trabalho no eixo da leitura é o texto, e não o gênero. Em outras palavras, trabalha-se com aspectos internos ao texto, que não são relacionados às condições de funcionamento desse texto em sociedade, como representante de certo gênero (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p. 39).

Levando em conta que não há como se separar a textualidade do gênero, as referidas autoras destacam a importância do estudo, em sala de aula, tanto dos aspectos internos dos textos, relacionados à compreensão, quanto da constituição dos gêneros, tendo em vista que a textualidade se manifesta num gênero textual específico e os gêneros, por sua vez, materializam-se em textos.

Considerando que o processo de alfabetização parte da discriminação auditiva da relação letra som, podemos afirmar que devido à singularidade linguística dos estudantes surdos esse caminho seria inacessível. Diante disso, faz-se necessário repensar as estratégias utilizadas para inserir os surdos no mundo da escrita.

Essas estratégias devem levar em conta que os surdos apreendem o mundo, principalmente, pelo canal visual e, por isso, os educadores devem explorar a visualidade desses sujeitos. No entanto, essa singularidade linguística não significa que os surdos possuem superpoderes oculares nem que a visualidade pode ser ensinada, pois ela é uma maneira de estar no mundo, fundamentalmente, determinada pela língua de sinais e pelos seus modos de dizer. A única forma de se ofertar uma educação em consonância com a visualidade dos surdos é construir uma educação bilíngue bicultural (PELUSO; LODI, 2015). Nesse sentido, Lacerda, Santos e Caetano (2011, p. 104) consideram que

é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso-gestual, pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas explorando a simultaneidade e a consecutividade de eventos.

Alguns pesquisadores na área da surdez, como Campello (2007), consideram que uma “pedagogia visual” seria o melhor caminho para que os surdos adquirissem os conhecimentos escolares. Essa pedagogia é baseada na semiótica imagética e deve contemplar

[...] contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, p. 129).

A semiótica imagética tem o foco de suas investigações voltado para as questões visuais. Ela é um campo da semiótica geral, ciência que estuda os signos. Nesse campo, fala-se da cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido por meio das imagens. Uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, neste sentido, evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011).

A leitura de imagens, de textos imagéticos e de livros de imagens possibilita desenvolver o letramento visual, assim como educar o olhar da criança leitora. O letramento visual “não exige a produção de uma imagem valendo-se de ferramentas da linguagem plástica, mas sim a percepção desses elementos de modo que se compreendam as suas possibilidades produtoras de sentido na constituição de uma imagem” (NUNES, 2011, 4). O letramento visual é definido como

um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver por meio da visão e ao mesmo tempo vivenciando e integrando outras experiências sensoriais. O desenvolvimento dessas competências é fundamental para a capacidade natural de aprendizagem humana. Quando desenvolvidas, elas possibilitam que uma pessoa visualmente letrada discrimine e interprete ações visuais, objetos, símbolos, naturais ou constituídos pelo homem, que se encontrem no mundo que a cerca. Por meio do uso criativo dessas competências, essa pessoa torna-se capaz de se comunicar com outras. Por meio do uso apreciativo dessas competências, ela torna-se capaz de compreender fruitivamente as obras de comunicação visual (FRASECKY; DEBES, 1972 p. 9).

Tomado por base os estudos de Greimas (2004) sobre a semiótica figurativa e plástica, Nunes (2011) defende que a leitura do texto plástico apresentado em um livro de imagens ao voltar-se para o plano da expressão da linguagem visual da qual se vale, deixa de ser ingênua e intuitiva e se torna prática analítica que considera a imagem como um todo de significação com articulações próprias para a sua produção de sentidos.

A semiótica visual parte do pressuposto de que, igualmente à linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente (KRESS; VAN LEEWEN, 1996).

Isso quer dizer que um texto composto apenas por imagens, como no livro de imagens, possui os elementos discursivos inerentes aos gêneros textuais e, por consequência, podem produzir significados, necessitando de sujeitos leitores para que esse processo de significação aconteça.

De acordo com Almeida (2020), a prática pedagógica vigente desconsidera a importância da multimodalidade, perpetuando a supremacia da escrita. Tais práticas subestimam a importância do ensino visual em favor de uma comunidade de analfabetos visuais.

Considerando as singularidades de apreensão e construção de sentidos dos estudantes surdos, Fernandes (2006), alerta para o fato de os professores seguirem tentando alfabetizar esses estudantes com as mesmas metodologias utilizadas para crianças que ouvem, tornando o Português inatingível para eles. Diante dessa situação, a autora afirma que a “filosofia oralista ainda reina absoluta, maquiada de um pseudobilinguismo [...]” (FERNANDES, 2006, p. 5).

Essas práticas partem das propriedades fonéticas da escrita, pois os estudantes ouvintes conseguem relacionar o que falam com o que escrevem, deixando as crianças surdas fora desse processo, pois não conseguem fazer a relação letra-som. Tomando por base a impossibilidade dos surdos de aprenderem a escrita por meio dessas práticas, Fernandes (2006) apresenta as implicações para os surdos de um ensino baseado na relação entre oralidade e escrita.

#### **Quadro 7 - Implicações dos procedimentos adotados na alfabetização de alunos surdos**

| <b>PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ALFABETIZAÇÃO</b>   | <b>IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS</b>  |
|--|--|
| Parte-se do <b>conhecimento prévio</b> da criança sobre a Língua Portuguesa, explorando-se a <b>oralidade</b> : narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc.  | Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.  |
| O <b>alfabeto</b> é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc.<br><br>Ex. <b>A</b> de abelha, <b>B</b> da bola, <b>O</b> do ovo. | Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da Língua Portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais). |

Continuação do quadro 7.

|   |  |
|---|--|
| As <b>sílabas iniciais</b> ou <b> finais</b> das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).  | A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.   |
| A <b>leitura</b> se processa de forma <b>linear</b> e <b> sintética</b> (da <b> parte</b> para o <b> todo</b> ); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas e as unidades de significado (palavras). | A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido. |

Fonte: Fernandes (2006, grifos da autora).

Diante dessa inadequação metodológica, é necessário refletir como as crianças surdas acessam a escrita, uma vez que as metodologias que partem da discriminação auditiva dificultam esse acesso.

É preciso considerar que no processo de aquisição da escrita (letramento) elas passarão de uma língua não alfabética (a língua de sinais) para uma língua alfabética (o Português). Os surdos aprendem a ler e escrever o Português sem passar pelo conhecimento fonológico dessa língua, sendo considerados “leitores não alfabetizados” (FERNANDES, 2006). Diante dessa constatação, a leitura dos surdos

não ocorrerá recorrendo às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical<sup>14</sup>), serão fotografadas e memorizadas no dicionário mental se a eles corresponder alguma significação (FERNANDES, 2006, p. 9).

Outrossim, é preciso considerar que essa significação só será construída a partir de contextos de linguísticos nos quais as palavras compõem enunciados concretos. Nesse cenário, “ler não passa apenas pelo reconhecimento de palavras isoladas. A atividade de leitura se dá em contextos linguísticos mais amplos, em que as palavras são combinadas para a formação de enunciados. [...] é o contexto que lhe delimitará um sentido” (FERNANDES, 2006, p. 10).

Seguindo essa mesma premissa, Santos (2011), considera que o processo de aquisição da escrita vivenciado pelos surdos não deve ser considerado como uma alfabetização, posto que alfabetizar pressupõe relacionar letras e sons. Nessa

<sup>14</sup> Rota lexical ou ortográfica – é o percurso cognitivo utilizado para a leitura pelos surdos. A identificação da palavra ocorre sem a pronúncia da palavra (rota fonológica), mas por meio de seu reconhecimento visual. As palavras são lidas com base em sua forma ortográfica, ou seja, a palavra impressa é imediatamente relacionada a um conceito, sem que seja necessário recorrer à sua estrutura sonora (FERNANDES, 2006, p. 10).

perspectiva, “o indivíduo surdo não é alfabetizável, mas pode passar por outros processos de letramento para aprender uma língua escrita, desde que tais processos ocorram com base na língua de sinais já utilizada pelo surdo” (SANTOS, 2011, p. 4).

Buscando contribuir para a melhoria do ensino da LP escrita como segunda língua para estudantes surdos em um contexto bilíngue, Fernandes (2006) sugere um roteiro de leitura com uma possibilidade de encaminhamento metodológico que pode ser seguido nesse processo. Para permitir uma compreensão do roteiro apresentado pela referida autora, construímos um quadro com as principais características de cada etapa.

**Quadro 8 - Roteiro de leitura para o ensino de LP como L2 para surdos**

| ETAPAS   | DESCRIÇÃO  |
|--|--|
| <b>Contextualização visual do texto</b>                                  | O aluno deve visualizar o texto como um conjunto composto de linguagem verbal e não-verbal e realizar associações entre ambas as linguagens para a constituição de seus sentidos. Para tanto, o professor deve exercer a função de mediador, realizando questionamentos sobre as referidas linguagens do texto e estimulando a reflexão sobre o significado delas. O objetivo dessa etapa é chegar à leitura da palavra pela leitura da imagem e, por isso, não é oportuna a seleção de textos que não contemplem a escrita. |
| <b>Exploração do conhecimento prévio e de elementos textuais.</b>        | Exploração de todas as informações que fazem parte do cotidiano dos alunos sobre o tema proposto. Relacionar com os textos lidos anteriormente.  |
| <b>Identificação de elementos textuais e paratextuais.</b>               | Momento do refinamento das informações visuais, focando nos aspectos lexicais, gramaticais e paratextuais. Quando sinalizam sobre o tema trabalhado, as ideias devem ser aproveitadas e registradas no quadro com as palavras equivalentes em português, debatendo seus possíveis sentidos. Os aspectos gramaticais referem-se às regras de funcionamento da língua e os paratextuais estão relacionados à tipologia, ao gênero e nível de formalidade, entre outros.  |
| <b>Leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo.</b> | Realização da leitura individual e global do texto, tomando por base o conhecimento prévio construído nas etapas anteriores. Após a leitura, confrontar o conteúdo do texto com as hipóteses construídas anteriormente e solicitar que cada estudante se posicione em relação ao texto lido.   |
| <b>(Re)elaboração escrita com vistas à sistematização.</b>               | Produção escrita tomando por base todos os conhecimentos construídos nas etapas anteriores.  |

Fonte: Fernandes (2006).

A pesquisadora ressalta que esse roteiro de leitura é fruto de um planejamento que permite ao professor sistematizar as suas ações, possibilitando-o antecipar a pesquisa linguística da Libras em relação ao texto selecionado, evitando improvisação e

o Português sinalizado, como também relacionar os conteúdos que poderão ser sistematizados a partir do texto (FERNANDES, 2006).

É fundamental que durante todo o processo a língua de sinais se configure como a mediadora das reflexões suscitadas pelo texto, pois “a língua de sinais exerce não apenas a mera função instrumental de recurso para a leitura do português, mas, sobretudo, de língua que mobilizará as hipóteses dos alunos sobre a constituição dos sentidos do texto” (FERNANDES, 2006, p. 24).

Refletindo sobre as etapas para o ensino da escrita para os surdos apresentadas por Fernandes (2006), percebemos que elas se assemelham muito ao processo de ensino da escrita para os estudantes ouvintes, diferenciando-se apenas no que se refere à língua que será a mediadora das reflexões sobre o texto, no caso dos surdos, será a língua de sinais e, no caso dos ouvintes, a LP oral.

O ensino da escrita para surdos não pode ser restrito ao “ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas (letramento)” (PEREIRA, 2009, p. 49).

A autora indica que esse tipo de prática utilizada para o ensino de Língua Portuguesa para surdos não está garantindo que eles sejam sujeitos de linguagem, afirmando que “muitos alunos surdos, embora identifiquem significados isolados de palavras, e sejam capazes de usar as estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem” (PEREIRA, 2009, p. 49).

De acordo com Freire (2015, p. 31-32), o ensino do Português como segunda língua para os alunos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) tem por objetivo que ao término do ensino médio eles sejam capazes de

1. identificar no universo que o cerca a existência de mais de uma língua cooperando no sistema de comunicação;
2. vivenciar uma experiência de comunicação humana, pleno uso do Português como segunda língua, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
3. reconhecer que o aprendizado de Português como segunda língua lhe possibilita acessar bens culturais;
4. utilizar as habilidades comunicativas de leitura e da produção escrita para poder atuar em diversas situações no mundo;
5. ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e de estudos avançados;
6. construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação.

Ou seja, os estudantes surdos em sua educação básica devem ter acesso a LP, considerando que existem diferentes maneiras de comunicação, entre elas a Libras e a LP, assim como compreendendo a importância de ter a LP como a sua segunda língua, pois ela permitirá o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Em suma, esses estudantes precisam ter clareza acerca da importância da LP em suas vidas, uma vez que são brasileiros.

Barbosa, Neves e Barbosa (2013) defendem que o conhecimento dessa língua deve ultrapassar o nível lexical, chegando até a análise linguística e, tomando como ponto de partida a simplificação do modelo de processamento da sentença de Garret<sup>15</sup> (1990), apresenta orientações para práticas pedagógicas no ensino do Português como segunda língua para surdos, a saber:

o primeiro nível a ser explorado é o lexical, com o aprendizado das palavras e de suas variações morfológicas. Inicialmente, dá-se a apresentação de um texto para que dele sejam retiradas palavras e as mesmas sejam estudadas conforme sua utilização no próprio texto. Após análise destas palavras, é possível verificar juntamente com os alunos, os diferentes sentidos destas palavras e a possibilidade de utilização delas em outros contextos. [...]

O segundo nível é o processamento sintático. O professor deve realizar explicações específicas a respeito das representações, na Libras, de itens lexicais funcionais do português.

O terceiro nível é o processamento inferencial. A compreensão aprofundada do texto deve ser explorada ao ponto de dar condições ao aluno surdo de propor traduções específicas para a Libras, de forma autônoma. É o nível de exploração completa do texto (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013, p. 129-132).

Os autores ressaltam que a leitura de palavras isoladas do texto não é eficaz, sendo necessário que eles compreendam a situação de uso e as formas de organização da frase. As inferências e a compreensão global do texto são influenciadas pelos processamentos lexicais e o sintático. Quanto maior for o conhecimento de mundo e a elaboração de conceitos por intermédio da língua de sinais, maior será a sua compreensão do texto e a sua capacidade de inferir as ambiguidades da Língua Portuguesa.

Na fase do processamento inferencial “a língua de sinais se torna ainda mais importante, pois é, a partir dela, que o surdo adquire o conhecimento de mundo, tão relevante para a interpretação de um texto” (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013, p. 133).

---

<sup>15</sup> O modelo de processamento da sentença foi elaborado para a produção da fala e pode ser dividido em cinco níveis: inferencial, sintático, lexical, fonológico e programação motora. Para o contexto da surdez, as autoras se ativeram ao percurso ascendente, iniciando pelo processamento lexical até chegar ao processamento inferencial.

Pereira (2014b) defende que o objetivo do ensino da LP escrita deve ser a produção de textos e que as duas línguas envolvidas nesse processo, Libras e LP, devem ser analisadas de maneira contrastiva para que os estudantes possam compreender as semelhanças e diferenças entre elas.

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas (PEREIRA, 2014b, p. 149).

Tomando por base os estudos de Moita Lopes (1986), Freire (2015) assume na construção de um programa para o ensino de Língua Portuguesa para surdos no INES a concepção de que “um programa de L2 pode ser orientado para o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, incluir especificações sobre os conteúdos a serem ensinados” (FREIRE, 2015, p. 32). Com isso, é possível garantir que os estudantes tenham acesso aos conteúdos da língua alvo por meio de procedimentos metodológicos mais adequados às especificidades deles.

O referido programa, de acordo com Freire (2015), terá quatro componentes, sendo três referentes aos tipos de conhecimentos que os estudantes se servem no uso de sua L2, conhecimentos de mundo, de nível sistêmico e tipos de textos. E o quarto se refere a procedimentos metodológicos que envolvam as estratégias usadas nas habilidades comunicativas de leitura e produção de textos.

Essa perspectiva defende que os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores devem levar os estudantes a conhecer a língua alvo de modo que seja capaz de utilizá-la em qualquer contexto social. Para tanto,

o aprendiz tem que ser apresentado em sala de aula a diferentes situações de construção do significado para que assim possa desenvolver a habilidade de ativar seu conhecimento da língua e fazer sentido da leitura ou do texto que produz. Nosso objetivo final é levá-lo a continuar a aprender por si mesmo fora da sala de aula (FREIRE, 2015, p. 33).

Corroborando com essa perspectiva, Lodi, Harrison e Campos (2009, p. 44) consideram que “centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida

como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada”.

O que podemos concluir com as reflexões tecidas acerca do ensino da escrita, a partir dos estudos de Freire (2015); Barbosa, Neves e Barbosa (2013); Pereira, (2009) Fernandes (2006), entre outros, é que ainda existem muitas dificuldades nesse processo, no entanto, também existem muitas experiências que alcançaram sucesso no desenvolvimento das capacidades linguísticas dos surdos, mostrando que elas podem contribuir para repensar o ensino da escrita para os estudantes surdos.

Sabemos que ainda se faz necessário muito mais do que alguns casos isolados de sucesso. Precisamos que esses casos sirvam de exemplo para a implementação das políticas educacionais para os surdos no sentido de garantir que, de fato, eles aprendam.

É válido ressaltar que o sucesso de algumas propostas é o resultado de uma rede de ações que envolvem diversos sujeitos. Essa rede conta com o apoio da família, com empenho de diversos profissionais de diferentes áreas, como por exemplo, educação e saúde, assim como da sensibilização dos governantes que se dispõem a dar todo o suporte necessário aos programas e projetos. Nesse sentido, o papel de alguns sujeitos envolvidos nesse processo será discutido no próximo tópico, de modo a termos noção da complexa rede que se faz necessária para que a educação de surdos alcance o sucesso almejado.

### **2.3 Com quem devemos contar para a concretização de uma educação bilíngue para surdos?**

Para refletir sobre a garantia da condição bilíngue dos surdos no contexto educacional é preciso considerar que existe uma gama de sujeitos envolvidos nesse processo. É muito comum quando falamos da educação escolar que venha a nossa mente a figura do professor, pois muitos consideram que ele é o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que ele é um dos mais importantes, mas que sozinho não dará conta de suprir todas as necessidades dos estudantes surdos.

Nesse sentido, o presente tópico tem a intenção de refletir acerca dos principais sujeitos que, em maior ou menor escala, devem contribuir para a garantia da condição

bilíngue dos surdos na escola, como por exemplo, os pais e familiares, o professor regente, o professor do AEE, os tradutores/intérpretes de Libras, entre outros.

Iniciando as reflexões pelo primeiro núcleo o qual essas crianças fazem parte, a família, é possível afirmar que, ao longo dos anos, essa instituição vem sofrendo alterações, no entanto, ainda é válida a concepção de que ela corresponde às pessoas que estão unidas por vínculos afetivos e, por isso, estabelecem relações de cuidado uns com os outros.

Quando uma mulher recebe a notícia de que está esperando um bebê, ela cria um cenário de como sua vida vai ser com a presença desse novo ser e, na maioria das vezes, essa criança é vista de forma positiva. Entretanto, esse sentimento positivo em relação a esse filho, às vezes, é abalado quando essa criança nasce com algum tipo de deficiência.

Em relação aos sentimentos gerados pelo nascimento de uma criança com deficiência, Solnit e Stark (1985 *apud* Cavalcanti, 2006) destacam a importância da necessidade dos pais chorarem a perda do filho esperado, comparando esse momento, em que a mãe precisa lamentar a morte de uma criança, como um castigo e, por conta disso, expressam um sentimento de luto. É a perda que experimentam do filho que esperavam, ou seja, o luto é normal e terapêutico, no sentido do sepultamento do filho que não mais existe. Esse sentimento acarreta muito sofrimento, porém permite que a mãe encare o filho como ele realmente é, sem ilusões.

No caso de crianças surdas que nascem em lares ouvintes, além dos sentimentos comuns as demais famílias, o maior impasse gerado é decidir qual a língua que ela deve adquirir. Os pais ouvintes, na maioria das vezes, não aceitam a condição do filho e, conseqüentemente, seguem o caminho da normalização por meio de intervenções cirúrgicas e terapias disponíveis na área da saúde. No entanto, nem todas as crianças surdas alcançam sucesso nesses procedimentos e acabam perdendo os primeiros anos de aquisição de uma língua, naturalmente.

Não estamos defendendo que os pais não devem procurar os recursos ofertados pela medicina para auxiliar no desenvolvimento da linguagem de seus filhos. O que questionamos é se a aquisição da língua de sinais não poderia também estar presente a partir dos primeiros anos de vida dessas crianças, juntamente com os recursos e as terapias médicas?

Para tanto, a família necessita ser esclarecida acerca da importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo dos surdos, uma vez que

privações linguísticas na infância podem ser a causa de problemas e dificuldades de aprendizagem. O repúdio ou o descaso dos pais de alguns surdos com o uso de uma língua de sinais ocasionará consequências negativas na vida social e linguística dos filhos surdos. Já a motivação para a aquisição de uma língua de sinais, principalmente, através do aprendizado e uso da língua pelos familiares, auxiliará positivamente (SANTOS, 2011, p. 13).

Nesse cenário, a família desempenha o papel de possibilitar que a criança receba o *input* linguístico acessível a ela, ou seja, que ela entre em contato com a língua de sinais o mais cedo possível. É preciso que os familiares aprendam essa língua para interagirem com ela, além de proporcionar o seu contato com os surdos adultos sinalizadores.

Isso implica dizer que na aquisição da linguagem das crianças surdas a família é importantíssima, pois é sua opção que garantirá que elas adquiram uma língua tanto precocemente, como naturalmente, mas como isso poderá acontecer?

É preciso pensar a quem cabe orientar essas famílias, logo após o diagnóstico, no sentido de apresentar os possíveis caminhos que podem ser seguidos para promover o desenvolvimento da linguagem das crianças surdas. Entendemos que ainda há uma falta de políticas públicas que visam ao acolhimento desses familiares com as devidas orientações, gerando perdas e atrasos na aquisição da linguagem, pelos filhos que nasceram surdos.

Diante disso, quando chegam à escola, aos 04 ou 06 anos de idade, essas crianças trazem consigo todas as repercussões causadas pela aquisição de uma língua desde os primeiros anos de vida ou pela falta dela. Tais repercussões tanto podem ser positivas, quando a criança chega à escola com uma língua constituída, possivelmente a língua de sinais (surdos filhos de pais surdos), quanto podem ser negativas quando não possuem nenhuma língua, de fato, constituída, apresentando rudimentos da língua oral e gestos caseiros (surdos filhos de pais ouvintes).

No primeiro caso, se a escola selecionada pelos pais adotar a filosofia educacional bilíngue, saberá se valer dessa língua para inseri-lo no contexto educacional.

No entanto, infelizmente, o segundo caso é o que acontece com mais frequência nas escolas brasileiras, cabendo à escola, primeiramente, se voltar para minimizar o déficit linguístico desse estudante por meio do acesso a língua de sinais, assim como de sensibilizar a família para ser parceira nesse processo e a superação dessa lacuna.

Passando nosso foco de análise para o perfil dos professores que atuam nas classes bilíngues para surdos, de acordo com o capítulo III, artigo 5º do Decreto 5626/05, fica estabelecido que

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.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput (BRASIL, 2005, p. 1).

Nesse sentido, o que fica claro é que para estarem aptos a atuar nas referidas classes esse profissional deve ter um curso de formação de professores, atualmente pedagogia, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham se constituído línguas de instrução e, por conta disso, eles sejam bilíngues.

Todavia, cabe questionar, mesmo quase 15 anos após a publicação do Decreto em questão, em que esses professores estão sendo formados, visto que ainda são poucos os cursos de pedagogia bilíngue disponíveis no Brasil. Sabemos que o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) oferta esse curso para surdos e ouvintes, como também que essa mesma instituição mantém parceria com algumas Universidades públicas e Institutos Federais brasileiros, como por exemplo, a UFLA (Universidade Federal de Lavras), a UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina). De acordo com as informações contidas no site da UNIFESP, acessado em 08/11/19.

O curso online de Pedagogia Bilíngue será ofertado em 13 polos, nas cinco macrorregiões do país para estudantes surdos e ouvintes a partir de fevereiro de 2018.

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), EFLCH – Campus de Guarulhos, será o primeiro polo do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) do Estado de São Paulo, curso desenvolvido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Como pode ser observado a partir desses dados é que a parceria entre o INES e as instituições federais de ensino foi iniciada no ano de 2018, 13 anos após a publicação do Decreto e que, mesmo sendo um grande avanço na formação dos professores para atuarem na educação bilíngue para surdos, ainda não é suficiente para atender a demanda de surdos que necessitam dessa educação.

O ponto que nos chama atenção é a formação dos professores que já estão atuando nas classes bilíngues, uma vez que a oferta desses cursos é recente e as

referidas salas, mesmo em pequena quantidade já estão funcionando em todo o Brasil. Ou seja, os professores das salas bilíngues possuem a formação mínima exigida ou arranjos estão sendo feitos diante da escassez desse profissional?

Há também os professores que atuarão com os estudantes surdos nas escolas inclusivas e que não, necessariamente, precisarão ser bilíngues, embora as duas línguas, Libras e LP escrita, circulem na sala de aula com o apoio do tradutor/intérprete de Língua de Sinais (TILS). Esses futuros profissionais, de acordo com o Decreto em questão, terão uma disciplina de Libras incluída no currículo do curso de formação de professores. Conforme pode ser observado no artigo 9º desse documento,

a partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas (BRASIL, 2005, p. 2).

Inclusão da disciplina de Libras nas licenciaturas, bem como nos demais cursos das instituições de nível superior, também pode ser considerada um avanço no sentido de sensibilizar os futuros profissionais sobre as singularidades linguísticas dos surdos, entretanto, uma disciplina de 30 ou 60 horas não é o suficiente para habilitá-los a interagir com os surdos por meio da língua de sinais. Por outro lado, somente a Libras não garante a aprendizagem desse aluno. Muitas outras necessidades são detectadas, embora o que é obrigatório por lei está sendo cumprido.

Em se tratando dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, podemos afirmar, sem medo de estarmos equivocados, que uma disciplina de Libras na formação inicial desses profissionais não os capacita para a docência dessas crianças, acarretando o que vemos, a todo o momento, nas escolas inclusivas, intérpretes de Libras assumindo a responsabilidade pela instrução dessas crianças. Diante dessa realidade,

o professor de escola regular precisa, isto sim, conhecer a Língua de Sinais Brasileira para conversar com seus alunos surdos, para entender seus questionamentos, e para que possa aproveitar melhor o trabalho do intérprete de língua de sinais. Se o objetivo do ensino de Libras como disciplina é capacitar os professores para dirigirem o processo de ensino e aprendizagem em duas línguas, está se criando expectativas infundadas, que poderão gerar frustrações nos professores e nas famílias, bem como manter a exclusão dos surdos (Sá, 2019, p. 48).

O que podemos concluir a respeito da formação para atuar com os estudantes surdos é que, mesmos em classes inclusivas, a fluência em Libras ou um conhecimento mais aprofundado que não ocorre em uma disciplina, é muito importante, uma vez que permite que haja uma interação entre estudantes e professores, mediada por essa língua. Independente da presença do TILS, o professor também precisa interagir com esses estudantes, pois eles fazem parte da sala como um todo.

Essa necessidade é corroborada por pesquisas sobre a atuação do TILS em sala de aula, como a de Cardoso (2019), na qual identificou que o TILS, muitas vezes, não realiza a mediação entre professor e aluno surdo.

Nesse sentido, considerando que a formação inicial, de um modo geral, não consegue instrumentalizar os professores para dar conta de todas as demandas existentes em um contexto escolar, a formação continuada desses profissionais assume um papel de suma importância para o aperfeiçoamento do fazer docente.

O reconhecimento dessa necessidade se faz presente nos documentos legais que normatizam e orientam a educação brasileira, como a Lei 9394/96 (LDBEN), que seu artigo 13, voltada para as incumbências dos docentes, determina, no inciso V, que os docentes devem participar dos períodos dedicados ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

Isso nos mostra que primar pelo desenvolvimento profissional não é uma opção, mas sim uma ação inerente à profissão docente. Essa ação pode acontecer por meio da formação continuada ofertada pelas redes de ensino a qual estão vinculados ou por iniciativa própria de cada um.

A oferta da formação inicial, a continuada e a capacitação de professores, de acordo com o estabelecido na LDBEN, § 1º do seu artigo 62, deve ser responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios em regime de colaboração (BRASIL, 1996). No entanto, há também cursos de aperfeiçoamento profissional os quais são realizados pelos docentes por iniciativa própria, a partir da necessidade de aprofundarem seus conhecimentos em determinada área.

Refletindo sobre o processo de formação continuada de professores, Veiga e Viana (2012), dentro de uma perspectiva de formação para o desenvolvimento humano, ressaltam quatro princípios que devem ser levados em consideração, sendo eles:

a) a formação é uma ação contínua e progressiva [...]. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação [...]; b) a formação do professor deve prepará-lo para a atualidade [...]; c) a formação humana significa fazer da escola um tempo de vida, permitindo que os estudantes construam a vida escolar [...]; a formação humana de professores deve ser compreendida em seu contexto histórico [...] (VEIGA; VIANA, 2012, p.20-21).

Desse ponto de vista, a formação continuada se constitui um importante componente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, dado que o ponto de partida e o de chegada deve ser a própria prática deles, ou seja, é preciso, antes de tudo, saber quais são as reais dificuldades que eles estão enfrentando na ação docente, de modo a encontrar meios para superá-las.

Nesse sentido, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Esse movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, possibilita que o educador desenvolva uma “curiosidade epistemológica”, permitindo que ele supere posturas ingênuas. Diante disso, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 38- 39).

Essa busca pelo aperfeiçoamento profissional é considerada por Perrenoud (2000) como uma das dez novas competências para ensinar, uma vez que, de acordo com esse pesquisador, os professores devem saber “administrar a sua própria formação contínua”. Tal competência garante a atualização e o desenvolvimento de todas as outras competências necessárias ao fazer docente, tendo em vista que a escola não é um mundo estável. Nesse sentido, a formação contínua

demandava uma renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial e, às vezes, a construção, senão de competências inteiramente novas, pelo menos de competências que se tornam necessárias na maior parte das instituições [...] (Perrenoud, 2000, p. 158).

Isso significa que quando um professor se considera despreparado para realizar um trabalho pedagógico adequado para um determinado estudante, ele necessita buscar ajuda em sua rede de ensino, como também pesquisar, fazer cursos de aperfeiçoamento. Enfim, o fato de sua formação inicial não ter lhe preparado para todas as demandas que possam vir a existir no contexto escolar não o isenta de buscar alternativas para superar as lacunas dessa formação.

Outro profissional que está presente na educação escolarizada dos estudantes surdos é o Professor das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM. Ele faz parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que está garantido em diversos documentos legais que normatizam e orientam a educação para essas pessoas, como por exemplo, a Constituição Federal – CF (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (1996) e a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (2008).

O termo AEE foi introduzido no contexto educacional brasileiro a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, que em seu artigo 208, inciso III garante esse atendimento aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir desse documento, as Leis e os Decretos sobre a educação para as pessoas com deficiência passaram a regulamentar as diretrizes para a oferta do AEE, como a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Decreto 7611/11 e a resolução Nº 04/2009, entre outros. De acordo com a Política Nacional da Educação Especial,

o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Para atuar no AEE, de acordo com a referida política, os profissionais desse serviço, devem ter

[...] conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 11).

O AEE previsto tanto na CF de 1988 quanto na LDBEN 9394 de 1996 e na Política de Educação Especial de 2008, foi regulamentado pelo Decreto 6571/08 que, após três anos, foi substituído pelo Decreto 7611/11. Nesse segundo documento, são apresentadas as diretrizes para a educação do público alvo da educação especial que, de

acordo com parágrafo 1º do seu Art. 1º, são as “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2011, p. 1).

No art. 2º, § 1º do referido decreto é definido que o AEE deve ser prestado de forma “complementar a formação dos estudantes, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2011, p. 1).

Essas salas são definidas no Art. 5º, § 3º desse decreto como: “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p. 3).

Avançando na operacionalização da oferta do AEE, são instituídas as diretrizes operacionais para esse atendimento por meio da Resolução CEB/CNE Nº 04 de 2009. Esse documento, em seu artigo Art. 12, define que para atuar nesse atendimento “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2011, p. 3).

As atribuições do professor do AEE são definidas no Art. 13 do mesmo documento, a saber:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

O que podemos perceber a partir dos documentos anteriormente citados é que o AEE realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, dentro da atual Política de Educação Especial, configura-se como um recurso para complementar ou suplementar as necessidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial.

Para o professor atuar nas SRM é preciso possuir formação específica em educação especial. No entanto, questionamos se a formação exigida garante que esse professor atenda a todos os estudantes público alvo dessa modalidade de ensino?

Buscando aperfeiçoar a formação desses professores o MEC, por meio da extinta Secretaria de Educação Especial e Secretaria de Educação a Distância, promoveu um programa de formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

De acordo com o fascículo sobre pessoa com surdez, utilizado no referido programa, a educação de surdos em escolas inclusivas, deve acontecer em um ambiente bilíngue. O atendimento Educacional Especializado nas SRM deve acontecer em três momentos didático-pedagógicos, sendo eles:

- [...] em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
- [...] para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.
- [...] para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (BRASIL, 2007, p. 25).

Diante das singularidades linguísticas dos estudantes surdos, voltamos a questionar se uma formação específica em educação especial complementada com uma formação continuada, à distância, que aborde de modo geral cada deficiência ou transtorno que deve ser atendido nas SRM garante que esses estudantes superem as dificuldades decorrentes da ausência da audição através das intervenções desses professores?

Acreditamos que o AEE realizado nas SRM seja insuficiente para garantir que os estudantes surdos superem os efeitos da privação linguística sofrida pela maioria deles nos primeiros anos de vida, por essa razão o professor que realiza um curso de especialização em educação especial, no máximo, passa a conhecer algumas particularidades dos estudantes atendidos no AEE, pois é impossível aprofundar todas as deficiências e transtornos em 360 horas de curso.

Para aprofundar os seus conhecimentos, eles necessitam realizar cursos de extensão ou pós-graduação *stricto sensu*, no entanto, na maioria dos casos, eles fazem a opção por um tipo de deficiência ou transtorno. Nesse sentido, concluímos que o formato do AEE preconizado pelo Ministério da Educação (MEC) ainda está longe de suprir as necessidades educacionais dos estudantes da educação especial.

Em relação à demanda assumida pelos professores das SRM, Mendes e Malheiro (2012, p. 363) corroboram nossas críticas quando afirmam que

os professores de educação especial assumem uma demanda excessiva nas salas de recursos multifuncionais, dado que o AEE como recomendado abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiência, de diferentes níveis de escolaridade, não deixando tempo hábil para atuar com o professor da sala comum. Na sala de recursos o professor especializado terá a **impossível** tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo multifuncional adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe (grifos nossos).

Isso nos mostra que é preciso pensar em alternativas para que o AEE venha a contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, de modo a garantir a sua condição bilíngue.

Outro aspecto que não podemos deixar de expor é o fato de os estudantes não terem a obrigação de utilizar o serviço do AEE, sendo optativo, apesar de os sistemas terem a obrigação de ofertá-lo. Como o referido atendimento é realizado no contra turno da escolarização obrigatória, muitos pais optam por não utilizar o serviço, tendo em vista as dificuldades encontradas para se deslocarem para a escola mais de uma vez ao dia.

Além dos profissionais anteriormente apresentados, professores regentes de sala de aula e do AEE, os Tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILS) desempenham um papel importantíssimo na educação de surdos, principalmente, nas escolas inclusivas.

O TILS é um profissional que está presente em diferentes contextos sociais, assumindo o papel de realizar a interpretação do que está sendo expresso em Língua Portuguesa, na modalidade oral, para a Libras ou vice versa, de forma simultânea.

Discutindo sobre a diferença entre o intérprete e o tradutor, Lacerda (2015, p. 248) define o intérprete como aquele que “trabalha nas relações sociais em ato, nas relações face a face, e deve tomar decisões rápidas sobre como versar um termo ou um sentimento de uma língua para outra, sem ter tempo para consultas ou reflexões.” Nessa

perspectiva, o intérprete se diferencia do tradutor, haja vista que o intérprete trabalha com a comunicação oral e o tradutor, com o texto escrito.

Essa perspectiva é adotada por Cavalcanti e Moraes (2019); Dias Jr e Holanda (2019); Souza-Andrade, Barbosa e Lourenço (2015), entre outros, quando discutem sobre a atividade do TILS em sala de aula.

Tanto para interpretar quanto para traduzir é preciso, além de competência linguística, ser capaz de construir sentidos. Em relação a isso, Lacerda (2015, p. 254) apresenta teoria interpretativa da tradução desenvolvida por Danica Seleskovitch e colaboradores (1984), a qual defende que:

para traduzir ou interpretar não basta apenas que o sujeito conheça a língua e o significado das palavras, ou seja, sua competência linguística; mas importa também sua bagagem cognitiva, suas capacidades lógicas e que leve em conta o sentido da comunicação e os sentidos produzidos nas relações concretas de interação.

Nessa teoria, “o centro do trabalho do intérprete está na percepção dos sentidos produzidos e no melhor modo de fazer chegar ao outro esse sentido, sem ficar preso a formas linguísticas da língua de partida” (LACERDA, 2015, p. 254).

A necessidade da presença do tradutor/intérprete de Libras nas diferentes interações sociais e nas salas de aula da educação básica e superior ganhou força a partir das lutas dos movimentos surdos que buscou reconhecimento da Língua de Sinais como a língua natural dessa população e das publicações de pesquisas que versam sobre essa temática.

Nesse contexto de lutas e conquistas, muitas leis e decretos foram criados de modo a orientar as políticas públicas voltadas para os surdos em todas as esferas sociais, mas, no âmbito educacional, é que se pode conferir uma maior atenção devido à importância da introdução precoce dos surdos no universo linguístico de sua língua natural, uma vez que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

O Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/02 e o art. 18 da Lei nº 10.098/00, trata, dentre outros assuntos pertinentes à pessoa surda, da formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa e da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

De acordo com os artigos 17 e 18 do referido documento, a formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa – deve acontecer por meio de curso superior de tradução e interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa – no entanto, abre espaço para que, num período de dez anos, a partir de sua publicação, essa

formação poderia acontecer em nível médio, devendo ser realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária, cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação, assim como também por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda (BRASIL, 2005).

Em seu artigo 21, nitidifica-se que após um ano da publicação do documento as instituições de ensino deveriam incluir em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa – para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. Tal profissional, nas salas de aula, terá, dentre outras, a função de viabilizar o acesso dos alunos surdos aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas (BRASIL, 2005).

Por esse lado, fica clara a orientação para inclusão desse profissional no contexto da sala de aula em todos os níveis, etapas e modalidades. Entretanto, no capítulo que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, fica estabelecido em seu artigo 22 que a inclusão dos alunos surdos ou com deficiência auditiva na educação básica deve ser organizada em 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 (BRASIL, 2005).

Dessa maneira, essa orientação exclui a presença do intérprete em sala de aula na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando a educação do estudante surdo sob a responsabilidade do professor bilíngue, corroborando a concepção da FENEIS em relação ao intérprete de Libras nas escolas bilíngues, constante no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, publicado em 2014. De acordo com o referido documento,

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 sinalizado (BRASIL, 2014, p. 4).

A Política de Educação Especial de 2008 reforça a presença desse profissional na educação bilíngue para surdos nas escolas comuns, por quanto, não faz nenhuma referência sobre quais são os níveis e modalidades mais indicados para a sua atuação,

gerando a interpretação de que ele poderá estar presente em toda a educação escolar dos estudantes surdos.

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – 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 estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola (BRASIL, 2008, p. 12).

Diante da falta de consenso entre os documentos que regulamentam o âmbito de atuação dos TILS na área educacional, muitas redes de ensino fazem a opção de disponibilizar esse profissional nas classes comuns do ensino regular na Educação Infantil, como também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desconsiderando a orientação para a implementação das escolas/classes bilíngues nas referidas etapas e modalidades da educação básica, também presente no Decreto 5626/05.

Com o crescimento da inclusão dos estudantes surdos nas classes comuns do ensino regular, houve também um crescimento da demanda para contratação de tradutor/intérpretes para atuarem na educação básica. Nesse contexto, a profissão do TILS foi regulamentada pela LEI 12.319/2010 que, no artigo 6º, estabelece as suas atribuições, sendo elas:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades- fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais (BRASIL, 2010, p. 1).

O que pode ser concluído a partir dessas atribuições é que os TILS possuem uma área de atuação bastante ampla, isto é, eles podem atuar em diferentes contextos sociais e, dentre eles, as instituições de ensino, surgindo, dessa forma, o intérprete educacional.

A atuação do TILS no contexto escolar vem sendo alvo de dúvidas e questionamentos, tanto por parte dos tradutores/intérpretes quanto pelos demais profissionais da escola. Tais dúvidas estão no âmbito de sua função dentro do contexto escolar que, na maioria das vezes, não está clara para os profissionais que atuam nessas instituições, assim como para os alunos, surdos e ouvintes.

Dessa forma, o tradutor/intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação (QUADROS, 2004). Mas a atuação desse profissional nas instituições de ensino, de acordo com o que essa estudiosa afirma, não pode ser confundida com a atuação do professor, uma vez que cada profissional possui atribuições distintas no processo educacional dos surdos.

É preciso que o professor tenha clareza de que é o responsável pela gestão das aprendizagens de todos os estudantes, inclusive dos estudantes surdos, bem como que o tradutor/intérprete de Libras, apesar de fazer parte do contexto escolar, objetivando a intermediação da comunicação entre professor e estudantes surdos, não pode assumir a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos curriculares para os alunos. Caso isso venha a acontecer, ele estaria assumindo a função de tutoria, mas para isso “os intérpretes-tutores deveriam estar preparados para trabalharem com as diferentes áreas do ensino. Se a eles fossem atribuídas às responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes” (QUADROS, 2004, p. 60).

O nível de ensino que o TILS atuará trará desafios diferentes para esse profissional. Em relação a isso, Quadros (2004, p. 62-63) considera que

nos níveis mais iniciais, o intérprete estará diante de crianças. [...] Crianças têm dificuldades em compreender a função do intérprete puramente como uma pessoa mediadora da relação entre o professor e o aluno. A criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação. Além disso, o intérprete deve ter afinidade para trabalhar com crianças. Por outro lado, o adolescente e o adulto lidam melhor com a presença do intérprete. Nos níveis posteriores, o intérprete passa a necessitar de conhecimentos cada vez mais específicos e mais aprofundados para poder realizar a interpretação compatíveis com o grau de exigência dos níveis cada vez mais adiantados da escolarização.

Sobre essa formação identitária dos TILS educacionais, alguns estudiosos defendem que a atuação desse profissional em espaços escolares não pode ser reduzida a uma função instrumental de traduzir uma língua. A esse respeito, Souza (2007), tomando por base a teoria do Acontecimento Didático de Behares (2005), as ideias de Derrida (2002) sobre ato interpretativo, assim como as teorias de Chevallard (1991), Milner (1996), entre outros, defendem que no trabalho do tradutor/intérprete educacional

[...] torna crucial a relação pessoal, em jogo de acontecimentos que convocam os sujeitos – estudantes e intérpretes – ao preenchimento de uma falta de ambos. Falta que mobiliza o desejo de transmissão de conhecimento aos estudantes, ou antes, que mobiliza a transmitir marcas simbólicas [...] Configuração que impossibilita o intérprete de ser, em sala de aula, “apenas” o intérprete – ele é sempre mais que isso: ele é parte do acontecimento de ensino e aprendizagem em que é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto (SOUZA, 2007, p. 167).

Considerando essa premissa, o tradutor/intérprete educacional como parte do “Acontecimento Didático” recebe a função de educar os estudantes surdos, ou seja, o intérprete é um educador, juntamente com o professor regente. Partindo desse pressuposto,

a formação do intérprete educacional demanda uma dupla formação, a saber, aquela própria da tradução (em geral, campo dos cursos de Linguística e Letras) e aquela que se inscreve no campo da Educação (Pedagogia e Licenciaturas); especialmente no caso do intérprete contratado para atuar no contexto escolar e convocado a participar do processo educativo de estudantes surdos, e em especial, daqueles matriculados nas séries iniciais de ensino (SOUZA, 2007, p. 169).

Diante desse conflito acerca do campo de atuação dos tradutores/intérpretes educacionais, cabe a eles estarem cientes da existência dos diferentes desafios que estão presentes no contexto educacional, haja vista que é um profissional cuja atuação ainda está se consolidando, necessitando ainda de muitas reflexões acerca do seu papel.

Apesar do reconhecimento da importância da presença do TILS na escola, faz-se necessário compreender que “a colocação de intérpretes de Língua de Sinais nas escolas inclusivas não é uma educação bilíngue. A escola precisa trabalhar as duas línguas para os alunos ouvintes e surdos” (STUMPF, 2009, p. 437). Corroborando esse pensamento, Lacerda e Poletti (2009, p. 175) alertam que

a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete.

Nesse sentido, temos que considerar que a garantia de uma educação bilíngue para surdos vai muito além de viabilização da presença dos TILS nas escolas. É importante que outros profissionais sejam mobilizados e outras ações sejam implementadas nessa educação.

Sabemos que outros sujeitos e profissionais também contribuem e são importantes para a viabilização da educação dos surdos, porém, devido ao fato desta pesquisa estar mais voltada para as ações realizadas em sala de aula não abordaremos as

contribuições da equipe técnica da escola, como gestores e supervisores escolares, assim como os demais profissionais da educação que assessoram as unidades de ensino.

Todos os profissionais envolvidos na educação bilíngue para surdos devem em sua prática considerar as singularidades linguísticas desses estudantes, dado que a escola não pode ficar alheia à presença deles, gerando a necessidade de repensar as suas práticas e reorganizar seus espaços. Diante disso, no próximo tópico, discutiremos sobre a necessidade dessa reorganização.

## **2.4 A (re)organização dos espaços escolares**

A inclusão de estudantes da educação especial na escola regular tem gerado um misto de sentimentos nos profissionais que fazem parte da educação. Tais sentimentos vão desde o descaso, medo e a impotência até a empolgação e a alegria de poder participar da construção de uma vida mais autônoma para essas crianças.

É importante compreender que a cada nova demanda que chega aos espaços escolares é preciso que as práticas já consolidadas sejam revistas, de modo a identificar as mudanças necessárias para viver a nova realidade.

Sabemos que tudo que venha a mexer com uma rotina já estruturada em um primeiro momento não é muito bem aceito e, por isso, algumas mudanças, principalmente na área da educação, são muito lentas, outrossim, com o passar do tempo é possível perceber alguns benefícios gerados pelas novas práticas implementadas.

Diante disso, esta seção objetiva refletir sobre as mudanças necessárias nos espaços escolares para que a educação bilíngue para surdos se concretize. Nesse sentido, abordaremos um pouco sobre a acessibilidade, o Projeto Político Pedagógico, as adaptações curriculares, o plano de aula do professor, entre outros.

Quando se fala em acessibilidade é muito comum pensarmos na arquitetura ou estrutura física das edificações, por isso, é preciso pensar que outros fatores podem impor barreiras para que as pessoas com deficiência possam ter garantido o seu direito constitucional de ir e vir na nossa sociedade, como por exemplo, comportamentos preconceituosos e o desconhecimento do status da Libras como a língua natural dos surdos. A Lei 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em seu artigo 3º, inciso I, define,

acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 1).

Infelizmente, apesar de as pessoas com deficiência terem garantidos por lei a acessibilidade nos diferentes espaços sociais eles ainda encontram muitas barreiras para transitar e fazer parte desses espaços. A LBI em seu art. 3º, IV, define o que são barreiras e as classifica em seis espécies:

IV barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015, p. 1-2).

A escola como uma instituição social que tem a função de democratizar o acesso aos conhecimentos científicos deve estar atenta a todas as barreiras que podem vir a impedir que ela cumpra o seu papel social, principalmente, quando se trata dos estudantes com deficiência. As barreiras arquitetônicas ainda estão muito presentes na escola, contudo, as barreiras atitudinais são as que a escola tem maior dificuldade em combater, pois está presente em cada pessoa que faz parte dela. De acordo com a política de educação inclusiva,

os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. 12).

Diante dessa realidade, é preciso que sejam realizadas ações que busquem esclarecer a todos que fazem parte da área educacional sobre o direito subjetivo e inalienável de todo o cidadão à educação e, mais especificamente, dos estudantes com deficiência. Essas ações devem viabilizar que esses estudantes tenham garantido além do acesso e a permanência na escola que eles, de fato, aprendam os saberes necessários para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

Para tanto, é preciso os profissionais da educação, no âmbito de sua atuação, contribuam no planejamento e na execução dessas ações. De acordo com a legislação educacional vigente, Lei 9394/96 (artigos 9º ao 13), o planejamento em educação acontece em nível de sistemas de ensino (Plano Nacional, Estadual ou Municipal de Educação), escolar (Projeto Político Pedagógico) e sala de aula (Plano de aula).

O Projeto Político Pedagógico da escola é uma proposta de trabalho que deve ser elaborada por todos os segmentos que a compõe, tendo como objetivo principal, a partir do diagnóstico das suas reais condições e necessidades, projetar as ações para que a escola cumpra a sua função social que é ofertar uma educação de qualidade para todos e cada um.

Nesse sentido, de acordo com Veiga (1998, p. 12), é preciso “considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”.

Esse documento deve ser resultado do planejamento participativo, uma vez que esse tipo de planejamento “não possui um caráter meramente técnico e instrumental, à medida que parte da leitura de mundo crítica, que apreende e denuncia o caráter excludente e de injustiça presente na realidade” (SILVA, S/D, p. 4).

Considerando que a escola, dentro da filosofia inclusiva, é uma instituição que acolhe uma diversidade de estudantes, é preciso que no momento da elaboração ou revisão do seu PPP ela não fique indiferente a esse fato, principalmente quando se trata da inclusão das crianças com deficiência na escola. A escola necessita repensar os seus espaços e as suas práticas de modo a garantir o acesso e a aprendizagem desses estudantes.

Segundo o art. 44 da Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, o projeto político-pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:

- I – o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;
- II – a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
- III – o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida conhecimento-cultura, professor-estudante e instituição escolar;
- IV – as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;
- V – a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;
- VI – os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);
- VII – o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
- VIII – o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;
- IX – as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
- X – a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional (BRASIL, 2010, p. 14).

De acordo com Resolução CNE/CEB N° 07/10, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, no que diz respeito à Educação Especial,

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, **deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. **Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência** e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços (BRASIL, 2010, p. 12, grifos nossos).

A escola deve conceber o PPP como um instrumento que viabiliza a reflexão contínua de sua ação, bem como que permite buscar, coletivamente, formas de organizar o seu trabalho para superar as dificuldades encontradas.

A concepção do PPP “como organização do trabalho de toda a escola, está fundamentada em princípios que devem nortear a escola democrática, entre os quais, liberdade, solidariedade, pluralismo, igualdade, qualidade da oferta, transparência, participação” (BRASIL, 2011, p. 37).

Nesse sentido, o PPP deve também contemplar as adaptações curriculares necessárias para a garantia de uma educação de qualidade para os estudantes com deficiência, assim como os procedimentos avaliativos desses estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam as Adaptações Curriculares visando subsidiar a atuação dos professores no atendimento aos estudantes com necessidades específicas. Nesse documento são apresentadas reflexões sobre currículo, adaptações curriculares, níveis de adaptações curriculares, diversificação curricular e avaliação.

O referido documento defende que a comunidade escolar deve garantir “a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional” (BRASIL, 1998, p. 13), ratificando a filosofia inclusiva adotada pelos sistemas educacionais do Brasil, visto que oferece às escolas subsídios para que possam reorganizar suas práticas.

Pensando no planejamento em educação no âmbito do ensino, ou seja, da sala de aula, é preciso considerar que nesse momento o professor, tendo por base o PPP da escola e as necessidades de seus alunos, pensa nos objetivos das aulas, conteúdos que possibilitem alcançar aos objetivos, assim como as estratégias metodológicas e os instrumentos avaliativos, ou seja, é o momento em que o professor organiza o seu trabalho em sala de aula. De acordo com Conceição et al. (S/D, p. 5),

o planejamento de ensino configura-se como um roteiro organizado de unidades didáticas para um ano ou semestre composto dos seguintes elementos: justificativa da disciplina; conteúdos; objetivos gerais e específicos; metodologia e avaliação, todos ligados à concepção que a escola e os professores tem como princípio básico a função da educação, da escola, das especificidades das disciplinas e sobre seus objetivos sociais e pedagógicos.

Esse planejamento deve ter em sua essência a função de organizar o trabalho docente, de modo que ele possa acompanhar os avanços de seus estudantes, bem como as lacunas que necessitam ser superadas durante todo o processo para que a educação ofertada garanta a aprendizagem de todos.

De acordo com Gandin e Cruz (2006, p. 27) “planejar é, de fato, definir o que queremos alcançar; verificar a que distância, na prática, estamos do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar essa distância”.

Os planos de aulas devem ser elaborados considerando a filosofia da disciplina, adotada pela escola ou pelo sistema de ensino, o diagnóstico da turma de alunos para a

qual se está elaborando o plano e, a partir dessa realidade, serão definidas ações, atitudes, normas e rotinas para um período de tempo, naquela turma (GANDIN; CRUZ, 2006).

É importante ressaltar que esse plano não pode ser considerado como o cumprimento de uma burocracia da educação escolar. Ele tem que ser visto como uma forma de “assegurar a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina” (CONCEIÇÃO et al. S/D, p. 5).

Isso implica dizer que os professores não podem minimizar a importância e a função de planejar as suas aulas. Eles não podem perder de vista que a improvisação acarreta dificuldades tanto para o desempenho dos estudantes quanto para o seu próprio desempenho, visto que terá que passar quatro horas em sala de aula criando atividades para manter a turma ocupada, situação que nem sempre acontece de maneira tranquila, ou seja, a falta de um planejamento prévio das aulas gera improvisação, que gera falta de progressão das atividades ou utilização de atividades inadequadas para a turma, que gera desmotivação de ambas as partes, que gera indisciplina dos alunos e, por consequência, gera o fracasso escolar.

Não queremos dizer com isso que o fato de planejar as aulas resolveria todos os problemas do ensino, mas que essa ação contribui para a melhoria da qualidade da ação docente, uma vez que permite que o professor reflita sobre as dificuldades de sua turma e busque caminhos para superá-las.

Enfim, entendemos que a presença dos estudantes surdos na escola não pode passar despercebida tanto pelos sistemas de ensino quanto pelos profissionais que estão presentes na escola, a saber: professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, entre outros. É preciso considerar que a presença desses estudantes implica uma (re)organização dos espaços escolares no que concerne à acessibilidade, ao PPP, ao currículo, ao plano de aula, entre outros.

É preciso considerar que novos elementos vão passar a fazer parte do contexto escolar, como a língua de sinais, o TILS, o professor da SRM, e que eles, juntamente com os que já fazem parte da escola, necessitam se unir para o desenvolvimento de uma educação de boa qualidade para os surdos. É pensar que a estrutura já existente precisa ser redimensionada para acolher novos colaboradores, ou seja, é preciso acrescentar novas peças nesse grande quebra-cabeças chamado educação de surdos. Diante disso,

no próximo tópico, refletiremos sobre as repercussões geradas pela necessidade da garantia da condição bilíngue dos surdos na escola.

## **2.5 Armando o quebra-cabeças da educação bilíngue para surdos**

Refletir sobre as repercussões geradas no contexto escolar devido à necessidade da garantia da condição bilíngue dos surdos, leva-nos a pensar no papel da língua de sinais e da LP nesse espaço, bem como de todos os sujeitos que direta ou indiretamente contribuem para que essa educação se concretize. Ou seja, cada língua, cada sujeito desempenha um papel de suma importância para a garantia dessa condição. Línguas e sujeitos que se entrelaçam e compõem uma teia, um tecido que busca garantir uma educação que leve os surdos a serem cidadãos de direitos.

A língua de sinais é a língua que os surdos podem adquirir por meio da interação com outros surdos usuários dessa língua. Ela vai permitir que os surdos estruturem o seu pensamento e construam seu arcabouço cultural e, por consequência, possam se posicionar diante da sociedade.

Isso parece ser uma questão que já está mais que resolvida, todavia, essa aquisição, na maioria das vezes, só é iniciada na escola e, por isso, necessita do desenvolvimento de programas e projetos educacionais que busquem superar essa lacuna.

Em relação à aquisição da Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, entendemos que os surdos têm o direito de se apropriarem da língua da nação da qual fazem parte, LP no caso dos surdos brasileiros. Além disso, têm o direito de acessar o capital cultural produzido pela humanidade que, em sua grande maioria, está registrado e disponível na modalidade escrita da língua do país.

O fato de terem direito ao acesso a essa língua parece ser inquestionável. Entretanto, como esse processo vem acontecendo nas escolas e ainda tem gerado muito debate, pois a aquisição tardia da Libras e a restrita utilização/divulgação da escrita em Libras, levam a adoção de uma única forma de escrita, a da LP. Temos pouquíssimos livros impressos em língua de sinais no Brasil, portanto, o acesso ao conhecimento produzido está disponível em Língua Portuguesa, e, desse modo, a língua de sinais passa de certo modo, a ser secundarizada no processo, porque tal prática pressupõe que,

até o momento, sem o domínio da norma culta da escrita, os surdos não terão condições de se desenvolverem completamente (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2009).

O contexto educacional bilíngue para surdos mostra, permanentemente, o entrelaçamento de duas línguas, Libras e LP, posto que essas línguas passam a conviver em um mesmo espaço. No entanto, na prática, evidencia-se uma assimetria linguística na qual a Língua Portuguesa ocupa o *status* de língua oficial e a língua de sinais, a língua de comunicação de uma minoria linguística (CARVALHO; CAVALCANTI; SILVA, 2020). Ainda sobre isso, as pesquisadoras consideram que:

seja inevitável que em um espaço de coexistência entre línguas existam relações assimétricas. No entanto, devemos lutar para que as diferenças não sejam tão acentuadas e que, dependendo da situação comunicativa, a dominância seja alternada. Isso implica dizer que não devemos sair de um extremo à outro nessa relação, pois é preciso encontrar um equilíbrio para que tais línguas sejam valorizadas a partir de sua importância para os usuários e do lugar que ocupam nas diversas situações (CARVALHO; CAVALCANTI; SILVA, 2020, p.331).

Por conseguinte, quando se pensa na condição bilíngue dos surdos é preciso considerar que “não há língua mais importante ou menos importante, nem melhor nem pior, mas há língua mais adequada à situação comunicativa real, assim como as necessidades dos falantes” (CARVALHO; CAVALCANTI; SILVA, 2020, p. 331).

Considerando a importância de cada uma das duas línguas envolvidas nessa educação, é preciso pensar em estratégias para que os estudantes surdos adquiram a língua de sinais, como primeira língua, e a Língua Portuguesa, como segunda língua, destacando que a Libras servirá como base para a aquisição da escrita na LP.

Isso implica dizer que os caminhos utilizados, atualmente, pelos professores para ensinar a escrita às crianças ouvintes não se configura como a melhor alternativa para ensinar os surdos a escreverem, sendo que se valem da estrutura fonológica dessa língua.

Para que isso aconteça, os docentes precisam repensar essas estratégias de modo a apresentar a escrita em Língua Portuguesa de maneira autêntica e significativa, buscando desenvolver as habilidades necessárias para a elaboração de enunciados condizentes às situações comunicativas mais complexas nas diversas esferas sociais. Isto é, a língua deve ser apresentada dentro de uma perspectiva dialógica que compreende que o homem é constituído pela linguagem e seu discurso é formado por outros discursos que estabelecem uma relação dialógica (BAKHTIN, 2011).

Não obstante, para que essa perspectiva de ensino se materialize na prática docente, é necessário que tais professores tenham conhecimento aprofundado da estrutura das duas línguas que fazem parte dessa educação, como também tenham conhecimento de ensino de segunda língua.

Isso nos leva a um grande obstáculo que essa educação precisa superar para que possa apresentar resultados positivos: a formação de professores desde a educação básica. Conforme já foi discutido nesta pesquisa, a formação inicial de tais professores não dá conta de suprir a necessidade linguística dos estudantes surdos, uma vez que a referida formação não aprofunda as discussões sobre essa temática, no máximo na disciplina de Libras de 30, 60 horas ou pouco mais, os futuros professores tomam ciência que poderão receber estudantes surdos e que eles interagem por meio de uma língua de sinais. Nesse sentido, a formação desses profissionais ainda necessita ser alvo de estudos e de reflexões para que possamos encontrar alternativas para suprir essa lacuna.

Dentro dessa perspectiva, algumas iniciativas já começam a ser adotadas para tentar superar essa dificuldade representada pelo ensino da LP como primeira língua ao grupo de ouvintes e como segunda língua para o grupo de surdos, no caso dessas salas/cursos sejam elas bilíngues e/ou inclusivas frequentadas por surdos e ouvintes. Essa proposta foi adotada pelo INES constando do seu PPP do Curso de Pedagogia Bilíngue -2017 (revisado em 2019) e pelo Curso de Letras/Libras (UFPE) que passaram a oferecer a Língua Portuguesa separadamente para surdos e ouvintes.

Para atingir esse fim os docentes terão de possuir formação para tal desde a graduação em Pedagogia, fato já conhecido dos pesquisadores da área, como condição para chegar a melhores resultados dessas aquisições, embora não identifiquemos na formação geral que isso esteja acontecendo. Além dos docentes, também é importante repensar a formação dos tradutores/intérpretes de Libras (TILS) para atuar na educação básica, como também dos professores do AEE, pois a formação requerida legalmente para que tais profissionais atuem com esses estudantes ainda é considerada insuficiente para suprir, no caso dos surdos, as suas singularidades linguísticas.

A família também exerce uma função importante nessa educação, tendo em vista que ela é responsável por optar pela língua que compreende que seja a mais adequada para o seu filho surdo. No entanto, como, na maioria das vezes, essa situação além de ser nova, não é cogitada por uma mãe durante a gestação, essa família precisa ser

orientada por profissionais da área da saúde e da educação, com intuito de apresentar as possíveis possibilidades linguísticas e educacionais para essa criança.

Sabemos que essa intervenção precoce ainda não é uma realidade no Brasil, em virtude disso que muitas famílias quando recebem uma orientação ela é feita por profissionais da saúde que mostram apenas o viés da reabilitação, por meio de intervenções cirúrgicas e/ou outras terapias. Não queremos com isso desconsiderar a importância das terapias de reabilitação da fala, mas entendemos que as demais possibilidades linguísticas deveriam ser apresentadas, de modo a possibilitar que essas crianças possam ter acesso à língua de sinais, o mais cedo possível, e que possam optar pela língua mais acessível a elas quando estiverem aptas a tomarem decisões por si mesmas.

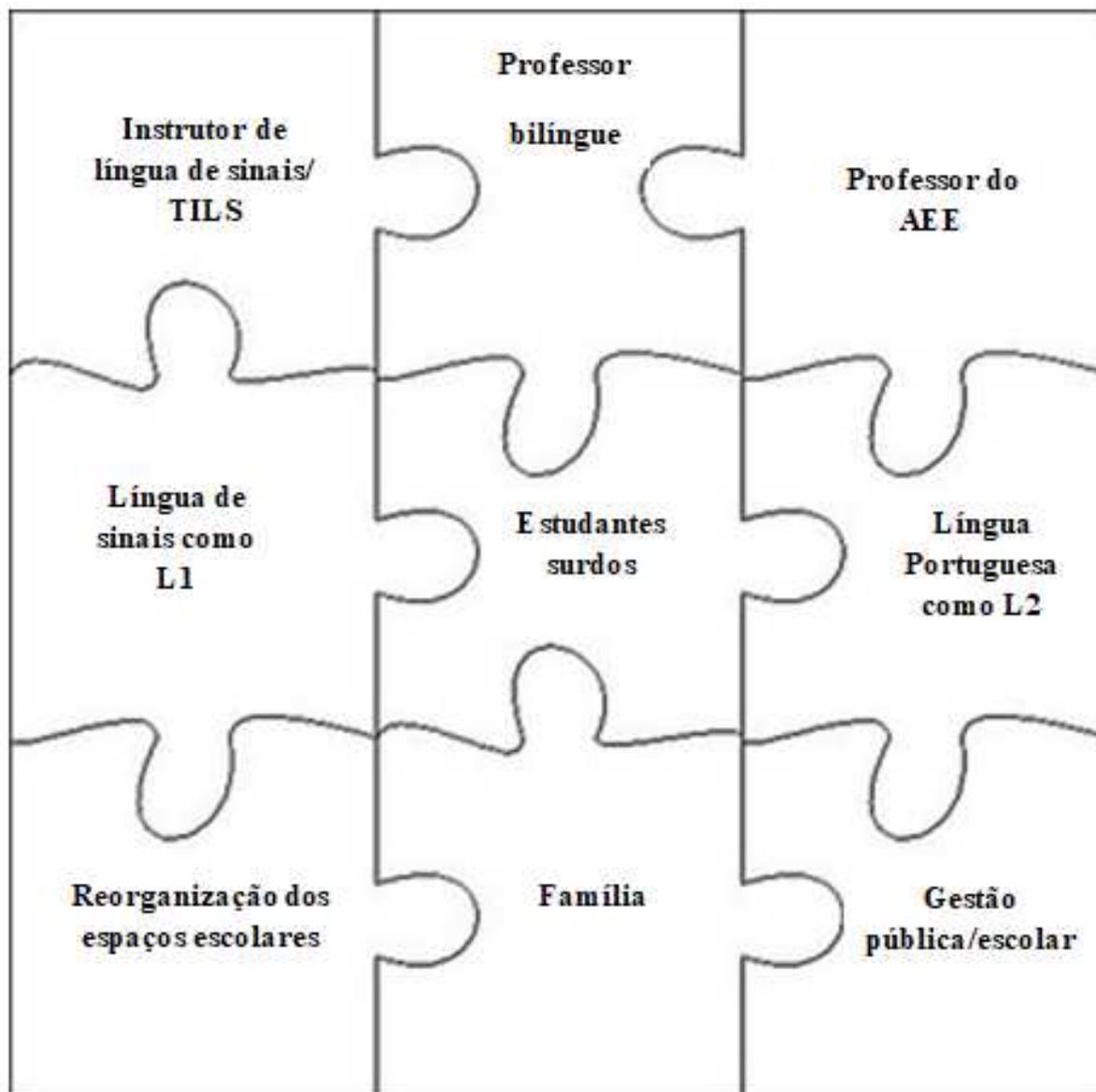
Em relação à necessidade da reorganização dos espaços, entendemos que a escola, como um todo, deve tornar os seus espaços mais acessíveis, de modo a garantir que a condição linguística dos surdos seja respeitada. Essa reorganização começa na adaptação da estrutura física e humana das escolas, perpassa pelas metas e ações do PPP e o planejamento das aulas, chegando à prática docente propriamente dita e, com isso, garante aos estudantes surdos uma educação de boa qualidade, ou seja, garante que eles possam apreender os saberes necessários para suprir as diferentes demandas sociais.

Compreendemos que tais mudanças não acontecem de uma hora pra outra, mas que elas devem ser iniciadas e compactuadas por todos que, direta ou indiretamente, são responsáveis pela educação formal dos estudantes surdos.

Enfim, quando pensamos na concretização de uma educação bilíngue para surdos, temos que considerar que existe uma gama de fatores que precisam ser considerados, como a aquisição da língua de sinais, precocemente, como L1, a LP, como L2, a formação dos professores regentes, do TILS, do professor do AEE, a reorganização dos espaços escolares, além da orientação e parceria da família.

Temos que pensar nessa educação como se fosse um grande quebra-cabeças, para a execução do qual cada fator pode ser considerado uma peça que exerce um papel de fundamental para que ela se concretize, tendo em vista que se uma delas não estiver devidamente encaixada e exercendo a sua função, dificilmente poderemos alcançar o sucesso dessa educação.

**Figura 2 - Quebra-cabeças da Educação Bilíngue para surdos**



Fonte: a autora.

Diante da complexidade demandada para a oferta da educação bilíngue para surdos, no próximo capítulo apresentaremos o caminho metodológico desta pesquisa que tem por objetivo primário: analisar como alguns modelos propostos pelas políticas educacionais e linguísticas que orientam à educação bilíngue para surdos estão contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico, na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

### Capítulo 3 – DELINEANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa em tela de acordo com a abordagem que foi dada ao problema, é classificada como qualitativa, pois esse tipo de pesquisa permite “descrever o nosso objeto de estudo com mais profundidade” (MASCARENHAS, 2012, p. 46).

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

De acordo com a natureza, ela se configura como aplicada, uma vez que está voltada à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica (GIL, 2017, p. 26).

Quanto ao objetivo, ela é exploratória, tendo em vista que teve como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2017, p. 26).

Diante disso, a realização desta pesquisa: qualitativa, aplicada e exploratória possibilitou explorar a temática por meio da análise documental e bibliográfica existentes, como também realizar um estudo sobre a produção de textos escritos por estudantes surdos oriundos de duas redes públicas municipais que ofertam a educação bilíngue para eles, sendo que, em uma delas, os surdos são incluídos nas classes comuns do ensino regular e, na outra rede, eles estudam em escolas com classes regulares bilíngues. Este estudo também possibilitou observar como tem ocorrido a aquisição da Língua Portuguesa escrita por estudantes surdos.

A escolha do quantitativo de escolas para realizar a pesquisa foi realizada tomando por base o número daquelas que atendem estudantes surdos.

Na cidade do Recife, o documento “Decreto nº 28.587/15” (Anexo 2), norteou a seleção que pretendíamos. Na ocasião, foi identificado o número de 07 escolas com a modalidade de ensino – salas regulares bilíngues - que tinham surdos no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A partir desse quantitativo, decidimos que duas escolas nos dariam uma boa amostragem para compor nosso *corpus*. Diante disso, solicitamos a

Coordenadora Municipal do Programa Bilíngue que nos indicasse o nome de duas escolas que já estavam com a proposta de salas bilíngues mais consolidadas, para que fizessem parte do nosso estudo.

Na cidade do Jaboatão dos Guararapes, como íamos estudar turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, identificamos que, de acordo com as informações constantes no documento entregue para a pesquisadora no ano de 2018 pela Coordenação Municipal de Educação Especial, existiam 07 escolas que possuíam estudantes surdos nas turmas pesquisadas. Diante disso, também foram selecionadas duas escolas, uma devido ao fato que existiam dois estudantes e a outra devido à indicação da coordenação municipal por considerar que o trabalho na unidade de ensino indicada estava mais estruturado, compondo, dessa forma, um número igual a da cidade do Recife.

### 3.1 Participantes da pesquisa

Inicialmente o número previsto de participantes era de 08 (oito) estudantes, sendo quatro de cada município (dois em cada escola). No entanto, no município de Jaboatão não existiam turmas que tivessem dois alunos em cada uma delas, nesse caso, contamos com apenas dois surdos nesse município. Portanto, a população pesquisada foi composta de seis (06) estudantes surdos de escolas da rede pública de ensino dos municípios do Jaboatão dos Guararapes (M1) e do Recife (M2), assim distribuídos: 02 (dois) oriundos de escolas da cidade do Jaboatão dos Guararapes que estudam em classes inclusivas e 04 (quatro) estudantes das salas regulares bilíngues da cidade do Recife. Também participaram da pesquisa, quatro (04) professores, dois (02) de cada município.

**O primeiro grupo do (M1)** foi composto por dois (02) estudantes surdos que só estudaram em classes inclusivas e (02) professores que só trabalharam com surdos no modelo inclusivo.

**O segundo grupo do (M2)** foi composto por quatro (04) estudantes surdos que já estudaram em escolas inclusivas, mas que estão, há pelo menos três anos, participando de escolas com classes bilíngues, período no qual foram iniciadas as

referidas classes, bem como por 02 (dois) professores que já atuaram em escolas inclusivas, porém que nesse momento estão atuando em classes regulares bilíngues.

No decorrer das análises, os participantes da pesquisa, unidades de ensino, estudantes e professores foram identificados de acordo com o quadro a seguir.

**Quadro 9 - Identificação dos participantes da pesquisa**

| <b>REDE DE ENSINO</b>    | <b>PARTICIPANTES</b>                    | <b>IDENTIFICAÇÃO</b> |
|--------------------------|---|----------------------|
| <b>Município 1 – M-1</b> | Unidade de Ensino Inclusiva - 1         | <b>UEI-1</b>         |
|                          | Unidade de Ensino Inclusiva - 2         | <b>UEI-2</b>         |
|                          | Sala Inclusiva - 1                      | <b>SI-1</b>          |
|                          | Sala Inclusiva – 2                      | <b>SI-2</b>          |
|                          | Professor de sala Inclusiva - 1         | <b>PI-1</b>          |
|                          | Professor de sala Inclusiva - 2         | <b>PI-2</b>          |
|                          | Estudante de sala Inclusiva - 1         | <b>EI-1</b>          |
|                          | Estudante de sala Inclusiva - 2         | <b>EI-2</b>          |
| <b>Município 2 – M-2</b> | Unidade de Ensino com sala Bilíngue - 1 | <b>UEB-1</b>         |
|                          | Unidade de Ensino com sala Bilíngue - 2 | <b>UEB-2</b>         |
|                          | Sala Bilíngue - 1                       | <b>SB-1</b>          |
|                          | Sala Bilíngue - 2                       | <b>SB-1</b>          |
|                          | Professor de sala Bilíngue - 1          | <b>PB-1</b>          |
|                          | Professor de sala Bilíngue - 2          | <b>PB-2</b>          |
|                          | Estudante de sala Bilíngue - 1          | <b>EB-1</b>          |
|                          | Estudante de sala Bilíngue - 2          | <b>EB-2</b>          |
|                          | Estudante de sala Bilíngue - 3          | <b>EB-3</b>          |
|                          | Estudante de sala Bilíngue - 4          | <b>EB-4</b>          |

Fonte: a autora.

Realizamos um estudo das produções escritas desses estudantes, falantes da língua brasileira de sinais ou não, que estão vinculados aos contextos educacionais acima descritos, além das observações não participantes das aulas que objetivam a produção escrita e das entrevistas com os professores.

Para realizar a coleta dos dados permanecemos nas unidades de ensino entre os meses de agosto de 2018 e abril de 2019. É importante ressaltar que a nossa presença na escola acontecia de acordo com a disponibilidade dos professores em nos receber.

### 3.2 O *corpus* da pesquisa

#### Principais

- Textos produzidos pelos alunos durante as aulas de produção textual que foram observadas pelo pesquisador, sendo um de cada estudante.
- Relato das entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores dos estudantes surdos, contendo respostas às questões que objetivam esclarecer a temática estudada.
- Diário de pesquisa – anotações realizadas durante as observações das aulas.
- Plano de aula dos professores.

#### Secundários

- Dispositivos legais que orientam a educação de surdos.
- Projetos Político Pedagógico – concepção de educação de surdos das instituições de ensino.

**Quadro 10 - Síntese da composição do *corpus* da pesquisa**

| OBJETIVOS  | FONTE            | CORPUS                      |   |                |
|--|------------------|-----------------------------|---|----------------|
| Identificar as orientações legais e filosóficas acerca da educação bilíngue e/ou inclusiva para surdos.  | <b>Município</b> | Documentos legais           |   |                |
| Identificar a concepção de educação adotada nas escolas inclusivas e nas escolas com salas bilíngues para surdos, bem como elas se materializam nas práticas pedagógica e docente. | <b>Escola</b>    | Projeto Político Pedagógico |   |                |
|  | <b>Professor</b> | Entrevista                  | Observação de aulas de produção textual | Planos de aula |

Continuação do quadro 10.

| OBJETIVOS  | FONTE  | CORPUS             |  |  |
|--|--------|--------------------|--|--|
| Realizar um estudo sobre o desempenho linguístico da modalidade escrita da Língua Portuguesa de um grupo de estudantes surdos oriundos de escolas/classes bilíngues e escolas/classes inclusivas de duas redes públicas. | Alunos | Produções escritas |  |  |
| Identificar qual o modelo de educação que atende melhor as necessidades dos estudantes surdos pesquisados, no que diz respeito à aquisição da escrita em Língua Portuguesa.  |        |                    |  |  |

Fonte: a autora.

### 3.3 Procedimentos de coleta dos dados

Feita a revisão da literatura que aborda as questões relativas à educação bilíngue para surdos, como também daquelas que abordam o ensino da escrita em Língua Portuguesa para esse público, a coleta de dados obedeceu às seguintes etapas, são elas:

Na **primeira** etapa, foi realizado um contato inicial com os professores para esclarecer os objetivos da pesquisa, assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Na **segunda** etapa da pesquisa, foi solicitado o projeto político pedagógico das escolas pesquisadas, de modo a verificar quais as concepções de educação de surdos adotadas pelas instituições.

Na **terceira** etapa, foram realizadas **entrevistas semiestruturadas** com os professores regentes, tanto das classes inclusivas quanto das classes regulares bilíngues, objetivando identificar, entre outras, as concepções acerca da educação para os surdos, bem como de sua formação ou preparo para atuar nessas escolas e as mudanças geradas na prática docente devido ao trabalho com esses estudantes.

As entrevistas foram realizadas nas respectivas escolas de cada participante. Cada professor indicou o momento que estaria disponível para responder os questionamentos da pesquisadora. PI-1 na sala dos professores enquanto a turma estava

realizando uma atividade escrita, PI-2 no pátio da escola enquanto os estudantes estavam fazendo uma atividade, PB1 na sala de aula enquanto os estudantes estavam no intervalo para o lanche, PB-2 na sala de aula no momento em que os estudantes estavam na biblioteca na mediação de leitura. Todas as entrevistas foram gravadas e, em seguida, foram transcritas.

Na **quarta** etapa, foram realizadas **observações não participantes** de 03 aulas de cada professor perfazendo um total de doze aulas (12) que tinham como propósito a produção textual de modo a identificar as situações didáticas vivenciadas em sala de aula para esse fim. Nessa etapa, também foram solicitados, os planos de aula do professor, visando verificar como o ensino da escrita para os surdos é planejado e materializado na prática docente.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017, p. 86), nesse tipo de observação, o pesquisador “presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistêmico”.

As referidas observações seguiram um roteiro previamente elaborado e foram registradas por meio de filmagens, como também através de anotações em diário de pesquisa.

Nessa fase, procuramos trazer reflexões de Vygotsky (2012), dado que estaríamos ali observando atitudes, conceitos, entre outros, que serão tratados na análise dos dados.

Nesse sentido, procuramos não perder de vista que, de acordo com o referido pesquisador, conforme exposto no capítulo 1 deste estudo, a ausência da fala (língua) dificulta a comunicação plena do estudante surdo no contexto inclusivo e, por consequência, dificulta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ele defende que sejam utilizadas “todas as classes de linguagem acessíveis à criança surda”, que, na atualidade, entendemos que a língua mais acessível a esses estudantes seja a língua de sinais.

Ele entendia a “mímica<sup>16</sup>” (língua de sinais) como uma forma de linguagem que não poderia ser desprezada, mas sim considerada como uma possibilidade de atividade linguística utilizada por essas crianças.

Outro ponto defendido por Vygotski (2012) foi que a educação bilíngue para surdos era a mais adequada para o desenvolvimento linguístico e para a educação da criança surda.

Após a observação de cada aula, foi recolhido, para compor o *corpus* desta pesquisa, o texto produzido pelo estudante surdo participante. Os estudantes participantes da pesquisa foram identificados, conforme apresentado anteriormente, como: EI-1, EI-2, EB-1, EB-2, EB-3, EB-4.

### 3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados tendo por base o método da “análise de conteúdo” sistematizado por Bardin (1977, 2011), como também o referencial teórico adotado na pesquisa. Em relação a esse método Bardin (1977, p. 21 *apud* Triviños, 1987, p. 160) o define como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

É importante ressaltar que o referido método, apesar de ter suas origens na análise das propagandas bélicas da Primeira Guerra Mundial e Bardin (1977) o ter levado para análise da comunicação entre os homens, ele, atualmente, é utilizado para analisar os materiais escritos, visto que são mais estáveis e objetivos, permitindo que se possa voltar ao material todas as vezes que desejar e necessitar (TRIVIÑOS, 1987).

De acordo com o referido método, a análise dos dados de uma pesquisa passa por três fases, sendo elas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

---

<sup>16</sup> Conforme já explicitamos no capítulo 1, Vygotski utilizava a denominação mímica para se referir à língua de sinais, pois, na época de suas pesquisas, ela ainda não era reconhecida oficialmente como língua.

A pré-análise consiste na organização do material; a descrição analítica está relacionada ao estudo mais aprofundado do *corpus*, tendo por base o problema da pesquisa e o referencial teórico. Nessa fase, são realizados os procedimentos de codificação, classificação e categorização; a interpretação inferencial diz respeito ao momento da reflexão e intuição a partir da relação entre o material empírico e a realidade social, chegando, se possível, a propostas de transformações das estruturas específicas e gerais (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, de posse dos dados que compõe o *corpus* desta pesquisa, realizamos uma “leitura flutuante” de modo a ter uma visão geral de cada material, ou seja, realizamos uma pré-análise. Em seguida, realizamos uma leitura mais atenta e aprofundada dos dados de modo a encontrar respostas para as nossas inquietações, como também os classificamos e estabelecemos categorias de análise, isto é, realizamos uma descrição analítica de cada material. Na última fase, todos os documentos foram interpretados tomando por base os referenciais teóricos adotados na pesquisa.

Sendo assim, a análise e discussão do *corpus* seguiu a ordem descrita a seguir:

1. Documentos legais que orientam a oferta de educação para estudantes surdos nos municípios pesquisados.
2. Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas.
3. Registro de entrevista com os professores regentes das salas que possuem estudantes surdos.
4. Plano das aulas observadas.
5. Registro de observações não participantes de aulas de produção de texto;
6. Produções textuais dos estudantes surdos em sala de aula.

A análise dos documentos legais que orientam a oferta de educação para estudantes surdos nos municípios pesquisados visou identificar as orientações legais e filosóficas acerca da educação bilíngue e/ou inclusiva para surdos.

No que diz respeito às categorias de análise desses documentos, estabelecemos qual documento legal em nível nacional exerceu mais influência nos documentos municipais, a saber:

1. Decreto 5626/05 (Capítulo VI “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva,” Art. 22).
2. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A análise do Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas objetivou identificar a concepção de educação adotada nas escolas inclusivas e nas escolas com salas bilíngues para surdos. Esse documento deve estar acessível a todos que compõem a escola, embora, muitas vezes, isso não aconteça com tanta facilidade.

Nesse sentido, tomando por base que o PPP deve contemplar “a concepção sobre educação, [...] (BRASIL, 2010), verificamos nesse documento se os estudantes da educação especial, mais especificamente os surdos, estão contemplados nesse aspecto. E, caso estejam, quais são as metas e ações voltadas para a garantia da sua condição bilíngue. Com base nesse documento, categorizamos as escolas em:

1. Escola explicita a concepção da educação bilíngue para surdos e propõe ações para esse público.
2. Escola não explicita a concepção da educação bilíngue para surdos e não propõe ações para esse público.

A análise do registro das entrevistas com os professores, das observações das aulas e dos planos de aula objetivaram identificar como a concepção de educação de surdos, adotada nas escolas inclusivas e nas escolas bilíngues, materializa-se nas práticas pedagógicas e docentes.

A entrevista semiestruturada foi composta de 15 questões, além de outros esclarecimentos solicitados pela pesquisadora quando se fazia necessário de modo a sanar as dúvidas que surgiam na ocasião.

Além da concepção de educação de surdos, também verificamos com esse instrumento:

- As motivações que levaram esse professor a trabalhar com estudantes surdos.
- As condições institucionais que orientaram o desenvolvimento do seu trabalho junto a esses estudantes.
- As ações que julgam necessárias para garantir a condição bilíngue dos surdos.
- As mudanças na prática docente devido à presença do estudante surdo em sala de aula.
- O papel do tradutor intérprete de Libras em sala de aula.
- O espaço de circulação da Libras em sala de aula e na escola como um todo.
- A fluência dos estudantes surdos em Libras.

- O conhecimento em Língua Portuguesa, compatível ou não, com o ano escolar cursado.
- A avaliação das produções escritas.
- O processo de ensino da escrita.
- As dificuldades para os surdos aprenderem a ler e escrever.
- A experiência com estudantes surdos.
- O que é necessário para que os surdos aprendam a ler e escrever.
- Os resultados do emprego do modelo adotado pela rede na garantia do aprendizado da leitura e da escrita.

Para realizar as análises das respostas dadas pelos professores a cada questionamento, agrupamos essas respostas a partir das consonâncias das concepções.

Nas observações não participantes das aulas de produção escrita registramos todas as ações realizadas pelo professor e interpretamos a partir dos estudos que indicam as estratégias pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Diante disso, focamos nossa análise nos seguintes pontos:

1. Quantidade de estudantes surdos e/ou ouvintes em sala de aula.
2. Organização dos espaços da sala de aula.
3. Circulação da Libras em sala de aula.
4. Interação entre professor e estudante surdo, como também entre o tradutor/intérprete de Libras (caso tenha) e esse estudante.
5. Interação entre os estudantes ouvintes e os surdos.
6. Objetivos da aula.
7. Recursos utilizados na aula.
8. Adequação dos recursos utilizados.
9. Estratégias utilizadas pelos professores para alcançar os objetivos propostos.
10. Adequação das estratégias utilizadas.
11. Participação dos estudantes na aula.
12. Produção escrita.

Nos planos de aula, buscamos verificar se as atividades propostas pelos professores levavam em consideração as singularidades linguísticas dos estudantes. Nesse sentido, categorizamos os referidos documentos tendo por base se:

- 1- Consideram a presença desses estudantes em sala de aula.
- 2- Desconsideram as singularidades linguísticas dos estudantes com surdez.

Após as análises e interpretações de todas as questões das entrevistas com os professores, assim como das observações das aulas ministradas por eles, os classificamos nas categorias que se seguem:

- 1- Professores que compreendem e respeitam a condição bilíngue dos surdos, utilizando esse conhecimento em sua prática docente.
- 2- Professores que compreendem a condição bilíngue dos surdos, mas que a desconsideram em sua prática docente.
- 3- Professores que desconhecem a condição bilíngue dos surdos e, por isso, desconsideram essa condição em suas aulas.

A análise das produções dos estudantes surdos observados teve como finalidade atender a dois objetivos secundários desta pesquisa que são realizar um estudo sobre o desempenho linguístico na modalidade escrita da Língua Portuguesa de um grupo de estudantes surdos oriundos de classes bilíngues e classes inclusivas de duas redes públicas, como também de identificar qual o tipo de educação que atende melhor as necessidades dos estudantes surdos pesquisados, no que diz respeito à aquisição da escrita em Língua Portuguesa, como segunda língua.

Essa análise foi realizada a partir da proposta dos estágios de interlíngua definida por Selinker (1972) e validada para surdos brasileiros, por Brochado (2003), que apresenta inúmeras características de cada estágio.

De acordo com Brochado (2003) existem três estágios de interlíngua entre as produções textuais de surdos fluentes em língua de sinais, sendo eles: Interlíngua I (IL 1) - Emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2); Interlíngua II - (IL 2) - Mescla das duas línguas, em que se observa 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; Interlíngua III – (IL 3) - Emprego predominante da gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático.

Devemos considerar nos estágios de interlíngua que no processo de aquisição do Português, deverão apresentar hipóteses e regras que começam a delinear a outra língua (língua alvo) o que representa a transferência da língua de sinais para a segunda língua.

Após a categorização nos estágios de interlíngua, classificamos os estudantes a partir das produções escrita nas seguintes categorias:

1. Estudantes que compreendem e utilizam a Língua Portuguesa na modalidade escrita, respeitando a sua estrutura linguística.

2. Estudantes que conseguem escrever em LP, mas sentem dificuldades em respeitar a estrutura linguística dessa língua, predominando a estrutura da Libras.
3. Estudantes que ainda não conseguiram compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética da LP e, por isso, só conseguem escrever com ajuda do professor ou de um colega mais avançado no conhecimento dessa língua.

Finalizando as análises do *corpus* de nossa pesquisa, realizamos um estudo das produções dos estudantes das realidades pesquisadas, de modo a identificar qual o contexto escolar que está contribuindo mais para desenvolvimento linguístico da modalidade escrita da LP dos estudantes surdos.

Importante salientar que, no capítulo seguinte, todos os autores que foram citados nas análises dos dados constam na fundamentação teórica deste estudo.

## Capítulo 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De posse de todos os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, passamos neste capítulo a analisá-los buscando alcançar aos objetivos traçados. O nosso movimento, primeiramente, foi dirigido para traçar um panorama do modelo adotado por cada rede estudada.

Nesse momento, trazemos a reflexão de Vygotski (2012) no que tange a esses modelos, que se manifestava contrário à segregação, tendo em vista que discordava do agrupamento dos estudantes segundo nível de desenvolvimento mental. Ele defendia que os estudantes com deficiência deveriam ter uma educação social coletiva (educação inclusiva), visto que por meio da interação com outras crianças desenvolveriam as funções psicológicas superiores.

Desse modo, em princípio, estaria em posição contrária às classes bilíngues somente frequentadas por surdos, no entanto, quando defendia o políglotismo dos surdos (educação bilíngue), considerava de alguma maneira essa possibilidade.

Para tanto, verificamos os documentos legais da esfera municipal que orientam a educação de surdos nos dois municípios nos quais pesquisamos as turmas inclusivas e/ou bilíngues, M-1 e M-2.

Em seguida, apresentamos cada unidade de ensino participante da pesquisa UEI-1 e UEI-2, UEB-1 e UEB-2, a descrição das salas, assim como a concepção de educação de surdos presentes nos PPP de cada uma das escolas pesquisadas.

Logo após, serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas com cada professor participante PI-1, PI-2, PB-1 e PB-2. Seguindo as análises das aulas observadas, dos planos de aula, assim como das produções escritas dos estudantes participantes da pesquisa EI-1, EI-2, EB-1, EB-2, EB-3, EB-4.

Nesse sentido, o presente capítulo apresenta os resultados das análises e discussão dos dados coletados de modo a identificar como esses modelos estão contribuindo para a aprendizagem da escrita pelos estudantes surdos.

#### **4.1 Os surdos nas salas inclusivas: interação e aprendizagem no mesmo espaço?**

O município do Jaboatão dos Guararapes (M-1), seguindo os preceitos propostos pela Declaração de Salamanca 1994 e os documentos legais que normatizam a educação especial, adota em sua rede de ensino o modelo inclusivo, no qual os estudantes, independente de suas características físicas, intelectuais ou sociais tem garantido o direito de uma educação pública e de qualidade. Isso implica dizer que, dentro de um mesmo espaço escolar, podemos encontrar estudantes com características e necessidades diversas.

Em relação aos estudantes com algum tipo de deficiência ou transtorno, a rede de ensino em questão disponibiliza, mediante a comprovação por meio de um laudo médico, um profissional para apoiar pedagogicamente os professores desses estudantes.

A matrícula do público alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular é orientada pela Instrução Normativa/SME Nº 01/2018 (Anexo 1). Nesse documento, no inciso V do artigo 2º podemos encontrar as orientações acerca da organização escolar. Dentre os onze parágrafos desse inciso, nove são voltados para a inclusão dos estudantes com deficiência, no entanto, não há nenhuma menção mais específica aos estudantes surdos. A referida instrução trata da questão de uma forma geral, não indicando quem seriam os estudantes que, no momento, estão demandando novas organizações institucionais para prover seu atendimento.

Apesar de não estar explícito no documento analisado, para os estudantes surdos é disponibilizado um tradutor/intérprete de Libras (TILS) que vai mediar a comunicação entre professor e aluno surdo, como também entre esse estudante e os demais. Esses profissionais são contratados, temporariamente, por essa rede, após se submeterem a uma seleção simplificada.

Além desse profissional, também há a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nas quais esses estudantes, no contra turno escolar e tendo um professor especializado em educação especial como mediador, são trabalhados em suas necessidades específicas de modo a ajudar a superar suas dificuldades na sala de aula regular. Nesse ambiente, o atendimento dos estudantes surdos, de acordo com o MEC (2007), refere-se mais especificamente, ao trabalho com a Libras e da Língua Portuguesa escrita.

Outra ação implementada, voltada para a melhoria da qualidade da educação para os estudantes surdos nesse município, é o projeto “Libras nas escolas: transpondo barreiras linguísticas” que, em linhas gerais, objetiva minimizar as barreiras linguísticas entre surdos e ouvintes, por meio da introdução da língua de sinais nas atividades escolares dos alunos ouvintes. O referido projeto é vivenciado em apenas algumas escolas que possuem esses estudantes, já que se trata de um Projeto Piloto para uma possível implantação em outras unidades de ensino.

Para atingir os objetivos do referido projeto, há a oferta do curso básico de Libras para professores e demais profissionais da educação. É importante salientar que os professores regentes dessas salas têm que frequentar o curso no contra turno de trabalho, fato que dificulta a participação deles, tendo em vista que grande quantidade de docentes possui mais de um vínculo empregatício, gerando a falta de disponibilidade de tempo para participar do curso ofertado.

Outra ação desse projeto que busca diminuir as barreiras linguísticas, por meio da ampliação do acesso à língua de sinais, é o ensino da Libras para os estudantes ouvintes colegas de classe dos surdos. Os pais dos surdos, que em sua maioria são ouvintes, também têm a oportunidade de se apropriar dessa língua e, conseqüentemente, melhorar a interação com os seus filhos.

Identificamos, a partir das ações implementadas pela rede pesquisada, que há uma preocupação com a comunicação entre surdos e ouvintes, haja vista que eles convivem em um mesmo espaço escolar e necessitam interagir entre si para que possam alcançar os fins da educação escolarizada que consiste em garantir que eles se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

A pesquisa em questão foi realizada em duas escolas da rede acima descrita. Em cada escola observamos uma sala de aula que possuía um estudante surdo. Diante disso, seguiremos apresentando a caracterização das referidas escolas, em seguida analisaremos o PPP delas a partir das categorias elencadas no capítulo da metodologia.

#### 4.1.1 Unidade de Ensino Inclusiva - 1 (UEI-1)

A primeira unidade de ensino inclusiva analisada, doravante UEI-1, pertence à rede pública municipal do Jaboatão dos Guararapes, fazendo parte da regional administrativa 5 e está localizada no bairro de Prazeres, próximo à sede da Prefeitura Municipal e de uma importante área comercial dessa cidade. Ela funciona nos horários da manhã, tarde e noite, atendendo a uma média de 640 estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º anos) e da Educação de Jovens e Adultos, 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental (Módulos II, III, IV e V). Tais estudantes são oriundos das comunidades de Cajueiro Seco, Prazeres e Piedade.

A professora e o estudante surdo que frequentavam a sala são do 4º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais). Essa turma possui 36 crianças matriculadas, dentre elas um surdo. Ele, no momento da coleta dos dados, tinha 14 anos de idade. Além da professora regente, há, nessa sala, uma intérprete de Libras que realiza a mediação entre o surdo e a professora, bem como entre ele e os demais estudantes da sala. Tanto a professora quanto a intérprete de Libras possuem vínculo empregatício temporário no município.

A pesquisa foi muito bem aceita pela gestão escolar, bem como pela docente, embora o ano letivo já estivesse em seus meses finais. Todas as nossas solicitações foram atendidas e a coleta dos dados se deu sem nenhuma dificuldade.

Com intuito de identificar a concepção de educação adotada pelas escolas pesquisadas analisamos o Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, apresentaremos a seguir os dados correspondentes à análise do PPP da UEI-1. Ressaltamos que o documento em questão já tinha sido revisado pela comunidade escolar e pela gerência de gestão escolar da Secretaria de Educação do município, setor responsável pelas orientações durante o processo de elaboração, assim como do acompanhamento da implementação das ações.

De acordo com o exposto no PPP, a referida escola tem a missão de “primar por uma educação de qualidade numa perspectiva multidisciplinar, que proporcione aos alunos a formação de cidadãos críticos reflexivos e participantes da sociedade em que estão inseridos” (JABOATÃO, 2018, p. 13).

Também é assumido como princípio que fundamenta a ação educativa da escola, “a universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar” (JABOATÃO, 2018, p. 14).

Em relação à educação para surdos, como também acerca da inclusão escolar de estudantes surdos ou com outro tipo de deficiência ou transtornos não encontramos nenhuma menção a essa temática no referido PPP da UEI-1.

Diante disso, podemos concluir com a análise do referido documento que a inclusão dos estudantes público alvo da educação especial é abordada de uma maneira geral, quando a escola adota o princípio da “igualdade de acesso, permanência e sucesso”. No entanto, acreditamos que as especificidades desses estudantes podem acabar passando despercebidas ou mesmo minimizadas quando são colocados dentro da igualdade, porque as singularidades linguísticas deles não podem ser tratadas igualmente aos demais estudantes que são ouvintes.

É preciso que a garantia do direito subjetivo e inalienável à educação desses estudantes também seja pensada dentro do princípio da equidade que consiste em considerar que os direitos são iguais, mas os mecanismos para a garantia desses direitos devem ser específicos às necessidades de cada um.

Nesse sentido, entendemos que o princípio de igualdade deve estar aliado ao de equidade, tendo em vista que a escola necessita pensar o acesso, a permanência e o sucesso, tomando por base os estudantes reais que fazem parte da instituição. No caso mais específico dos estudantes com deficiência, dentre eles os surdos, é preciso pensar e informar no seu PPP sobre estratégias que podem ajudá-los a superar as limitações impostas pelas deficiências e, por consequência, que eles alcancem o sucesso tão almejado.

#### 4.1.2 Unidade de Ensino Inclusiva - 2 (UEI-2)

A segunda Unidade de Ensino Inclusiva estudada, UEI-2, também pertence à rede pública do município do Jaboatão dos Guararapes. Ela está localizada em uma importante e movimentada avenida no bairro de Guararapes e faz parte da Regional administrativa 07 (sete).

Essa escola funciona nos turnos da manhã e da tarde, atendendo uma média de 600 crianças na Educação Infantil (estudantes de 4 e 5 anos) e no Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano).

O professor e o estudante surdo participantes são do 4º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais). A turma possui 26 estudantes matriculados, sendo um deles surdo. Ele, no ano da coleta dos dados, tinha 11 anos de idade. Para interpretar as aulas do Português para a língua de sinais e vice e versa, o estudante surdo e o professor contam com um TILS.

No momento da pesquisa, fazia pouco tempo que o TILS tinha iniciado o seu trabalho, pois o que estava anteriormente não era aceito pelo estudante. Em relação à aceitação, percebemos em nossas observações que o profissional recém-chegado também não era muito bem aceito pelo estudante, ao contrário, o professor afirmou que com o anterior era muito pior.

Ressaltamos que esse professor sempre demonstrou muita receptividade a nossa presença e disposto a contribuir com a nossa pesquisa, assim como a gestão da escola que sempre atendeu as nossas solicitações. Isso facilitou muito a nossa presença na instituição e, conseqüentemente, a coleta dos dados.

Passando para a análise do PPP de modo a identificar a concepção de educação para surdos, verificamos que a escola em questão apresenta como missão em seu PPP “realizar com êxito seu papel social, tendo a participação efetiva da família, viabilizando o produto de qualidade do ensino, através do trabalho participativo e responsável, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, digna e solidária” (JABOATÃO, 2019, p.18).

O termo inclusão aparece apenas uma vez em todo o projeto quando apresentam os valores da escola, sendo eles: “Alegria, altruísmo, compromisso, cooperação, criatividade, diligência, disciplina, eficiência, ética, excelência, *inclusão*, moralidade,

motivação, proatividade, qualidade, resiliência, respeito, solidariedade, sucesso e tolerância” (JABOATÃO, 2019, p. 19, Grifos nossos).

Em relação aos estudantes com deficiências, a escola estabelece um objetivo específico/estratégico, a saber: “receber alunos com *necessidades especiais*, elaborando estratégias para atender as suas especificidades educacionais” (JABOATÃO, 2019, p. 19, grifos nossos).

Esse objetivo específico se desdobra em uma meta “melhorar o desempenho da aprendizagem dos alunos com *necessidades especiais* de 50% para 75%” (JABOATÃO, 2019, p. 19, Grifos nossos) e essa meta, por sua vez se desdobra em 05 (cinco) ações voltadas para esses estudantes.

1. Encontros individuais dirigidos entre Supervisão Escolar, professores das turmas regulares e profissionais de apoio de alunos com necessidades especiais.
2. Planejamentos quinzenais e coletivos das aulas a serem lecionadas em sala de aula ou extraclases.
3. Atendimento pedagógico, no cotidiano da sala de aula, às peculiaridades de alunos que apresentam necessidades especiais através de atividades diferenciadas que atendam suas especificidades.
4. Utilização de técnicas e recursos para o desenvolvimento de práticas docentes eficazes e apreciadas pelos educandos.
5. Elaboração e execução de momentos de formação continuada para os professores e apoios que acompanham educandos com necessidades especiais, buscando temáticas relacionadas ao seu cotidiano escolar (JABOATÃO, 2019, p. 19).

O que podemos concluir após a análise do PPP é que a escola, apesar de não especificar quem são esses estudantes com necessidades especiais, estabelece ações para melhorar o desempenho deles. Acreditamos que os estudantes com deficiências são contemplados por essas ações e, por isso, consideramos que a escola já percebe a importância deles e de pensar nas especificidades que apresentam.

Portanto, quando pensamos mais especificamente em relação aos estudantes surdos, não identificamos nenhuma menção à sua presença na escola. Isso nos leva a inferir que a escola entende que a presença deles não precisa ser exposta no projeto ou até mesmo que essa presença não gera a necessidade de uma reorganização das ações vivenciadas pela escola.

## 4.2 Os surdos em Salas Regulares Bilíngues: a língua de sinais como mediadora da instrução escolar

O município do Recife seguindo as Leis federais 10.436/2002 e 13.005/2014 adota em sua rede de ensino desde o ano de 2015 o modelo de educação bilíngue. Tal educação acontece em salas regulares bilíngues que foram instituídas pelo Decreto 28.587/2015 (Anexo 2).

De acordo com o artigo primeiro do referido decreto, as salas regulares bilíngues são “destinadas às crianças, aos jovens e aos adultos com surdez, com surdez associada a outras deficiências, cujos pais do estudante, se menor, ou o estudante, se maior, optarem por esse serviço no ato da matrícula” (RECIFE, 2015, p. 1).

Tais salas, de acordo com o decreto, funcionarão em escolas polo que foram escolhidas tendo por base o critério da facilidade de acesso, considerando a mobilidade do transporte público. O artigo 7º, em seus parágrafos 1º e 2º, explicita como será o funcionamento dessas salas em escolas polos.

Art. 7º [...]

§ 1º Entende-se por escolas polo, para efeito desse decreto, as que estão localizadas em locais estratégicos da cidade do Recife, considerando-se, neste caso, as 4 (quatro) Regionais em que a Secretaria de Educação do Recife define os agrupamentos das Regiões Político Administrativas (RPA), a saber:

- a) Regional Centro-Norte: RPA 1 e RPA 2;
- b) Regional Nordeste: RPA 3;
- c) Regional Oeste-Sudeste: RPA 4 e RPA 5;
- d) Regional Sul: RPA 6.

§ 2º Em cada Regional haverá, no mínimo, uma escola polo, tendo como critério de escolha aquelas unidades educacionais de fácil acesso, considerando a mobilidade de transporte público para a comunidade escolar. As escolas polo são as seguintes:

- a) Regional Centro-Norte: E.M. Padre Antônio Henrique (RPA 01) e E.M. Mário Melo (RPA 02);
- b) Regional Nordeste: E.M. Rozemar de Macedo Lima (RPA 04);
- c) Regional Oeste-Sudeste: E.M. Profissionalizante Magalhães Bastos (RPA 04) e E.M. Governador Miguel Arraes de Alencar (RPA 05);
- d) Regional Sul: E.M. Karla Patrícia (RPA 06) e E.M. Cristiano Cordeiro (RPA 06) (RECIFE, 2015, p. 3-4).

Para atuar como regente das salas regulares bilíngues, o professor necessita ter habilitação para ensinar na modalidade da qual a turma faz parte, sendo Pedagogia para Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e licenciaturas específicas para os anos finais do Ensino Fundamental. Ademais, necessitam ter domínio da língua de sinais, consoante exposto no artigo 4º do decreto anteriormente citado.

Art. 4º Os professores que atuarão nas salas regulares bilíngues deverão ser integrantes do grupo ocupacional magistério da Rede Municipal de Ensino do Recife com licenciatura em Pedagogia, para lecionar com crianças da educação infantil e anos iniciais e nas áreas específicas dos componentes curriculares para os anos iniciais.

§ 1º Para atuar na regência das salas regulares bilíngues, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar domínio da Libras.

§ 2º A comprovação do domínio da Libras deverá ser realizado através de certificação ou de avaliação prática realizada pela Divisão de Educação Especial – DEE (RECIFE, 2015, p. 2).

Além do decreto citado, a Instrução Normativa Nº 02/2016 (anexo 3) regulamenta a matrícula, a estrutura e os procedimentos para o funcionamento das salas, os professores que atuarão nas salas, o currículo, os procedimentos avaliativos e o acompanhamento do ensino/aprendizagem dos estudantes.

O artigo quarto dessa instrução normativa orienta como essas salas devem ser organizadas,

Art. 4º As salas regulares bilíngues devem ser organizadas da seguinte forma:

I – Grupo IV e V, Educação Infantil;

II – 1º, 2º e 3º anos, Ensino Fundamental;

III – 4º e 5º anos, Ensino Fundamental;

IV – Educação de Jovens e Adultos – Modulados;

V – 6º e 7º anos, Ensino Fundamental;

VI – 8º e 9º anos, Ensino Fundamental (RECIFE, 2016, p. 6).

Nessa orientação, verificamos que as salas em questão são organizadas de forma multisseriada e, de acordo com o artigo sexto dessa instrução, a unidade de ensino deve observar, no ato de matrícula, as experiências escolares anteriores desses estudantes para que possam ser matriculados na turma correspondente a essa escolarização.

Apesar de não constar nos dois documentos analisados, de acordo com os professores entrevistados, os estudantes permanecem na mesma turma a quantidade de anos escolares previstos para aquela turma, como por exemplo, na turma bilíngue III que corresponde ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental os estudantes permanecem dois anos estudando nela.

#### 4.2.1 Unidade de Ensino com sala Bilíngue - 1 (UEB-1)

A primeira escola com sala regular bilíngue<sup>17</sup> (UEB – 1) pesquisada está localizada próxima ao centro da capital pernambucana e faz parte da rede municipal da cidade do Recife. Atende uma média de 350 estudantes, surdos e ouvintes, no Ensino Fundamental (1º a 9º ano) e a na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e funciona nos turnos da manhã, tarde e noite.

Desde os anos de 2015 essa escola passou a ser um polo de educação bilíngue para surdos. No entanto, ressaltamos que a referida instituição, ao longo de sua existência, ofertou turmas de educação especial. Devido ao trabalho que vem sendo realizado ao longo dos anos com crianças com deficiência e, na atualidade, com estudantes surdos, a escola é considerada pela população recifense como uma referência na educação de crianças com limitações auditivas graves.

A escola atende hoje a estudantes de diferentes comunidades do Recife, no entanto, há a predominância das comunidades circunvizinhas, como: Coelhos, Coque, Santo Amaro e bairro do Recife.

A pesquisa foi na turma bilíngue III que corresponde ao 4º e 5º anos do ensino Fundamental. Nela, estão matriculados 12 estudantes surdos com a faixa etária entre 10 e 30 anos de idade. Alguns desses estudantes possuem outras deficiências associadas à surdez, fazendo com que exista uma grande diversidade em relação às necessidades educacionais.

A professora é ouvinte, fluente em Libras. As aulas são ministradas em Libras, no entanto, a Língua Portuguesa se faz presente nos materiais que veiculam os conteúdos estudados, bem como nas aulas que objetivam o ensino dessa língua, como era de se esperar pela extrema dificuldade de identificar algum livro ou outro qualquer impresso em Libras.

Devido ao fato da referida professora ser fluente em Libras, a sala não conta com a presença do TILS.

Salientamos que, apesar de a docente estar participando do programa de residência pedagógica do curso de Pedagogia da UFPE (Universidade Federal de

---

<sup>17</sup> As informações sobre a ESRB – 1 foram recolhidas no site abaixo exposto, uma vez que a escola não nos disponibilizou o seu PPP. Nesse sentido, os dados podem estar desatualizados. <http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/especial/padreHenrique/historico.html>

Pernambuco), ela se dispôs a participar da nossa pesquisa e sempre nos recebeu da melhor maneira possível.

Em relação à concepção de educação de surdos presentes no PPP, infelizmente, esse dado não pode ser analisado, uma vez que, segundo o gestor escolar, o computador que continha o referido documento foi formatado e, devido a isso, todos os documentos contidos no equipamento foram perdidos. Diante dessa situação, não tivemos acesso ao projeto em questão.

Salientamos que realizamos a coleta dos dados nessa instituição entre os meses de setembro e outubro de 2018 e que no ano de 2019 retornamos para verificar se a gestão da escola tinha conseguido recuperar o PPP e poderia nos disponibilizar, todavia, a situação em relação a esse documento se manteve.

#### **4.2.2 Unidade de Ensino com sala Bilíngue - 2 (UEB-2)**

A segunda escola com sala regular bilíngue que foi pesquisada está localizada no subúrbio da capital pernambucana. Essa unidade de ensino faz parte da rede pública municipal do Recife e atende uma média de 500 estudantes distribuídos na Educação Infantil (04 e 05 anos) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º anos), oriundos do bairro do Cordeiro e dos circunvizinhos, como o da Torre.

Essa escola desde 2016 oferta a educação bilíngue para surdos por meio das salas regulares bilíngues. No ano da coleta dos dados, 2019, havia 01 (uma) sala bilíngue III que corresponde ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Essa sala possuía 07 (sete) estudantes surdos com a faixa etária entre 10 e 12 anos de idade. A professora é fluente em Libras e na Rede estadual de ensino atua como TILS. Além da referida professora, a turma conta com a presença de um estagiário de pedagogia que tem a função de auxiliar pedagogicamente a docente nas atividades realizadas com um estudante que também possui paralisia cerebral. Esse estagiário possui conhecimento em Libras e interage com os estudantes por meio dessa língua.

A professora é ouvinte e, como já exposto, fluente em Libras. Essa língua é utilizada em todas as mediações ocorridas em sala de aula. A Língua Portuguesa está

presente nos textos escritos que circulam nas aulas, como também no ensino sistemático dessa língua.

Apesar de alguns estudantes realizarem terapias de reabilitação da fala, a professora se propõe a não utilizar a LP na modalidade oral em sala de aula. Ela mantém a Libras como a língua principal, embora em alguns momentos tanto ela como os estudantes verbalizem algumas palavras. Ela usa essa estratégia visando que os estudantes consigam evoluir no processo de aquisição da Libras, em virtude disso, grande parte começou a aprender essa língua apenas quando entraram na escola, gerando um atraso nessa aquisição.

É importante ressaltar que a pesquisa foi muito bem aceita pela professora e que ela se dispôs a contribuir com todas as nossas solicitações, gerando um clima de parceria entre ela e a pesquisadora, fato que contribuiu para que os dados fossem coletados.

Em relação à concepção sobre educação para surdos presentes no PPP, verificamos que a UEB – 2 apresenta como a sua missão “assegurar um ensino de qualidade, com competência, liderança e motivação de todos da escola, garantindo uma escola funcional, e participativa, onde todos se sintam sujeitos do processo”.

Diante da missão da escola, podemos afirmar que os estudantes da educação especial são contemplados na missão da escola, visto que ela se propõe a ofertar uma educação de qualidade para todos.

Quando uma escola assume o ensino de qualidade como missão acreditamos que as ações a serem desenvolvidas devem buscar que todos os seus estudantes se apropriem dos conhecimentos necessários para viver em sociedade, ou seja, conhecimento para que eles possam exercer a sua cidadania.

As ações específicas para os estudantes da educação especial são apresentadas no objetivo específico 3 que se propõe a “Desenvolver projetos dentro de uma perspectiva interdisciplinar”. Na ação 4 desse objetivo é proposto o desenvolvimento de um projeto sobre “Inclusão” - Semana das Pessoas com Necessidades Especiais.”

Isso nos possibilita inferir, a partir do PPP, que a presença desses estudantes na escola só é enfatizada na semana da pessoa com deficiência, ou seja, uma vez a cada ano. Diante disso, urge a necessidade de repensar esse direcionamento dado pela escola, tendo em vista que acreditamos que um trabalho realizado em apenas uma semana por ano seja insuficiente para sensibilizar os demais envolvidos na educação dessas crianças sobre o respeito às diferenças.

Em relação aos estudantes surdos verificamos que eles foram contemplados na ação 6 do mesmo objetivo específico “Desenvolvimento, na sala Bilíngue, dos projetos abaixo: - “Mala da Leitura”: estímulo a prática de leitura e língua de sinais”.

Com base no que está apresentado no PPP percebemos que, apesar da escola ofertar uma educação mais específica para os estudantes surdos, a presença deles ainda precisa ser mais especificada no referido documento, posto que a instituição como um todo deve estar preparada para acolhê-los de modo a suprir as suas necessidades educacionais. Há, também, a possibilidade que sejam realizadas ações que não constem no PPP, fato que nos faz questionar a verdadeira função desse documento, mas que, por não ser foco de nossa pesquisa, essa reflexão não será aprofundada.

Diante disso, a escola não pode perder de vista a essência do PPP, pois ele deve contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência (BRASIL, 2010). Nesse sentido, o documento deve ser considerado como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola (VEIGA, 1998), de modo a garantir que todos os estudantes que fazem parte da instituição tenham acesso ao conhecimento sistematizado.

#### **4.3 O que sabem e pensam os professores sobre esses modelos?**

Os saberes construídos ao longo da vida tanto em contextos informais quanto formais alicerçam nossas ações enquanto profissionais. Nesse sentido, o presente subtópico busca apresentar as reflexões tecidas a partir das respostas dadas pelos professores participantes de uma entrevista semiestruturada. Conforme já exposto no capítulo destinado a apresentar a metodologia desta pesquisa, a referida entrevista objetivou identificar a concepção de educação adotada nas escolas inclusivas e nas escolas com salas bilíngues para surdos.

Diante disso, visando oferecer um panorama geral do contexto pesquisado, iniciamos a análise das entrevistas, propriamente ditas, realizando um breve levantamento sobre a formação acadêmica e a experiência profissional dos docentes participantes desta pesquisa com estudantes surdos, assim como o seu vínculo funcional com a rede de ensino pesquisada. Em seguida, passamos a analisar as respostas, relacionando-as com o referencial teórico adotado.

Assim, passaremos a apresentar, a seguir, as análises dos dados das entrevistas realizadas com os professores.

**Quadro 11 - Formação acadêmica e experiência profissional dos professores pesquisados**

| <b>FORMAÇÃO/<br/>EXPERIÊNCIA</b>  | <b>PI – 1</b>                    | <b>PI – 2</b>  | <b>PB – 1</b>                                     | <b>PB – 2</b>   |
|---|----------------------------------|--|---|---|
| <b>Graduação</b>  | Pedagogia                        | Pedagogia  | Fonoaudiologia e Pedagogia                        | Pedagogia   |
| <b>Pós- graduação lato sensu</b>  | Especialização em Psicopedagogia | Especialização em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Libras | Especialização em Educação Especial               | Especialização em Educação Infantil e Libras  |
| <b>Pós- graduação stricto sensu</b>   |                                  |  |   |   |
| <b>Cursos de extensão na área de educação de surdos</b>                             |                                  | Curso de Libras - básico 1 e 2, intermediário, avançado e intérprete | Formação em serviço oferecida pela rede de ensino | Formações mensais promovidas pela prefeitura.<br>Cursos de Libras.<br>Técnico em intérprete de Libras.<br>Eventos na área realizados pela UFPE. |
| <b>Tempo de experiência como professor</b>  | 11 anos                          | 12 anos  | 23 anos   | 06 anos   |
| <b>Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas bilíngues</b>  |                                  |  | 23 anos   | 03 anos   |
| <b>Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas inclusivas</b> | 01 ano                           | 02 meses   |   |   |
| <b>Situação funcional</b>   | Contrato temporário              | Contrato temporário  | Efetivo   | Efetivo   |

Fonte: dados das entrevistas.

Através dos dados apresentados nesse quadro, identificamos que todos os participantes possuem a formação mínima exigida para exercerem o cargo de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como todos possuem especializações em áreas que direta ou indiretamente abordam a educação especial.

Quando focamos nossa análise para os cursos de extensão ou formação continuada voltada especificamente para área da surdez, percebemos que apenas um professor (PI-1) não possui nenhuma formação que lhe permita aprofundar seus conhecimentos em relação a essas questões. Os demais (PB-1, PB-2, e PI-2) em uma quantidade maior ou menor possuem tal formação.

Essas formações, em sua maioria, foram realizadas por iniciativa dos próprios professores, no entanto o PB-1 declarou que aprofundou seus conhecimentos em relação à educação de surdos em formações ofertadas pela rede de ensino da qual faz parte. O PB-2, apesar de ter feito cursos diversos na área da educação de surdos, também apontou as formações ofertadas pela rede como participantes de sua formação profissional. Isso reforça a importância da formação continuada, em serviço, dos professores, tendo em vista que a formação inicial realizada nas universidades não consegue contemplar, de maneira aprofundada, todas as especificidades do ofício do professor.

Esse tipo de formação não foi indicada pelos professores de salas inclusivas. Inversamente, como já foi dito, está estabelecido na LDBEN que a oferta de formações inicial e continuada se configura como uma das responsabilidades da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios em regime de colaboração (BRASIL, 1996). Essa determinação nos faz questionar se a rede a qual fazem parte não oferta às referidas formações ou se eles por algum motivo não se beneficiam delas? Infelizmente, os dados dessa pesquisa não nos oferece resposta a esse questionamento.

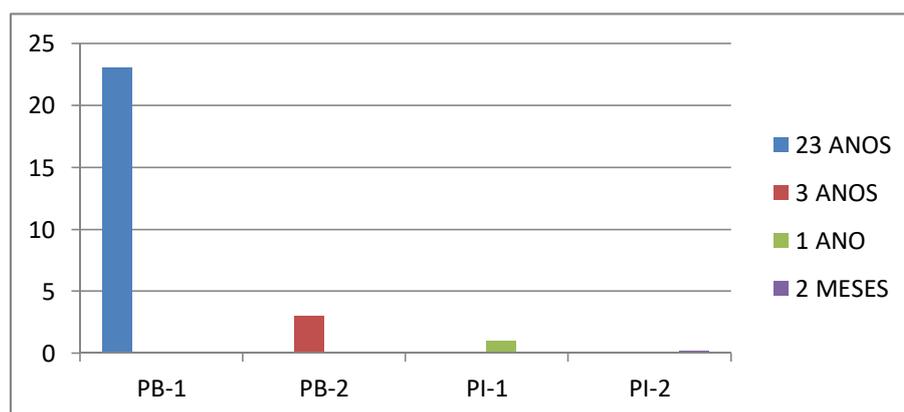
A administração da própria formação continuada, conforme já refletimos no capítulo 3, configura-se como uma das competências para ensinar, em razão de proporcionar a atualização das demais competências necessárias para o ofício de professor (PERRENOUD, 2000). Essa formação deve ter como ponto de partida a reflexão crítica da própria prática docente (FREIRE, 1996; VEIGA; VIANA, 2012).

Percebemos, a partir dos dados sobre a formação desses professores, que nas classes bilíngues esses profissionais, além de terem a formação inicial básica exigida para atuarem no Ensino Fundamental, possuem formação específica na área da educação de surdos ou educação especial, bem como possuem cursos que lhes garantiram a fluência em língua de sinais, atendendo, dessa forma, ao que preconizam o Decreto Municipal N° 28.587/2015 (Anexo 2), que institui as salas regulares bilíngues e a Instrução Normativa N° 02/2016 (Anexo 3) sobre o funcionamento dessas salas.

Já nas classes inclusivas, fica claro que não há a exigência de uma formação específica para ser regente das turmas que possuem surdos incluídos, tendo em vista que PI-1, mesmo sem ter a devida formação, assumiu a regência de uma sala dessas. Podemos inferir que essa situação se justifica pela presença dos intérpretes nessas salas, no entanto, entendemos que uma formação docente mais específica para a educação de surdos poderia qualificar a sua atuação diante desses estudantes.

Em relação ao tempo de experiência profissional como professor, há uma variação no tempo de atuação de cada um, sendo entre 06 anos e 23 anos. Quanto ao tempo de trabalho com estudantes surdos, quer em classes bilíngues, quer em classes inclusivas, também há uma grande variação, na qual a PB-1 possui 23 anos de experiência trabalhando com esses estudantes, enquanto PI-2 tem apenas dois meses.

**Figura 3 - Tempo de experiência com educação de surdos**



Fonte: dados das entrevistas.

Notamos, a partir dos dados expressos nesse quadro, que os professores bilíngues possuem mais tempo de experiência com estudantes surdos do que seus colegas de classes inclusivas que são iniciantes nessa atividade docente. Sendo assim, podemos esperar que o desempenho dos primeiros, devido a vários fatores, mostre-se como constituintes de uma melhor atuação junto a esses alunos, fato que somente poderemos comprovar por meio da análise de todos os dados.

Ressaltamos que o tempo de trabalho com surdos declarado por PB-1, 23 anos, refere-se a todo o período de experiência que ela tem com esses estudantes. Inicialmente, a rede de ensino da qual ela faz parte adotava o paradigma da segregação em escolas/salas especiais e, na atualidade, adota o modelo de salas bilíngues.

Quanto à situação funcional, ou seja, o vínculo empregatício desses profissionais com as respectivas redes de ensino, identificamos que os professores bilíngues são efetivos e os das salas inclusivas participantes são contratos temporários. Isso nos faz acreditar que mesmo que a rede do modelo inclusivo ofereça formação continuada na área da educação de surdos para tais profissionais, não haverá garantia de que a referida formação irá repercutir na aprendizagem desses estudantes, uma vez que esses profissionais poderão não permanecer na rede.

Em suma, a partir do perfil dos participantes da pesquisa, identificamos que o fato de os professores das salas bilíngues possuírem uma formação mais aprofundada na área da educação de surdos, como também de terem mais experiência com esses estudantes e de serem efetivos da rede de ensino pode favorecer que a educação ofertada para esse público alcance resultados mais positivos. Em contrapartida, a falta de experiência com estudantes surdos, o vínculo empregatício com o município, contrato temporário, assim como a falta de uma formação mais aprofundada na área, como o caso de PI-1, podem comprometer a qualidade do ensino ofertado para esses estudantes.

Seguindo nossa análise, passaremos, a partir das respostas dadas pelos docentes pesquisados, a discorrer sobre a concepção de educação para surdos, assim como dos diferentes aspectos relacionados a essa educação, fazendo um paralelo com o referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2 desta pesquisa.

O questionamento buscou conhecer quais as motivações que levaram esses professores a trabalharem com estudantes surdos.

### **Quadro 12 - Motivações dos professores para trabalharem com surdos.**

| <b>PROFESSOR</b> | <b>SÍNTESE DAS RESPOSTAS</b>   |
|------------------|--|
| <b>PI-1</b>      | O fato de ser professora do Ensino Fundamental.  |
| <b>PI-2</b>      | A comunicação entre surdos e ouvintes.   |
| <b>PB-1</b>      | Trabalhava como fonoaudióloga no Centro Suvag do Recife, oralizando surdos. Sem sucesso na oralização, os profissionais do Suvag começaram a aprender Libras. Quando foi para área de educação no M-1, devido à experiência com surdos, assumiu uma classe especial voltada para esses estudantes. |
| <b>PB-2</b>      | Curiosidade, pois via nos ônibus surdos falando em Libras. A partir daí, fez cursos e, durante a faculdade de Pedagogia, voltou suas pesquisas para a educação de surdos. Hoje leva a palavra de Deus para os surdos e acredita que a curiosidade inicial foi coisa divina.                        |

Fonte: dados das entrevistas.

Cada professor apresentou as suas motivações, no entanto, chamou-nos a atenção que o PI-1, apesar de não ter formação nenhuma para trabalhar com estudantes surdos, tem consciência que o fato de ser professor do Ensino Fundamental em uma escola inclusiva o levou a lecionar para eles. Isso nos faz voltar a questionar a formação inicial desses profissionais que não consegue dar conta das situações que podem vir a acontecer, pois o trabalho com o estudante surdo é apenas uma das exigências do fazer docente.

Ressaltamos que temos consciência de que nenhuma formação inicial dará conta desse todo complexo que é o fazer docente, por isso acreditamos que a formação continuada desses profissionais se apresenta como um requisito para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Para tanto, entendemos que seja necessária a criação de políticas de formação que busquem suprir essas lacunas.

Conforme já discutimos no capítulo 3, participar das formações ofertadas pelas redes de ensino faz parte das atribuições dos professores, bem como promover essas formações é responsabilidade dos diferentes níveis político-administrativos do Brasil. (BRASIL, 1996). E, pelo que podemos perceber, mesmo depois de quase um ano de (PI-1) sendo professora de um estudante surdo, ela ainda não tinha conseguido realizar nenhuma formação nessa área.

Outra afirmação importante sobre as motivações para trabalhar com esses estudantes foi a do PB-1 que iniciou o seu trabalho com surdos como fonoaudióloga em uma instituição que tinha o seu trabalho voltado para reabilitação oral de surdos. Entretanto, devido ao declínio do oralismo e ao surgimento da comunicação total, ela começou a aprender Libras para servir de sustentação para a oralização. Essa professora, pelo fato de também ter a formação em Pedagogia, migrou para a área de educação e, por já possuir experiência com surdos, iniciou suas atividades nessa área em uma escola que possuía classes especiais para esse grupo.

Quando comparamos as motivações dos professores de salas inclusivas com as dos professores de salas bilíngues para atuar com estudantes surdos notamos que os primeiros trabalham com esses estudantes devido às atribuições que são inerentes ao fazer do docente em classe inclusiva, pois a legislação vigente (Lei 13.146/15 e outras legislações) determina a obrigatoriedade do atendimento e garante o acesso e a permanência de alunos surdos na rede regular de ensino. Já os professores bilíngues trabalham com esses estudantes devido à formação que possuem nessa área.

Na análise seguinte, o questionamento versou sobre as condições institucionais para desenvolver o seu trabalho junto aos estudantes surdos.

### Quadro 13 - Condições institucionais para desenvolver o trabalho com estudantes surdos

| PROFESSOR | SÍNTESE DAS RESPOSTAS  |
|-----------|--|
| PI-1      | Não foram muitas. Tive que correr atrás de recursos para adaptar às condições dele.  |
| PI-2      | A rede encaminhou uma intérprete para atuar junto ao surdo.  |
| PB-1      | No início existiam, aulas de Libras na própria escola e hoje não acontecem mais, o que é considerada uma falha.<br>Formação com pessoas de fora, experiência do Rio Grande do Sul.<br>Os professores não tiveram grandes preparações.<br>Agora, com a proposta bilíngue oficializada, está tendo formação voltada para esse trabalho.  |
| PB-2      | Adaptação do currículo da prefeitura.<br>Disciplina de Libras também é um diferencial da sala.<br>Espaço físico da sala de aula adequado.<br>Material para realizar as atividades, mesmo tendo uma escassez geral de material.<br>Equipamentos eletrônicos, computador, impressora e Datashow.<br>Formação continuada mensal.<br>A prefeitura respeita o direito do surdo a educação bilíngue. |

Fonte: dados das entrevistas.

Percebemos, com as respostas dadas a esse questionamento, que nas escolas inclusivas, de acordo com PI-2, o principal recurso disponibilizado pela rede pesquisada é o intérprete de Libras. No entanto, conforme apresentamos no capítulo 2, a presença desse profissional não pode ser considerada suficiente para garantir a condição bilíngue dos surdos, principalmente nos anos iniciais de escolarização (BRASIL, 2005, 2014; STUMPF, 2009, entre outros). Essa insuficiência de condições foi corroborada por PI-1, uma vez que considera que não foram oferecidas muitas condições, ressaltando que teve necessidade de buscar recursos didáticos mais acessíveis às condições do estudante surdo.

Em relação às classes bilíngues, PB-1 que está há mais tempo no município, primeiramente, faz referência ao tempo da educação de surdos nas classes especiais e diz que não teve grande preparação, mas que participava dos cursos de Libras na própria escola. Quando se refere ao momento atual, com a oficialização da proposta de salas regulares bilíngues, ela ressalta a formação continuada ofertada pela rede que possui o foco para o trabalho com surdos. Esse ponto também foi indicado por PB-2, mostrando

que a oferta de formação tem uma grande importância no aprimoramento da ação docente.

Além da formação, PB-2 indicou outros aspectos que ajudam em seu trabalho com estudantes surdos, como o espaço físico adequado e material para realizar as atividades, salientando que, apesar de existir uma escassez de materiais na rede, como um todo, a escola disponibiliza tudo o que ela necessita para realizar o seu trabalho. Esses pontos não foram citados por PB-1 nos levando a pensar que, apesar de as duas turmas fazerem parte da mesma rede de ensino, não são ofertadas as mesmas condições institucionais para ambas.

Essa professora, PB-2 indicou a oferta da disciplina Libras para os estudantes como um ponto positivo no modelo, no entanto PB-1, apesar de fazer parte da mesma rede, aponta que essas aulas deixaram de acontecer na sua escola, considerando esse fato como um retrocesso. A partir dessas afirmações, percebemos que a oferta dessa disciplina (Libras) não está sendo assegurada em todas as escolas que possuem salas bilíngues, demonstrando que esse ponto necessita ser ajustado, posto que o ensino da Libras é de suma importância para os estudantes surdos e para os ouvintes.

Para os surdos, a língua de sinais como disciplina se justifica pela necessidade deles conhecerem o funcionamento de sua própria língua. Nesse momento devem estar presentes a prática no uso da língua em diferentes situações e com diferentes objetivos e o ensino da gramática (PEREIRA, 2014a). E, dessa forma, possibilitar que realizem ações linguísticas, epilinguística e metalinguística com sua própria língua (GERALDI, 1997), ambos citados no capítulo 2. Para os ouvintes, no sentido de permitir que eles conheçam essa língua e possam interagir com os surdos por meio dela.

O questionamento seguinte buscou verificar qual o entendimento do significado de educação bilíngue para surdos.

### Quadro 14 - Entendimento do significado de educação bilíngue para surdos.

| PROFESSOR | SÍNTESE DAS RESPOSTAS  |
|-----------|--|
| PI-1      | Deveria ser uma educação inclusiva.  |
| PI-2      | É um passo importante a gente (conhecer) a cultura surda.<br>As leis que protegem e dão direitos aos surdos têm que sair do papel.   |
| PB-1      | Respeitar que a primeira língua deles é a de sinais e apenas trabalhar a escrita.<br>Português seja a segunda língua, eles sejam avaliados nas demais disciplinas em Libras. |
| PB-2      | Ser uma educação voltada para o direito linguístico deles de ter aula totalmente em Libras.  |

Fonte: dados das entrevistas.

Nesse momento, os professores expuseram o que entendiam sobre educação bilíngue para surdos. O primeiro ponto que chamou a nossa atenção foi desconhecimento de PI-1 sobre essa educação, afirmando que deveria ser uma educação inclusiva. Com essa afirmação, fica evidente que a falta de uma formação mais aprofundada sobre essa temática compromete a compreensão da condição bilíngue dos surdos e, conseqüentemente, de uma prática que garanta a aprendizagem deles.

Os demais professores, PI-2, PB-1 e PB-2 demonstram que têm compreensão sobre o significado do conceito de educação bilíngue para surdos. PI-1 considera que as leis que garantem essa educação devem sair do papel, sendo importante que os ouvintes conheçam a cultura surda.

Tanto PB-1 quanto PB-2 defendem que, na educação bilíngue para surdos, as aulas devem ser ministradas em Libras, pois entendem que seja a língua natural deles e que o Português deve estar presente na modalidade escrita. Conforme podemos conferir no recorte a seguir:

**PB-2 - É ele poder fazer atividades, ele poder conversar, tirar dúvidas na sua língua natural, porque quando a gente fala de educação bilíngue para surdos, a gente fala muito dessa questão da língua de instrução. A primeira língua que vai ser trabalhada em sala de sala é a Libras e o Português ele só vai ser trabalhado a parte escrita.**

Essa concepção está alinhada com o Decreto Municipal 28.587/15 que institui as salas regulares bilíngues no município do Recife, no qual, em seu artigo segundo,

afirma que na perspectiva da educação bilíngue, serão ofertados a Libras como primeira língua e o Português como segunda língua (RECIFE, 2015).

Dessa maneira, dialoga com o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, comentada na fundamentação teórica, que a define como uma 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 e orienta que essa educação é regular em Libras (BRASIL, 2014a).

Fica claro com esse questionamento que os professores, excetuando PI-1, compreendem o que é a educação bilíngue para surdos, observando que tal modelo educacional se constitui como um direito que deve ser garantido pelas redes de ensino, levando-nos a reforçar, mais uma vez, a importância de o professor estar sempre em busca de atualizar os seus conhecimentos, ou seja, administrar a sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000).

No questionamento seguinte, procuramos saber quais as ações que eles julgam necessárias para garantir a condição bilíngue dos surdos.

#### **Quadro 15 - Ações que os professores julgam necessárias para garantir a condição bilíngue dos surdos**

| <b>PROFESSOR</b> | <b>SÍNTESE DAS RESPOSTAS</b>   |
|------------------|--|
| <b>PI-1</b>      | São tantas que devem ser realizadas não só pela escola, mas pelo professor também.<br>Interação na sala de aula e socialização.<br>Trabalhos em grupo.<br>Jogos pedagógicos.   |
| <b>PI-2</b>      | Profissionais capacitados para exercer a profissão e para que haja uma boa comunicação entre surdos e ouvintes.<br>Respeito.   |
| <b>PB-1</b>      | Que tudo seja feito em torno dessa língua.<br>Considerar que a aprendizagem deles é visual.<br>Todos falassem em Libras.   |
| <b>PB-2</b>      | A escola ser sinalizada.<br>Todos os funcionários saberem pelo menos se comunicar o básico em Libras com os surdos.<br>Ambiente acolhedor e inclusivo.<br>Na sala de aula ter material visual para eles, material sinalizado, material de literatura e adaptação de materiais. |

Fonte: dados das entrevistas.

Ao analisar as ações que os professores consideram importantes para garantir a condição bilíngue dos surdos, um ponto indicado por todos os entrevistados foi a necessidade de que esses estudantes interajam com os ouvintes. Essa interação de acordo com PI-2, PB1 e PB-2 deve acontecer por meio da Libras. Para tanto, é preciso que todos os que fazem parte da escola conheçam, pelo menos, sinais básicos dessa língua, ou seja, há a necessidade de uma capacitação dos profissionais que trabalham com esses sujeitos, assim como da oferta da disciplina de Libras para os estudantes ouvintes.

Conforme citado no capítulo 2, a indicação da Libras como a língua que deveria ser utilizada na interação entre surdos e ouvintes pode ser justificada pelo conhecimento de que não existe nenhum impedimento para ela ser adquirida por ambos os grupos, já que ela se materializa de modo viso-espacial e, com exceções, eles possuem o canal visual preservado. Ademais, temos que considerar que na educação de surdos a Língua Brasileira de Sinais é responsável pela constituição de conhecimento acadêmico e se coloca como instrumento de interação entre educadores e alunos (FERNANDES; RIOS, 1998).

Outro ponto indicado por PB-1 e PB-2, foi a necessidade de considerar que a utilização de recursos visuais pode facilitar a aprendizagem desses sujeitos. Como podemos observar no excerto subsequente:

**PB-1 - Todos os mecanismos, as estratégias sejam pensadas de forma que contemple esse sujeito visual.**

Isso nos leva a refletir sobre a importância da exploração da visualidade dos surdos, defendida por alguns pesquisadores, ressaltando a necessidade de se pensar em uma pedagogia voltada para os estudantes que se encontram imersos no mundo visual e, por consequência, apreendem a maior parte das informações necessárias para a construção de seu conhecimento por meio desse canal. Denominada de pedagogia visual, está baseada na semiótica imagética e considera o que pode ser apreendido por meio das imagens (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011).

Nesse sentido, verificamos que o compartilhamento da língua de sinais para a melhoria da interação entre surdos e ouvintes, como também os recursos didáticos que possam ajudar a minimizar os efeitos da ausência da audição, ou seja, recursos que

explorem a visualidade dos surdos, são ações consideradas pelos docentes participantes como necessárias para garantir a condição bilíngue desses estudantes, sendo ratificada por alguns estudiosos sobre a temática.

As mudanças na prática docente devido à presença do estudante surdo em sala de aula foram verificadas no questionamento seguinte. Vejamos.

**Quadro 16 - Mudanças na prática docentes devido à presença do estudante surdo em sala de aula**

| <b>PROFESSOR</b> | <b>SÍNTESE DAS RESPOSTAS</b>   |
|------------------|--|
| <b>PI-1</b>      | Tenho aprendido com ele e com as outras professoras <sup>18</sup> que dão as aulas. Vontade de fazer um curso. |
| <b>PI-2</b>      | Compreender o outro.   |
| <b>PB-1</b>      | Pensar como ele aprende que é diferente da experiência de ouvintes.  |
| <b>PB-2</b>      | Planejamento e produção de material.   |

Fonte: dados das entrevistas.

Com esse questionamento percebemos que a presença desses estudantes sejam em salas inclusivas, sejam em bilíngues fazem com que a maioria dos professores sintam que precisam revisar as suas práticas, tendo em vista que o trabalho pedagógico realizado com eles deve ser diferente do realizado com os ouvintes.

O que diferencia um professor que já tem algum conhecimento prévio sobre a educação de surdos dos que não têm é o ponto de partida para essa mudança, pois consideramos quase impossível o professor ficar indiferente à necessidade de revisar a sua prática quando se vê diante das novas demandas educacionais. Esse dado nos leva, mais uma vez, a retomar a competência de “administrar a sua própria formação contínua”, indicada por Perrenoud (2000), como sendo imprescindível ao fazer docente na atualidade.

O professor PI-1 afirmou que tem vontade de fazer um curso de Libras devido ao contato com o estudante surdo e com o instrutor de Libras e TILS que acompanham esses alunos, porque poderia interagir com esses estudantes. Cabe salientar que, no

<sup>18</sup> Apesar de ter utilizado a nomenclatura professores, ela está se referindo ao instrutor e ao tradutor/intérprete de Libras.

momento da entrevista, o ano letivo já estava finalizando, demonstrando que essas mudanças nem sempre acontecem com a rapidez necessária.

**PI-1 - Eu tenho aprendido muito e tenho criado aquela vontade de poder querer fazer um curso, é interessante, porque ajuda também a mim dentro da sala de aula.**

No que diz respeito ao conhecimento da Libras pelos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de acordo com o Brasil (2005), mencionados na introdução, eles devem ser bilíngues, conquanto, percebermos que na organização da rede inclusiva participante, essa orientação ainda não está sendo posta em prática. Sabemos que o cumprimento dessa orientação legal pode demorar, tendo em vista que o aprendizado de uma segunda língua demanda que sejam construídos conhecimentos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos, sendo pouco provável que aconteçam em um espaço de tempo curto.

Contudo, temos que considerar que o referido documento legal já está completando, no ano de 2020, 15 anos, mostrando que as mudanças na área da educação podem demorar bastante.

Em relação aos que já possuem um conhecimento prévio sobre a temática, a mudança acontece em sua ação em sala de aula, posto que os professores já sabem em maior ou menor profundidade o que esses estudantes necessitam para aprender com mais facilidade. Desse modo, ampliam, cada vez mais, o conhecimento de mundo e das relações com surdos e ouvintes.

Nesse sentido, PI-2 diz que passou a compreender o outro, PB-1 passou a pensar como eles aprendem e, conseqüentemente, a realizar atividades que contribuíssem para isso. Fato também indicado por PB-2 que afirmou ter mudado o modo de planejar e produzir os materiais utilizados nas aulas, dado que compreende que usando os mesmos materiais que foram pensados para os ouvintes, eles não vão conseguir aprender.

Importante destacar que o planejamento das aulas a partir da realidade de sua turma, segundo apontado por PB-2, pode assegurar a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente, possibilitando um trabalho de qualidade (CONCEIÇÃO, et al, S/D).

Sobre o uso de metodologias criadas e usadas para o ensino do Português escrito para crianças ouvintes no ensino de surdos, Fernandes (2006) nos alerta que isso torna o

Português inatingível para eles, assim como que por meio dessa prática a filosofia oralista reina maquiada de pseudobilinguismo.

**PB-1 - Pensar como ele aprende que é diferente da experiência de ouvintes.**

**PB-2 - Tem que produzir muito material, porque não tem, não adianta eu pegar um livro didático e ficar no vamos ler e ficar lendo, o livro não tem uma imagem, não tem nada em Libras, não tem nenhum sinal que eles consigam relacionar.**

A escassez de materiais didáticos que ajudem a suprir as necessidades educacionais dos estudantes surdos ainda é considerada uma grande barreira a ser superada por muitos educadores de surdos, em virtude da adaptação de materiais se caracteriza como algo que acaba tornando o fazer docente mais minucioso e, conseqüentemente, requerendo mais tempo nos planejamentos das aulas, conforme indica PB-2 no excerto a seguir:

**PB-2 - Teve um dia que eu estava procurando tanto um sinal de atividades e eu não achava, aí eu fui para o dicionário de Capovilla, que sempre me ajuda muito. Foi quando eu achei, só que aí tem um processo de parar tirar a foto do dicionário, recortar, editar vai para o *Word*, volta. [...] É todo um trabalho que é bem mais minucioso de produzir material pra trabalhar com eles em sala de aula, as atividades.**

Diante do exposto, percebemos que as mudanças ocorridas na prática docente para atender as especificidades dos estudantes surdos, muitas vezes, dependem dos próprios docentes, como planejar as aulas de acordo com as especificidades de seus alunos. No entanto, algumas ações devem ser viabilizadas pelos gestores públicos, como a garantia de professores bilíngües na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No próximo questionamento, procuramos informações sobre o papel do intérprete de Libras nas classes que contam com esse profissional.

**Quadro 17 - Papel do tradutor/intérprete de Libras em sala de aula**

| PROFESSOR | SÍNTESE DAS RESPOSTAS                                     |
|-----------|---|
| PI-1      | Fundamental, pois não estudei diretamente para essa área. |
| PI-2      | Uma boa comunicação.                                      |
| PB-1      | Não tem intérprete, mas deveria ter.                      |
| PB-2      | Não tem intérprete.                                       |

Fonte: dados das entrevistas.

Esse tema foi respondido por todos os professores mesmo considerando que dois deles não contam como esse profissional, pois são de salas bilíngues. porém, pelo fato de terem formação na área e já terem tido contato com intérpretes, tem ciência sobre o assunto e optaram por responder ao questionamento.

O intérprete de Libras é um profissional que, necessariamente, está presente nas salas inclusivas participantes e, de acordo com os professores dessas salas, sua presença se configura como fundamental, uma vez que assume a responsabilidade pela comunicação entre os surdos e os ouvintes. PI-1 avalia que o papel do TILS em sala de aula como fundamental, embora não tenha base teórica para realizar esse julgamento, pois, consoante pode se verificar em sua formação acadêmica, não estudou sobre essa área.

**PI-1 - Ela é fundamental, porque é aquela comunicação dele (*o surdo*) com ela (*a intérprete*) e ela passando o que eu estou falando, ela está interpretando pra ele. Quando ela falta é um desespero, porque ele se sente inseguro e aquela falta dela também, nesse caso, interfere no aprendizado dele.**

As classes bilíngues não contam com esse profissional, pois um dos requisitos para o professor assumir a regência dessas turmas é ser bilíngue (RECIFE, 2015). No entanto, PB-1 acredita que deveria ter um intérprete na escola para realizar as traduções nos eventos realizados nos quais surdos e ouvintes compartilham o mesmo espaço, tendo em vista que o professor sabe Libras, mas não possui as técnicas de interpretação.

**PB-1 - Para alguns eventos, pois a formação do professor não é de intérprete. A gente não tem as técnicas de um intérprete. Eu não tenho nem a fluência. Eu sou usuária de Libras.**

Com esse questionamento podemos identificar que nas escolas inclusivas a presença do referido profissional em sala é considerada importantíssima, pois sem ele a comunicação entre surdos e ouvintes fica comprometida e, por consequência, a aprendizagem.

Segundo Quadros (2004), citada no capítulo 2, o reconhecimento da importância do TILS na sala de aula inclusiva não pode levar o professor regente ao erro de se isentar da responsabilidade de planejar e viabilizar ações voltadas para esses estudantes, porque esse profissional não tem a responsabilidade pelo ensino de conteúdos curriculares.

Outro equívoco que pode ser gerado pela presença do TILS nas salas inclusivas, é o fato de se acreditar que esse profissional garante a educação bilíngue para surdos (STUMPF, 2009).

Já nas classes bilíngues esse profissional não se faz presente, mas, de acordo com os professores, poderia ajudar na interação dos estudantes surdos com os ouvintes de outras salas nas atividades que envolvem todas as classes da escola.

Entendemos que deixar um tradutor/intérprete à disposição em cada escola que tenha salas bilíngues só para os momentos de atividades coletivas seria inviável, o passo que seria possível esse profissional atender a mais de uma escola ou, caso ficasse fixo em uma delas, nos dias que não acontecessem eventos pudesse auxiliar o professor ou ensinar a língua de sinais aos funcionários da escola, aos estudantes, como também aos familiares.

Diante desses dados, identificamos que o TILS pode assumir um papel de suma importância nas classes inclusivas, todavia, as suas atribuições, no contexto da sala de aula, devem estar bem claras de modo que não sejam confundidos com docentes e, dessa forma, sejam levados a exercer papéis que não correspondem a sua função. Nas escolas com salas bilíngues, apesar de não constar presença desse profissional, percebemos que ele poderia vir a contribuir para a qualidade do trabalho que já vem sendo realizado nessas escolas.

Prosseguindo com a nossa análise, a partir de um novo questionamento buscamos identificar o espaço de circulação da Libras em sala de aula e na escola como um todo.

**Quadro 18 - Espaço de circulação da Libras em sala de aula e na escola como um todo**

| PROFESSOR | SÍNTESE DAS RESPOSTAS  |
|-----------|--|
| PI-1      | Na sala de aula, uso os sinais para trabalhar a produção de texto. Tem os sinais na parede (números de 1 até 9 e alfabeto datilológico)<br>Na escola só quem consegue interagir com ele são as outras professoras de apoio ( <i>intérpretes de Libras</i> ) ou outro aluno surdo.<br>Ele não tem comunicação com as outras pessoas da escola. Eles gesticulam, mas nem sempre conseguem se entender. |
| PI-2      | O professor está começando junto com a intérprete a sinalizar todos os ambientes escolares e fazer aulas nas salas de aula dos ouvintes ( <i>regulares</i> ).  |
| PB-1      | Na sala de aula a Libras circula o tempo todo. Já teve a disciplina Libras para os ouvintes, na grade curricular, mas não tem mais.  |
| PB-2      | A sala respira Libras.<br>Na escola tem placas nas portas com os sinais. No ano anterior, tinha um mural bilíngue no qual em cada período letivo eram expostos os principais sinais para todo mundo ter acesso. Vão voltar a fazer o mural.<br>A professora da sala bilíngue oferece um minicurso de Libras para os alunos ouvintes das salas de origem dos surdos.                                  |

Fonte: dados das entrevistas.

Verificamos com as respostas dadas a esse questionamento que o espaço de circulação da língua de sinais nas classes inclusivas e nas salas bilíngues difere entre si, mas, ao mesmo tempo, quando voltamos o foco de análise para o espaço escolar como um todo, os dois modelos se aproximam.

Isso implica dizer que dentro das salas inclusivas, a Libras é utilizada, principalmente, entre o estudante surdo e o intérprete. No entanto, PI-1 afirma que usa os sinais para trabalhar a produção de texto, indicando que tais sinais são o alfabeto datilológico e os numerais que estão colados na parede.

**PI-1 - A gente utiliza, na Língua Portuguesa, realmente, vamos supor, no seu caso que você está interessada, na Língua Portuguesa quando a gente usa esses sinais. É mais em produção de textos. Porque como ele está no quarto ano e eles precisam desenvolver essa questão e logo no início ele tinha essa dificuldade nós estamos trabalhando produção de texto e a gente trabalha com os sinais. A gente tem até os sinais na sala de aula na parede os sinais tem os números de um a nove e tem o alfabeto e isso a gente trabalha com ele dessa forma.**

Essa afirmação nos faz refletir sobre o entendimento superficial do que seja a língua de sinais, tendo em vista que, apesar de a Lei 10.436/02 estar em vigor há mais de quinze anos, a ideia errônea de que a Libras se restringe ao alfabeto datilológico, bastando aprendê-lo para que eles se tornem aptos para interagir com os surdos, ainda está muito presente entre os ouvintes.

Não podemos desconsiderar que o alfabeto manual ou a datilologia, também está presente no uso da língua de sinais, embora não a represente. Esse alfabeto, como já discutido no capítulo 2, resultou da tentativa dos ouvintes para ensinar o surdo a falar e foi sendo incorporado a maioria dessas línguas, sendo utilizados em algumas ocasiões, como, quando existem pessoas não fluentes nessa língua, para palavras novas, nomes de lugares, nomes de pessoas que ainda não tenham recebido um sinal ou para palavras estrangeiras (RAMOS, 2014; FERNANDES; ROMEIRO, 2016).

Essa língua vai muito além da datilologia, ela possui estrutura própria, sendo composta por sinais que, por sua vez, são formados por cinco parâmetros, sendo eles: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial e corporal (BRASIL, 1997b).

Diante dessa incompreensão, percebemos que ainda há uma necessidade de esclarecer as características da língua de sinais, como também a sua estrutura, visto que muitos ainda continuam com uma visão muito superficial e simplificada dessa língua, desconsiderando a sua riqueza. Entender como esse sistema linguístico está organizado ajuda aos professores a não só a compreenderem o seu funcionamento, mas também a compreenderem a sua complexidade e a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos.

Nesse sentido, os docentes devem considerar que, de acordo com a teoria sociocultural, a aquisição de um sistema linguístico organiza todos os processos mentais da criança, atribuindo forma ao pensamento. De acordo com o discutido no capítulo 1, ela sistematiza a experiência direta da criança e orienta o seu comportamento,

proporcionando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto desse comportamento (PALANGANA, 2015).

Nas salas bilíngues, a Libras é utilizada em todas as interações realizadas entre o professor e os estudantes, ou seja, a língua de circulação dentro dessas salas é a língua de sinais, embora os textos que apresentam os conteúdos estudados sejam em Língua Portuguesa.

Consideramos que o problema da falta de materiais em Libras nas escolas não seja algo tão difícil de ser resolvido, pois existem instituições, como a Assembleia de Deus, que interpretou todas as suas publicações em LP escrita para a língua de sinais, visando a atender aos fiéis surdos, mostrando que na área da educação está faltando interesse em produzir materiais em língua de sinais para atender a esse público.

Quando voltamos nosso olhar para a instituição escolar como um todo, percebemos que o espaço da língua de sinais é restrito nos dois modelos, uma vez que os funcionários e os estudantes ouvintes das outras salas não conseguem interagir por meio da língua de sinais com os estudantes surdos.

Isso se configura como uma falha nos dois modelos, pois, no modelo inclusivo quando os estudantes saem da sala de aula só conseguem interagir por meio da língua de sinais com o intérprete da sua sala ou das outras salas e com os outros estudantes surdos das outras salas, caso tenham. Com os ouvintes, nesse modelo, eles interagem utilizando gestos e, nem sempre, são compreendidos ou compreendem os outros.

No modelo bilíngue, os estudantes surdos fora da sala de aula só interagem utilizando a Libras com os seus colegas da sala bilíngue e com os da sua sala de origem, porque a professora bilíngue ensina alguns sinais aos colegas ouvintes.

Identificamos que essa lacuna comunicacional entre os surdos e os ouvintes é de conhecimento tanto dos professores de salas inclusivas quanto dos bilíngues, uma vez indicam que já realizaram, no ano anterior, ou estão pensando em realizar ações que permitam que toda a comunidade escolar tenha conhecimento da língua de sinais. Como podemos verificar nos recortes a seguir:

**PI-2 - Eu estou começando com a intérprete pra gente, digamos assim, sinalizar todos os ambientes escolares e fazer aulas com os outros. Não apenas para a aluna surda, mas para que todos os alunos façam parte dessa inclusão e tenham uma boa comunicação, tanto com essa surda como com os que virão.**

**PB-2 - Na escola, a gente tem, eu não sei se tiraram, a gente tinha placas nas portas com os sinais, lá embaixo no ano passado, a gente só está se organizando para retomar, tinha um mural bilíngue que cada atividade, cada período ou festa data comemorativa do ano a gente fazia um mural.**

**PB-2 - O que é que eu faço para tornar essa mais acessível pra eles, eu vou pra turma de origem e ensino alguns sinais. Eu fui pra lá no começo do ano e disse: olhem eles são surdos, mas eles são da turma de vocês, eles são amigos de vocês, inclusive dias de quintas-feiras a gente vai pra biblioteca e eles vão com a turma de origem vai todo mundo junto com a turma do quarto ano, porque tem até o momento de interação entre eles.**

Importante esclarecer que, de acordo com a PB -2, os estudantes surdos são matriculados nas turmas regulares inclusivas e, em seguida, são enturmados nas salas regulares bilíngues. No entanto, para fins de registro da vida escolar desses estudantes, eles permanecem nas turmas de origem, ou seja, seus nomes constam nos diários das turmas regulares inclusivas.

No questionamento seguinte, procuramos verificar, de acordo com os professores, qual o grau de fluência dos estudantes surdos em Libras, posto que todos os estudantes participantes são filhos de pais ouvintes e só tiveram acesso a Libras, tardiamente, muitos deles na escola.

### **Quadro 19 - Fluência dos estudantes surdos em Libras**

| <b>PROFESSOR</b> | <b>SÍNTESE DAS RESPOSTAS</b>   |
|------------------|--|
| <b>PI-1</b>      | Acredito que ele ( <i>o aluno</i> ) domina muito bem, porque no início do ano passou dois meses, sem intérprete, e ele ajudou a professora e passou muita coisa com segurança. |
| <b>PI-2</b>      | Ainda ela ( <i>a surda</i> ) está sendo alfabetizada.  |
| <b>PB-1</b>      | Libras do cotidiano.   |
| <b>PB-2</b>      | Três são fluentes, dois intermediários e dois ainda estão no início do processo.   |

Fonte: dados das entrevistas.

Percebemos com esse questionamento que os professores que têm conhecimento do funcionamento da língua de sinais, PI-2, PB-1 e PB-2, conseguem avaliar melhor o grau de fluência dos estudantes surdos nessa língua, pois PI-1 que não tem o referido

conhecimento acredita que o estudante tem fluência nessa língua, porque no início do ano, quando ele passou dois meses sem intérprete, conseguiu interagir com ela.

Consideramos importante lembrar que a referida professora, PI-1, já tinha declarado, anteriormente, que não tem conhecimento da língua de sinais e que se comunica com ele por meio de mímica, caracterizando que no período que ficaram sem intérprete eles não utilizaram a Libras para interagir, mas sim mímicas. A utilização desse tipo de comunicação por parte do estudante de PI-1 não se configura como uma dificuldade, visto que ele é filho de pais ouvintes e o principal meio utilizado no seio familiar desde as primeiras tentativas interacionais, provavelmente, deve ter sido a mímica e os sinais caseiros, por isso, quando não há a presença do tradutor/intérprete, ele utiliza esse tipo de comunicação com “segurança”.

Em relação aos demais professores, eles consideram que os estudantes ainda estão em processo de aquisição dessa língua, uma vez que PI-2 considera que a estudante ainda está sendo alfabetizada em Libras; PB-1 afirma que eles utilizam Libras do cotidiano sem um conhecimento mais aprofundado sobre essa língua; e, de acordo com PB-2, dos seus sete alunos, três são fluentes, dois intermediários e dois ainda estão no início da aquisição.

Entendemos que a palavra alfabetizada, mesmo não sendo adequada para a língua de sinais, foi utilizada pelo professor para se referir sobre a aquisição da Libras na sua modalidade viso-espacial e não para a Libras na modalidade escrita que também não estaria utilizada adequadamente. Essa palavra, no contexto de uso da língua de sinais, está sendo utilizada pelos professores com a sua semântica alterada para aquisição da linguagem.

Eles acreditam que, pelo fato de o processo de aquisição da língua de sinais estar acontecendo na escola, ele pode ser considerado como alfabetização em língua de sinais, desconsiderando que alfabetizar tem relação com o alfabeto e com os sistemas de escrita alfabética que não é o caso da língua de sinais. Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código escrito e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. É o domínio da tecnologia da escrita (SOARES, 2004).

Esse fato, apesar de não ser o foco desta pesquisa merece nossa atenção, haja vista que manter a crença inadequada de que a alfabetização em Libras refere-se à aquisição dessa língua pode contribuir para que os professores utilizem práticas de ensino inadequadas e, por consequência, dificultar o seu processo de aquisição. Também demonstra a necessidade de um maior entendimento da relação entre a língua

de sinais e línguas orais, tendo em vista que não podemos simplesmente transpor nomenclaturas de uma para outra sem considerar os conceitos que elas carregam.

No capítulo 2, discutimos que saber avaliar o nível de fluência dos estudantes surdos em Libras é imprescindível para que os docentes possam planejar as atividades voltadas para esses estudantes. Os professores precisam considerar que, por meio dessa língua, entre outras ações, os estudantes surdos adquirem conhecimentos sobre o mundo e comunicam integralmente com o mundo circundante (GROSJEAN, 1999).

Também necessitam compreender a existência da relação entre pensamento e linguagem que, de acordo com a teoria sociocultural, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, como também o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, a linguagem (VYGOTSKI, 2008).

Com esse questionamento concluímos que, mesmo no modelo inclusivo no qual existe a presença de um intérprete, também há a necessidade de que o professor tenha um conhecimento, mesmo que seja básico, sobre a língua de sinais, em virtude de que ele, como professor responsável pelo estudante surdo, necessita avaliá-lo. E, a partir dessa avaliação, pensar em estratégias didáticas para promover a aprendizagem desse estudante, ação que não nos parece tarefa tão fácil sem uma língua em comum.

O conhecimento dos estudantes surdos em Língua Portuguesa escrita, de acordo com o ano escolar, foi indagado no questionamento que se segue.

#### **Quadro 20 - Conhecimento em Língua Portuguesa escrita, de acordo com o ano escolar**

| <b>PROFESSOR</b> | <b>SÍNTESE DAS RESPOSTAS</b>   |
|------------------|--|
| <b>PI-1</b>      | Ele consegue, mas tem dificuldade.<br>Ele lê, compreende, porque ele responde sozinho, mas às vezes erra.<br>Ele tem coerência naquilo que respondeu.                  |
| <b>PI-2</b>      | Está começando da base, pois até o terceiro ano não tinha acompanhamento, mas está bem desenvolvida.   |
| <b>PB-1</b>      | É o comecinho da Língua Portuguesa. Conhecer palavras isoladas ou um verbo com uma frase de dois elementos.<br>Fase de ampliar o vocabulário de forma contextualizada. |
| <b>PB-2</b>      | Em relação ao quarto ano, seis não tem o mesmo nível. Acontece a mesma coisa com o do terceiro ano.  |

Fonte: dados das entrevistas.

Podemos perceber com as afirmações dos professores entrevistados que os estudantes surdos quando avaliados em relação à turma a qual pertencem, apesar de terem avançado na apropriação da LP escrita, em relação ao ponto de partida de cada um, ainda estão aquém do que se espera para as crianças dos referidos anos, 4º e 5º anos.

De acordo com a BNCC de 2018, no eixo que corresponde à apropriação da escrita, “Análise Linguística/Semiótica”, a alfabetização deve ser sistematizada, particularmente, nos dois primeiros anos e, ao longo dos três anos seguintes, deve ser desenvolvido o conhecimento das regularidades e a análise do funcionamento dessa língua (BRASIL, 2018b). Isso nos mostra que esses estudantes, mesmo estando nos últimos anos da primeira etapa do Ensino Fundamental, ainda estão no início do processo de aquisição da escrita.

As justificativas para esse fato vão desde a falta de acompanhamento nos anos anteriores, apontada por PI-2, até a ausência de uma primeira língua no início do processo, conforme indicado por PB-2.

**PB-2 - Como é que eu vou ensinar a Língua Portuguesa se eles não têm fluência na Libras, se eles não entendem. Eles precisam de uma língua base pra eu trazer uma segunda língua. Se o surdo, ele vai escrever e na cabecinha dele ele não imagina nada, ele não consegue, porque para ele não tem sentido isso. Que é até uma coisa que agente fala muito, primeiro a gente tem que alfabetizar em Libras pra depois a gente vir pra alfabetização em Língua Portuguesa, por isso que eu sempre ia batendo com eles esses anos.**

Essa afirmação valida a discussão sobre a necessidade da aquisição de uma língua o mais cedo possível, uma vez que a ausência dela compromete todo o processo de aprendizagem desses estudantes.

A língua de sinais desempenha um papel de suma importância no processo de aquisição da escrita pelos estudantes surdos, já que é através dela que eles poderão atribuir sentido ao que leem e, comparando as duas línguas, construirão o seu conhecimento acerca da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2009).

Para compensar essa ausência, os professores necessitam nos primeiros anos de escolarização ensinar a língua mais acessível aos surdos, a língua de sinais, por isso, quando os conhecimentos deles são avaliados em relação ao ano escolar que cursam, os resultados ficam abaixo do esperado.

Esses resultados não indicam que esses estudantes são menos capazes de aprender a ler e a escrever, mas que o processo precisou ser retardado, pois foi necessário, primeiramente, suprir essa lacuna linguística para depois iniciar o processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Sobre essa situação o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, citado no capítulo 2, defende que a educação bilíngue para surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do Português como segunda língua (L2) (BRASIL, 2014).

Outro ponto que merece ser destacado neste tópico é que o conhecimento em Língua Portuguesa desses estudantes está em nível de palavras, apesar de os professores no decorrer da entrevista afirmarem que trabalham essa língua a partir de textos.

**PB-1 - Em Português a maioria tá trabalhando vocabulário. A gente tá nessa fase de encher de vocabulário. Só que vocabulário contextualizado.**

**PB-2 - Eles conhecem algumas palavras e pra eu chamar, dizer que é analfabeto é muito pesado, porque aí eu só estar dando ênfase a Língua Portuguesa, mas tudo que eles trazem pra mim de Libras. Isso também é uma forma, eles estão sendo alfabetizados também em Libras. Da sala, em relação à Língua Portuguesa escrita, eles não produzem textos.**

Isso nos mostra que os textos, apesar de estarem presentes nas aulas, ainda são utilizados como instrumento para o ensino de palavras soltas, ou seja, o texto está sendo utilizado com um pretexto para o ensino de palavras. Cabe ressaltar que as palavras só adquirem significação quando fazem parte de um enunciado e, por isso, para que o ensino da escrita faça sentido para esses estudantes é preciso que sejam lidos e produzidos gêneros textuais que circulam socialmente, mesmo que essas atividades sejam feitas com ajuda do professor e, desse modo, trabalhando no nível de desenvolvimento potencial dos estudantes (VYGOTSKI, 2007).

De acordo com a concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases (PEREIRA, 2014b). O conhecimento dessa língua deve ultrapassar o nível lexical (BARBOSA; NEVES; BARBOSA, 2013). Nessa

perspectiva, quanto melhor dominarmos os gêneros textuais, realizaremos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011).

No questionamento que se segue, procuramos identificar como o professor realiza a avaliação das produções escritas dos estudantes surdos.

### Quadro 21 - Avaliação das produções escritas

| PROFESSOR | SÍNTESE DAS RESPOSTAS   |
|-----------|---|
| PI-1      | Da mesma forma que avalia os ouvintes.<br>Quando tem erros de Português, erros ortográficos, explica a ele onde errou e tem que melhorar.<br>Ele consegue entender o que eu estou falando, onde tem que melhorar. |
| PI-2      | Através do conhecimento que ela tem.  |
| PB-1      | Produção escrita é pouquíssima. Somente palavras isoladas.  |
| PB-2      | Por meio do registro escrito das palavras.  |

Fonte: dados das entrevistas.

Com as respostas dadas a esse questionamento podemos identificar que todos os professores avaliam os estudantes tendo como ponto de partida os conhecimentos que cada um tem da Língua Portuguesa. Ou seja, os professores buscam identificar os avanços dos estudantes em relação a eles mesmos.

Isso pode ser considerada uma excelente estratégia, pois permite que o professor acompanhe os avanços desses estudantes, no entanto, faz-se necessário que a partir desse diagnóstico sejam realizadas ações que busquem superar as dificuldades de cada um, pois, como defende a teoria sociocultural, o ensino deve ser voltado para o nível de desenvolvimento potencial das crianças (VYGOTSKY, 2007).

Também, identificamos que a produção escrita se restringe à escrita de palavras isoladas, reforçando o que já identificamos com o questionamento anterior, a Língua Portuguesa escrita chega até a criança surda de forma fragmentada e, conseqüentemente, ela tem dificuldade em compreender como o sistema de escrita alfabética funciona.

Além disso, de acordo com Soares (2016), a inserção no mundo da escrita envolve, principalmente, três facetas de um mesmo objeto, são eles: a linguística, a interativa e a sociocultural. Isso nos mostra que o trabalho com palavras isoladas está focado apenas na faceta linguística que corresponde à apropriação do sistema

alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, relegando as demais facetas, interativa e sociocultural a um plano sem importância.

Consoante já exposto nas análises do questionamento anterior, a Língua Portuguesa escrita deve ser apresentada aos estudantes surdos como um sistema de escrita que permite a interação entre as pessoas. Essa língua se materializa por meio dos gêneros textuais orais e escritos e esses, por sua vez, são produzidos a partir de necessidades comunicativas reais (BAKHTIN, 2011, PEREIRA, 2014b).

Entendemos que na fase inicial de aquisição da escrita a produção de textos se caracteriza como uma dificuldade, entretanto, nesse momento o professor deve apresentar modelos, assim como no momento da produção escrita assumir o papel de escriba, sempre fazendo uma análise contrastiva entre a Língua Portuguesa e a Libras.

Na perspectiva contrastiva, as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa são elucidadas e, dessa forma, os alunos podem observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Essa prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas (PEREIRA, 2014b).

Ademais, o ensino de palavras isoladas não consegue levar os estudantes a compreenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabética da LP, atribuindo-lhes uma falsa ideia de que esse sistema se resume a um conjunto de palavras e, até mesmo, desconsiderarem as regras que o regem. Esse ensino também pode levar os surdos a concluírem que a escrita da LP é a representação escrita da Libras.

Avançando em nossa análise, procuramos compreender como acontecia o processo de ensino das produções escritas.

### **Quadro 22 - Processo de ensino das produções escritas**

| <b>PROFESSOR</b> | <b>SÍNTESE DAS RESPOSTAS</b>   |
|------------------|--|
| <b>PI-1</b>      | Leitura de um texto pela professora. Depois, em grupo, os alunos interpretam e fazem uma síntese, um resumo ou depois fazem um debate sobre o conteúdo do texto. |
| <b>PI-2</b>      | Trabalho da escrita normal no quadro.<br>A intérprete faz a transcrição do Português para a Libras.  |
| <b>PB-1</b>      | Todo vocabulário é tirado de histórias, de situações, mas é palavra isolada.<br>Dar modelos de estrutura de frase. Eles veem uma estrutura e tem que desenhar    |
| <b>PB-2</b>      | Começa com Libras e sempre vai associando a palavra a uma imagem.  |

Fonte: dados das entrevistas.

Nesse questionamento, os professores relataram as estratégias utilizadas por eles para ensinar a Língua Portuguesa escrita aos estudantes surdos e, a partir desses relatos, verificamos que nas classes inclusivas o professor utiliza as mesmas estratégias didáticas tanto para o estudante surdo quanto para os ouvintes, cabendo ao tradutor/intérprete de língua de sinais realizar a interpretação, Língua Portuguesa oral para a Libras e vice versa. Não há indicação do uso de recursos que possam facilitar a compreensão desses estudantes.

**PI-1 – Teve um dia que eu trabalhei com eles, eu fiz uma atividade em grupo, dividi em cinco grupos e ele ficou em um grupo, adora trabalhar em grupo, é maravilhoso, gosta de contribuir de ajudar. [...] eu trabalho dessa forma, eu leio texto, antes disso eu trabalho, eu trago um livro apresento, nesse caso como eu fiz eu li o livro pra depois eu dar a cada um o seu capítulo e eles terem que interpretar o que eles entenderam.**

**PI-2 - Eu trabalho a escrita normal no quadro com um planejamento diário, semanal onde eu tenho a intérprete que junto faz a transcrição do Português para a Libras, para que a criança tenha uma melhor compreensão nas aulas.**

Isso nos mostra que a única adaptação existente nas aulas de produção de texto das salas inclusivas é a presença do intérprete que fica responsável por realizar a tradução do que o professor fala ou escreve para a Libras.

Além da presença do intérprete o professor precisa investir em recursos visuais que podem auxiliar os estudantes na compreensão do que está sendo objeto de estudo, ou seja, precisa considerar que os surdos apreendem o mundo, principalmente, pelo canal visual. Isso implica dizer que os docentes devem adotar uma Pedagogia visual para explorar a visualidade desses estudantes por meio de recursos semióticos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011), conforme apresentamos no capítulo 2.

Nesse exceto, também podemos verificar que PI-1 considera que proporcionar que o surdo realize as atividades em grupo facilita a sua aprendizagem, contudo, questionamos como os estudantes, surdos e ouvintes, conseguem interagir entre si sem possuírem uma língua em comum, porque os estudantes ouvintes dessa turma conhecem apenas alguns sinais da Libras e o estudante surdo não é oralizado nem faz leitura labial.

Esse fato nos mostra que esse professor PI-1 compreende a inclusão como estar junto, compartilhar o mesmo espaço, mesmo que não ocorra uma interação mais significativa que acontece por meio de uma língua compartilhada por todos que estão presentes nesse espaço.

O entendimento de PI-1 corrobora a crítica que Sá (2019) faz sobre a inclusão de estudantes surdos, afirmando que em nosso país, a inclusão tem sido entendida meramente como socialização na escola regular. Nesse sentido, a presença física de alunos surdos em escolas de classes regulares está longe de significar êxito em seus processos de escolarização (ASPILCULETA; CRUZ, 2015).

A educação inclusiva deve centrar-se em como apoiar as qualidades e necessidades de cada aluno e de todos os alunos na comunidade escolar para que se sintam bem vindos, seguros e alcancem êxito (SÁNCHEZ, 2002).

Nas salas bilíngues, percebemos, novamente, que, apesar de os professores utilizarem textos escritos em sala de aula, o foco do trabalho são palavras isoladas, avançando para a escrita de frases.

Um ponto importante observado no relato de PB-2 foi que o ensino da escrita tem como ponto de partida a Libras, buscando fazer a relação sinal, imagem e palavra escrita em Português.

**PB-2 – A gente começa com Libras e sempre vai associando a palavra a uma imagem, palavra a uma imagem, palavra a uma imagem. Se eles já conhecem, se eu sei que eles já conhecem o sinal, eu digo o sinal e escrevo a palavra, eu sempre relaciono isso.**

No entanto, temos que considerar que essa língua não pode exercer apenas a mera função instrumental para a leitura do Português. A língua de sinais durante o processo de aquisição da LP escrita permite que os estudantes surdos mobilizem hipóteses dos alunos sobre a constituição dos sentidos do texto (FERNANDES, 2006).

Percebemos que cada professor possui estratégias de ensino da escrita para os surdos, como a apresentação de modelos (PB-1) e a associação de palavras à imagem (PB-2), no entanto, a grande dificuldade apresentada por eles está em conseguir ultrapassar o nível da escrita das palavras e frases, de modo a chegar ao nível da escrita dos gêneros textuais.

Como sugestão para superação dessa dificuldade, o estudo de Fernandes (2006) apresenta um roteiro de atividades de leitura para estudantes surdos. Esse roteiro está dividido em etapas e suas atividades têm o texto como objeto estudo e reflexão. Inicia com a contextualização visual do texto e culmina com a (re)elaboração escrita com vistas à sistematização.

Continuando a nossa análise, procuramos identificar as dificuldades que os surdos enfrentam para aprender a ler e escrever.

**Quadro 23 - Dificuldades para os surdos aprenderem a ler e escrever**

| PROFESSOR | SÍNTESE DAS RESPOSTAS   |
|-----------|---|
| PI-1      | Ortografia e um pouco na coerência do texto. Foge do que foi solicitado. É importante a presença da intérprete para explicar o que ele errou. |
| PI-2      | Eles têm muita dificuldade quando vão transcrever do Português para a Libras, porque a língua do surdo é a Libras, não o Português.           |
| PB-1      | Pensar em uma língua que não é a que eles têm domínio.  |
| PB-2      | A aprendizagem tardia da Libras.<br>A família não saber Libras.   |

Fonte: dados das entrevistas.

A partir das respostas dadas a esse questionamento, visualizamos que a principal dificuldade dos surdos para aprenderem a Língua Portuguesa escrita está relacionada à língua de sinais, como afirmam PI-2, PB-1, PB-2. Todavia, as motivações para que essa língua seja considerada o maior empecilho para aprender o Português escrito varia de professor para professor.

Para PI-2 a língua do surdo por ser a Libras e não o Português, eles têm dificuldades. Já PB-1 considera que os surdos têm dificuldades de aprender a escrever devido ao fato de eles não terem o domínio da modalidade oral da LP, pois dominam a língua de sinais que se materializa na modalidade viso-espacial. E, para PB-2 essa dificuldade resulta da aprendizagem tardia da Libras.

Isso quer dizer que, de acordo com tais professores, tanto a ausência como a presença da língua de sinais pode ser um empecilho para a aprendizagem da LP escrita, o que nos faz questionar qual seria o empecilho maior, a ausência ou a presença? Sem sombra de dúvidas, seria a ausência ou a aquisição tardia dessa língua, pois, as crianças ficam sem ter uma primeira língua para ancorar a aprendizagem de uma segunda língua.

Acreditamos que a presença da língua de sinais pode se configurar uma dificuldade no processo de ensino da escrita do Português devido ao modo como essas duas línguas se materializam. A língua de sinais é viso-espacial, tendo a sua modalidade escrita ainda não utilizada por grande parte dos surdos, e a Língua Portuguesa é oral auditiva, tendo o seu registro escrito por meio de um sistema de escrita alfabética.

Por isso, conforme já expusemos anteriormente, durante o processo de ensino da escrita os professores precisam realizar uma análise contrastiva da língua de sinais e da LP, de modo a possibilitar que os estudantes identifiquem o funcionamento de cada língua envolvida, tal como defendido por Pereira (2014b), mencionada no capítulo 2.

O que a experiência com estudantes surdos trouxe para os professores foi interrogada no questionamento que se segue.

#### Quadro 24 - Experiência com estudantes surdos

| PROFESSOR | SÍNTESE DAS RESPOSTAS   |
|-----------|---|
| PI-1      | Experiência prazerosa, porque ele é uma pessoa maravilhosa, comportada, tem uma boa interação e socialização com a professora, tem respeito, busca melhorar, aprender, tem interesse e muito participativo.   |
| PI-2      | Uma das melhores. Amo Libras.   |
| PB-1      | Eu estou o tempo todo tentando que não seja tão ruim escrever numa língua que não é deles.<br>Antes chegavam pra gente os meninos muito grandes frustrados com as experiências escolares.<br>Agora que a gente está vendo os pequenininhos daqui vir de creche. |
| PB-2      | A fluência em Libras faz com que eles fiquem mais interessados em aprender Português.<br>Eu sempre fico estudando mais, porque eu sei que sempre pode acontecer/aparecer novidades.   |

Fonte: dados das entrevistas.

A partir desse questionamento, podemos identificar que os professores consideram positiva a experiência de trabalhar com estudantes surdos, pois conseguem visualizar os avanços na educação desses estudantes quando relatam que agora eles estão chegando pequenininhos vindos das creches, considerando uma melhora (PB-1) e quando afirmam que a fluência em Libras está contribuindo para motivar o aprendizado deles (PB-2).

Vale salientar que, de acordo com o Decreto Municipal 28. 587/15 da rede a qual PB-1 faz parte, as salas bilíngues começam a ser ofertadas na Educação Infantil para crianças da faixa etária de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos. O público da creche, crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos são encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado – AEE para educação precoce (RECIFE, 2015).

A professora de sala inclusiva PI-1 considera que a experiência foi positiva devido ao fato de o estudante surdo ter conseguido se integrar ao sistema escolar, dado que atribui a esse estudante todas as ações necessárias para tanto. Isso pode ser observado em sua resposta.

**PI-1 - Pra mim é uma experiência prazerosa. Primeiro porque também ele é uma pessoa maravilhosa, tem um comportamento muito bom, uma boa interação com a turma, socialização com a professora, ele tem o respeito, ele não é um menino, é um menino que busca melhorar, aprender, tem aquela vontade, interesse. Ele nunca foi de dizer que não vai fazer. Sempre quer tentar participar, ser muito participativo, isso é muito importante e eu vejo uma experiência muito boa, muito boa.**

Esse posicionamento se relaciona com a concepção educacional integracionista na qual o estudante se responsabiliza pelo sucesso ou fracasso de sua inserção no sistema escolar. O paradigma da integração foi uma tentativa de superar a segregação dos estudantes com deficiência em escolas especiais. Esses estudantes começaram a ser integrados ao ensino regular desde que tivessem condições de acompanhar ou até mesmo não atrapalhar o desenvolvimento das atividades da escola.

Outro ponto que pode ser observado nesse questionamento foi o movimento que PB-1 afirma ser necessário fazer para que os estudantes superem as experiências educacionais frustradas, mostrando a importância de a escola se reinventar para atender as especificidades dos estudantes.

**PB- 1 - Primeiro às vezes da um, ai meu Deus! Isso aqui um pouco a gente passa assim altos e baixos, meio de desanimo. Será que não é nada disso? Eu estou insistindo numa coisa que é frustrante pra eles também. Então o tempo todo, pensar em situações de prazer para os meninos que essa língua que é tão difícil pra eles não seja uma, tão frustrante escrever, né? Eu estou o tempo todo tentando que não seja tão ruim escrever numa língua que não é deles.**

Além disso, podemos identificar a importância da primeira língua no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que PB-2 afirma que a fluência em Libras faz com que eles fiquem mais interessados em aprender Português.

Dado que corrobora os estudos de Stumpf (2004) quando defende que os estudantes surdos, a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua, poderão aprender a uma segunda língua, discutido no capítulo 2.

Também foi possível identificar que a experiência com estudantes surdos levou PB-2 a reconhecer que a sua formação inicial, em Pedagogia, não consegue lhe dar respostas a todas as situações que aparecem em sua sala de aula, fazendo com que ela viva em constante busca por aperfeiçoamento. Isso nos mostra que essa professora possui a competência de administrar a sua própria formação continuada indicada por Perrenoud (2000) como uma das dez competências para ensinar.

No próximo tópico de nossa entrevista, buscamos identificar o que eles consideram necessário para que os surdos aprendam a ler e escrever.

#### Quadro 25 - Necessidades para que os surdos aprendam a ler e escrever

| PROFESSOR | SÍNTESE DAS RESPOSTAS   |
|-----------|---|
| PI-1      | Muita coisa. Não é só o professor. Não é só ter o apoio em sala de aula. Precisa da interação da escola, gestora coordenadora, cada um ajudando. A socialização dentro da sala de aula, a interação, aceitação, pois tem muitos que às vezes não respeitam.                                     |
| PI-2      | Um bom planejamento. Ter acessibilidade.  |
| PB-1      | A gente não encontrou ainda o que é exatamente necessário. Eles escreverem em Libras. E esses meninos vão usar isso onde? E os vestibulares, infelizmente, eles ainda têm que escrever, aprender Português, não tem outra escapatória.  |
| PB-2      | Parceria entre a educação e a saúde para que as crianças fossem encaminhadas as escolas que bilíngues assim que a surdez fosse diagnosticada. Ter profissionais especializados que adaptem as atividades, façam as atividades, exatamente, como eles precisam. Os pais têm que aprender Libras. |

Fonte: dados das entrevistas.

A partir desse questionamento percebemos que os professores consideram que para os estudantes surdos aprenderem a ler e escrever necessitam de ações que vão desde o repensar de sua prática docente até ações que envolvam a secretaria de Saúde e Educação, bem como o envolvimento da família nesse processo.

Isso nos mostra que existe a necessidade da mobilização de diferentes setores da escola, assim como da sociedade. O professor necessita fazer “um bom planejamento” (PI-2); “precisa da interação da escola, gestora, coordenadora, cada um ajudando” (PI-1); “os pais têm que aprender Libras” (PB-2); as Secretarias de Educação e Saúde devem ser parceiras “para que as crianças fossem encaminhadas às escolas bilíngues, assim que a surdez fosse diagnosticada” (PB-2).

Esse dado também valida às reflexões tecidas no capítulo 2, as quais considera que a oferta da educação bilíngue para surdos pode ser comparada a um grande quebra-cabeças e que ela só pode ser alcançada quando todas as peças estiverem presentes e desempenhando a sua função. Nesse sentido, família, professores (bilíngues e AEE), tradutor/intérprete de Libras, Libras como L1, Língua Portuguesa como L2, entre outros, fazem parte da complexidade demandada por essa educação.

Também identificamos que PB-1 questiona a validade de os estudantes aprenderem uma modalidade escrita da língua de sinais (como por exemplo, *Signwriting*), tendo em vista que essa modalidade da língua de sinais, pelo fato de ainda não ter sido universalizada, não está sendo utilizada na maioria das interações sociais que se utilizam da escrita, pois a modalidade escrita mais utilizada no Brasil é a da Língua Portuguesa e, por isso, os surdos necessitam dela a todo momento, como por exemplo, nos exames vestibulares e em informações que a sociedade divulga.

Esse posicionamento vai de encontro aos estudos de Stumpf (2004) que defende ser mais coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua, poderá aprender uma segunda língua.

Além disso, precisamos considerar que, atualmente, as universidades, seguindo as orientações constantes no Decreto 5.626/05 (Art. 14, inciso VII), estão adotando mecanismos alternativos para a avaliação dos conhecimentos dos estudantes surdos, como a gravação das provas em Libras.

Também podemos inferir que a falta de materiais em língua de sinais escrita, pode estar dificultando que o aprendizado dessa modalidade seja impulsionado para atingir uma grande proporção de surdos, visto que eles não encontram em seu cotidiano uma função para esse conhecimento.

Diante disso, podemos afirmar que o sucesso dos estudantes surdos no processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita só será alcançado se o professor, a escola, a família, os sistemas de educação, a saúde, entre outros, trabalharem de maneira colaborativa para alcançar esse fim, pois as necessidades educacionais específicas deles precisam ser levadas em consideração por cada um que participa desse processo.

Finalizando nossas entrevistas, procuramos verificar se os professores acreditavam que o modelo de educação adotado pela rede está garantindo que os surdos aprendam a ler e escrever.

**Quadro 26 - Eficácia do modelo de educação para surdos adotados pelas redes de ensino**

| PROFESSOR | SÍNTESE DAS RESPOSTAS   |
|-----------|---|
| PI-1      | Precisa de mais recursos para trabalhar com ele.<br>Não é só colocar ali o alfabeto, colocar ali os números em Libras e tá resolvido a situação.<br>No projeto, o professor surdo que oraliza umas palavras passa uma boa comunicação. A professora surda pincela uns assuntos número, cores, verbos.<br>Ela trabalha todos os alunos da turma e o estudante surdo a ajuda a passar o conteúdo. Os alunos das outras salas não têm acesso ao projeto. |
| PI-2      | Não, não acredito, porque família e escola tem que trabalhar juntas.  |
| PB-1      | A gente não pode assegurar, mas ainda é a alternativa que eu acho melhor.   |
| PB-2      | Está, porque trabalham de acordo com a legislação brasileira, respeitando a questão linguística dos surdos, trabalhando tudo em Libras e trabalhando também a Língua Portuguesa escrita.  |

Fonte: dados das entrevistas.

Não obstante, foi possível perceber que a maioria dos professores (PI-1, PI-2 e PB-1) acredita que o modelo adotado pela rede não está garantindo que os estudantes aprendam a ler e a escrever, apontando diferentes motivos para esse fato.

A professora PI-1 avalia que as aulas de Libras não são suficientes para que os estudantes ouvintes aprendam a língua de sinais e possam interagir com o surdo. Também, acredita que os alunos ouvintes das outras salas deveriam aprender Libras.

O professor PI-2 acredita que o modelo não está garantindo essa aprendizagem devido à falta de parceria entre a escola e a família.

Já a professora PB-1, apesar de acreditar que o modelo bilíngue adotado pela rede que trabalha seja a melhor proposta para os surdos, também afirma que ele não está garantindo a aprendizagem da escrita por parte dos surdos, mas as tentativas estão sendo feitas.

Apenas a Professora PB-2 acredita que o modelo bilíngue adotado pela rede a qual faz parte está garantindo essa aprendizagem, pois estão respeitando o que preconiza a legislação vigente e as especificidades linguísticas dos surdos. Com isso, estão trabalhando os conhecimentos escolares mediados pela língua de sinais e a Língua Portuguesa está sendo ensinada em sua modalidade escrita. Ela também esclarece que a idade de aquisição da língua de sinais interfere no desenvolvimento escolar de cada

criança e, por isso, os resultados alcançados poderiam ser melhores se esses estudantes aprendessem a Libras precocemente.

**PB-2 Eu acho que a gente tá sim, atendendo a questão da legislação, respeitando muito a questão linguística deles, os direitos, trabalhando tudo em Libras, trabalhando também a Língua Portuguesa escrita, porque também tá dentro da legislação. Agora é tudo uma questão de tempo, a gente sabe que é um tempo diferenciado, porque eu não posso comparar uma criança que aprende Libras com 6 anos com uma criança com uma criança que nasceu e os pais já estava conversando com Libras com ele.**

Podemos concluir, com esse questionamento, que os professores de salas inclusivas não acreditam que o modelo inclusivo está garantindo que os estudantes aprendam a ler e a escrever, à vista disso ainda encontram várias lacunas que necessitam ser dirimidas, como por exemplo, a falta de conhecimento da língua de sinais pelos ouvintes e a falta de um trabalho conjunto entre a escola e a família.

Já os professores bilíngues, apesar de compreenderem que esse modelo ainda precisa avançar, veem a proposta bilíngue com mais otimismo, uma vez que afirmam que o modelo bilíngue se configura como a melhor opção para educação de surdos, pois a singularidade linguística deles está sendo respeitada.

A realização da entrevista ora analisada, conforme exposto no início deste subtópico, teve como objetivo identificar a concepção de educação de surdos adotada nas escolas inclusivas e nas escolas com salas bilíngues para surdos.

Nesse sentido, diante de todas as colocações apresentadas, tomando por base as categorias de análise elencadas no capítulo 3, podemos concluir que tanto PB1 quanto PB2 possuem maior clareza acerca das singularidades linguísticas dos estudantes surdos, assim como de suas necessidades educacionais, no entanto, a materialização dessas concepções poderá ser visualizada por meio das análises das aulas observadas.

Em relação aos professores de salas inclusivas participantes foi identificado que PI-2 tem mais clareza sobre a condição linguística dos estudantes surdos, enquanto PI-1 demonstrou desconhecer essa condição. Esse fato ocorre, provavelmente, devido à aquisição de mais conhecimentos por PI-2, pois cursou especialização e extensão na área da educação de surdos. Os impactos desse conhecimento ou desconhecimento também poderão ser identificados após a análise das aulas observadas.

Diante disso, no próximo tópico desta pesquisa, apresentaremos nossas reflexões acerca das aulas de produção textual observadas, como também dos respectivos planos das referidas aulas, de modo a validar os achados da entrevista.

#### **4.4 A prática como reflexo das concepções adotadas: observando como os modelos são vivenciados em sala de aula**

Neste tópico, analisaremos as aulas de produção de textos observadas durante a coleta de dados, assim como os planos das referidas aulas. Cada professor participante, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 1 e 2) permitiu que observássemos e registrássemos 03 aulas. Elas foram registradas por meio de filmagens e pelas anotações realizadas no diário de bordo da pesquisadora. Além disso, os docentes disponibilizaram os planos dessas aulas que foram analisados.

A análise das aulas, juntamente com os planos de aula, como já exposto anteriormente, objetivou identificar como a concepção de educação adotada nas escolas inclusivas e nas escolas bilíngues para surdos se materializam nas práticas pedagógica e docente.

Nos planos de aula buscamos verificar se as atividades propostas pelos professores levavam em consideração as singularidades linguísticas dos estudantes surdos. Nesse sentido, categorizamos os referidos documentos tendo por base se:

- 1- Consideram a presença desses estudantes em sala de aula.
- 2- Desconsideram as singularidades linguísticas dos estudantes com surdez.

As aulas foram analisadas tendo como norte os indicadores a seguir:

Nas observações não participantes das aulas de produção escrita registramos todas as ações realizadas pelo professor e interpretamos a partir dos estudos que indicam as estratégias pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Diante disso, focamos nossa análise nos seguintes pontos:

1. Quantidade de estudantes surdos e/ou ouvintes em sala de aula.
2. Organização dos espaços da sala de aula.
3. Circulação da Libras em sala de aula.
4. Interação entre professor e estudante surdo, como também entre o tradutor/intérprete de Libras (caso tenha) e esse estudante.

5. Interação entre os estudantes ouvintes e os surdos.
6. Objetivos da aula.
7. Recursos utilizados na aula.
8. Adequação dos recursos utilizados.
9. Estratégias utilizadas pelos professores para alcançar os objetivos propostos.
10. Adequação das estratégias utilizadas.
11. Participação dos estudantes na aula.
12. Produção escrita.

Conforme apresentado anteriormente, foram observadas 02 (duas) aulas de PI-1, 03 (três) aulas de cada professor participante, PI-2, PB-1 e PB-2, totalizando 11 (onze) observações. Diante dessa quantidade, nos subtópicos que seguiremos analisaremos as referidas aulas seguindo o roteiro de análise apresentado no capítulo de metodologia e as descrições detalhadas do desenvolvimento de todas as aulas observadas podem ser verificadas nos apêndices 9, 10, 11 e 12 deste trabalho.

Nesse sentido, analisaremos, primeiramente, os planos de aula e as aulas dos professores de salas inclusivas, PI-1 e PI-2, e, em seguida, dos professores bilíngues, PB-1 e PB-2.

#### **4.4.1 Professor de sala Inclusiva - 1 (PI-1)**

Neste subtópico, serão analisados do professor de sala inclusiva 1 (PI-1) os planos das aulas que tinham como objetivo o ensino da escrita, assim como o desenvolvimento delas.

A primeira observação foi realizada no mês de dezembro de 2018, faltando, aproximadamente, dez dias para o término do ano letivo, uma vez que fizemos o nosso primeiro contato com a escola e a entrevista com o professor no mês de novembro, após o cumprimento de todas as exigências do Comitê de Ética. No entanto, nesse período, o estudante surdo estava doente e, por isso, não estava comparecendo às aulas. Nesse sentido, ficamos aguardando o retorno dele às aulas para que as observações fossem realizadas.

A segunda observação aconteceu três dias depois da realização da primeira. Salientamos que as atividades escolares, diante da proximidade do término do ano

letivo, já estavam voltadas para a sua conclusão, como por exemplo, festa de encerramento e, por esse motivo, realizamos apenas a observação de duas aulas. Dito isso, seguiremos apresentando as análises.

Iniciando pelas análises dos planos das aulas de produção escrita ministradas por PI-1, tanto na primeira observação quanto na segunda, a professora não disponibilizou o referido documento, justificando que faz os registros dos planos diários em um caderno à parte do diário de classe e, nos dias das observações, não levou esse caderno para a escola, portanto, ficamos impossibilitados de analisar esse instrumento.

Considerando que a professora registra os planos das aulas em um caderno para, em seguida, transcrever para o diário de classe fornecido pela rede de ensino, questionamos qual seria a real função desse instrumento, visto que não se faz presente no decorrer das aulas. Não temos a intenção refletir sobre isso nesta pesquisa, mas consideramos que deve ser uma reflexão pertinente no contexto escolar, tendo em vista que esse registro não pode ficar restrito a um cumprimento de uma burocracia do sistema de ensino.

O ato de planejar além de fazer parte das atribuições docente, de acordo com Conceição et al. (S/D), deve ser visto como uma forma de assegurar a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho realizado em sala de aula. Ele permite a previsão das ações, possibilitando um ensino de qualidade sem improvisação. Isso implica dizer que o planejamento das aulas é um componente imprescindível ao fazer docente e não pode ter a sua importância minimizada.

Continuando as nossas análises, passaremos, a seguir, a refletir acerca do desenvolvimento das aulas propriamente ditas, como também dos principais aspectos envolvidos nelas. Para tanto, seguiremos as categorias de análises apresentadas no capítulo de metodologia.

Em relação à quantidade de estudantes surdos e/ou ouvintes em sala de aula, conforme exposto anteriormente, a turma de PI-1 possuía 35 (trinta e cinco) estudantes ouvintes e 01 (um) surdo, efetivamente matriculados. No entanto, no dia da primeira observação estavam presentes apenas vinte e três (23), sendo um deles surdo. No dia da segunda observação, estavam presentes 26 (vinte e seis) ouvintes e 01 (um) surdo estudantes dos 36 (trinta e seis) matriculados.

Esse dado nos mostra que a frequência escolar nos dias das observações estava um pouco reduzida, fato que pode ser justificado pela aproximação do final do ano letivo. Todavia, mesmo com um número menor de estudantes presentes, a sala estava

um pouco cheia, levando-nos a imaginar como ficaria esse ambiente se todos os estudantes matriculados comparecessem.

O estudante surdo é acompanhado por uma TILS, entretanto, no dia da primeira observação, a referida profissional chegou atrasada, o que determinou que a docente retardasse um pouco o início da aula visando aguardar a chegada dela. Para minimizar os impactos da ausência da tradutora/intérprete no início da aula, a professora solicitou que um colega de sala que tem conhecimento de alguns sinais da Libras sentasse ao lado do estudante surdo. A interação entre eles só aconteceu no momento da resolução dos exercícios, após a leitura do texto, onde o ouvinte utilizou o alfabeto manual para indicar as letras das palavras que deveriam ser escritas nas respostas.

Quanto à organização dos espaços da sala de aula, foi possível observar que, tanto na primeira quanto na segunda observação, quase não houve alterações significativas devido à presença do estudante surdo participante da pesquisa. As carteiras são enfileiradas e, devido ao espaço físico limitado, são agrupadas de duas em duas, do lado esquerdo do professor e do lado direito de três em três, deixando um corredor no centro da sala. Na parede, em cima do quadro branco, estão fixados, o alfabeto datilológico e os numerais em Libras.

O estudante surdo fica sentado em uma banca da frente, do lado esquerdo do professor, fazendo dupla com um colega ouvinte e, sentada a sua frente, fica a tradutora/intérprete de Libras. Importante ressaltar que, devido à quantidade de estudantes na sala, o ambiente se torna apertado e a TILS fica sentada de costas para a porta de entrada e, por esse motivo, qualquer movimento de chegada ou saída, interrompe a sua ação.

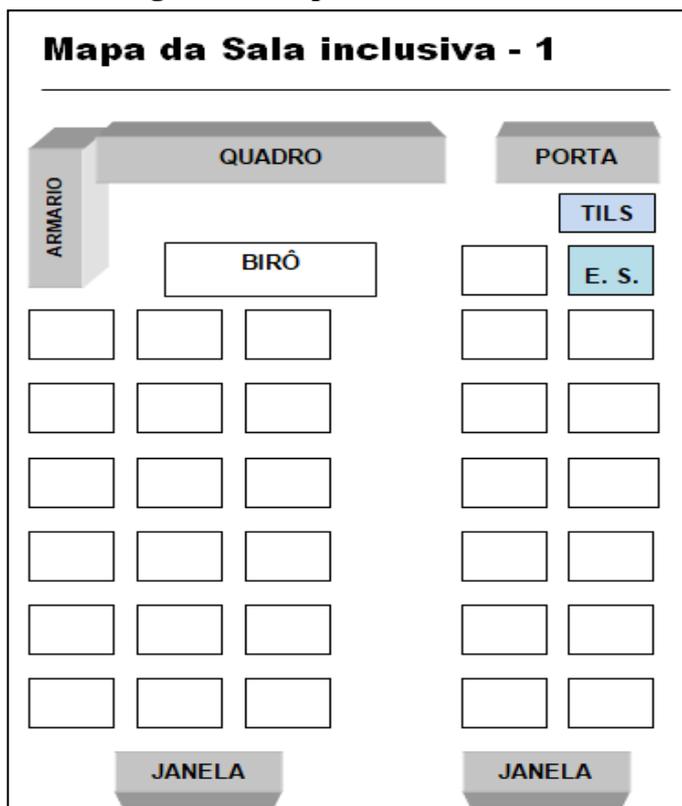
**Figura 4- Indicação dos lugares ocupados pela TILS e o EI-1**



Fonte: filmagens.

Outro ponto observado na organização do espaço da sala de aula foi que o birô da professora fica alinhado, lateralmente, com a mesa do estudante surdo, ou seja, se pensarmos a organização da sala em colunas e linhas, ele fica na mesma linha do birô da professora, ao lado. Essa arrumação pode ser considerada como um fator que dificulta que esse aluno visualize a professora no momento da aula, pois quando ela fica de pé para expor algo aos alunos, se posiciona em frente ao birô e, conseqüentemente, de costas para ele. Para visualizar a organização do referido espaço, elaboramos um mapa da sala.

**Figura 5 - Mapa da sala inclusiva - 1**



Fonte: a autora.

Essa organização, além de dificultar bastante que o estudante surdo consiga acompanhar visualmente os acontecimentos da sala, e, por consequência, acompanhar o movimento da professora, acaba restringindo o contato desse estudante durante as aulas apenas a TILS.

Esse dado nos leva refletir sobre diferentes barreiras ainda existentes nos diversos espaços sociais que dificultam a garantia do direito a acessibilidade das pessoas com deficiência. No caso estudado, percebemos que a organização do espaço da sala de aula está reforçando a barreira comunicacional de EI-1, pois além de os ouvintes

não conhecerem a língua de sinais a posição ocupada não está permitindo que ele visualize o que acontece em todo o ambiente da sala de aula, comprometendo a participação e o aprendizado.

De acordo com Brasil (2015), citado no capítulo 2, essa barreira está presente quando existe qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação.

No que diz respeito à circulação da Libras em sala de aula, percebemos que essa língua foi utilizada, predominantemente, entre o estudante surdo e a TILS, fazendo com que esse estudante tenha uma interação restrita com esse profissional.

Essa restrição comunicacional entre o estudante surdo e a TILS acaba fazendo com que, muitas vezes, a inclusão escolar desse estudante não seja totalmente concretizada, gerando uma segregação dentro da escola intitulada inclusiva.

De acordo com Aspilicueta e Cruz (2015), presença física dos estudantes surdos em classes regulares está longe de significar êxito em seus processos de escolarização.

A filosofia educacional inclusiva, dentre outras premissas, defende que as escolas devem satisfazer as necessidades de todos os estudantes. No caso dos surdos, seria necessário que as suas necessidades linguísticas fossem atendidas.

Vygotski (2012) considerava que a ausência da “fala” na criança surda dificultava a sua plena comunicação com os outros indivíduos, com a coletividade e, por consequência, excluía-na, gerando um dos freios para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Isso nos mostra que, mesmo nas salas inclusivas com a presença de uma TILS, existe a necessidade do professor regente e dos demais estudantes terem um conhecimento mais aprofundado da língua de sinais, haja vista que essa língua também precisa circular para que o estudante surdo também interaja com os seus colegas e com a professora, viabilizando a sua plena comunicação na coletividade e, por consequência, o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Passando para o próximo tópico do nosso roteiro de observação, que corresponde à interação entre professor e estudante surdo, como também entre tradutor/intérprete de Libras e esse estudante, percebemos que a professora, confirmando o que declarou em entrevista, não tem conhecimento acerca da língua de sinais e, por isso, não teve nenhum tipo de interação por meio dessa língua, com ele, nas duas observações.

Na primeira, nos momentos da aula que antecederam a chegada da TILS, a professora não tentou nenhum tipo de contato com esse estudante, mesmo tendo afirmado em entrevista que utilizava mímica para interagir com ele. Isso implica dizer que na maioria do tempo não há nenhuma forma de interação entre a professora e o estudante.

A dependência desse estudante em relação à TILS é muito grande, posto que quando ela se atrasa ou falta ele fica desassistido, cabendo a um colega indicar as respostas das atividades por meio da datilologia.

Essa situação nos faz pensar na necessidade de ultrapassar a visão simplificada da Libras na qual ela fica restrita ao alfabeto manual e aos numerais, tendo em vista que, conforme já discutimos anteriormente, essa língua possui estrutura própria, é composta de sinais manuais e esses, por sua vez são formados por cinco parâmetros, configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação e expressão facial e corporal (BRASIL, 1997b). Diante disso se torna urgente a compreensão da língua de sinais como sistema linguístico com funcionamento e regras próprias.

A intérprete interage com o estudante por meio da Libras e faz a interpretação da Língua Portuguesa para Libras. Na primeira observação, não foi realizada nenhuma interpretação da Libras para a Língua Portuguesa oral, ou seja, a tradutora/intérprete não fez a mediação entre o estudante e a professora regente. Isso nos faz questionar se o estudante surdo não possui dúvidas relativas ao que está sendo trabalhado em sala ou se a TILS assume a responsabilidade de esclarecer todas as dúvidas dele. Caso seja a segunda opção, compreendemos que tanto a TILS como a professora ainda necessitam ter uma maior clareza sobre as atribuições de cada um na educação escolar inclusiva desse estudante.

Na segunda aula observada, a referida profissional interpretou a Libras para a LP oral quando o estudante surdo foi à frente da sala apresentar para a turma a sua produção escrita. No entanto, manteve-se a falta dessa interpretação voltada para o professor no sentido de esclarecer as dúvidas do estudante.

A atuação da intérprete nos faz refletir sobre as atribuições desse profissional no contexto da sala de aula, visto que, dentre as atribuições contidas na Lei 12.319/2010, ela deve efetuar interpretar, em língua de brasileira de sinais – Língua Portuguesa as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

Isso nos mostra que assumir a responsabilidade pela ensino/aprendizado desses estudantes não faz parte de suas atribuições dos TILS. Quando isso acontece, além de ser um desvio de função, o professor regente acaba desconsiderando a presença desses estudantes em sala de aula, como também deixando de atender as necessidades educacionais deles.

No que concerne à interação entre os estudantes ouvintes e o surdo percebemos que nas aulas observadas houve pouca interação entre eles, sendo a mais significativa a que foi realizada na primeira observação entre o estudante ouvinte que a professora escolheu para sentar ao lado do estudante surdo, devido ao atraso da tradutora/intérprete de Libras. Entretanto, após a chegada dela, o referido estudante ouvinte voltou para o seu lugar de origem e a interação do surdo ficou restrita a intérprete.

Cabe salientar que, apesar de os estudantes ouvintes estarem tendo aulas de Libras com um professor surdo, nenhum deles possui fluência nessa língua, isto é, eles conhecem apenas o alfabeto datilológico, os numerais e alguns sinais. Esse conhecimento possibilita interações superficiais entre os estudantes, pois, conforme já discutido no capítulo de revisão da literatura, apesar de a datilologia estar presente no uso da língua de sinais, ele não a representa.

Ainda em relação a esse tópico de análise, também não visualizamos nessa observação nenhum estímulo por parte da professora para que essa interação acontecesse. Isso pode ser justificado pela falta de conhecimento da Libras por parte dela, fazendo com que ela opte por ignorar a situação.

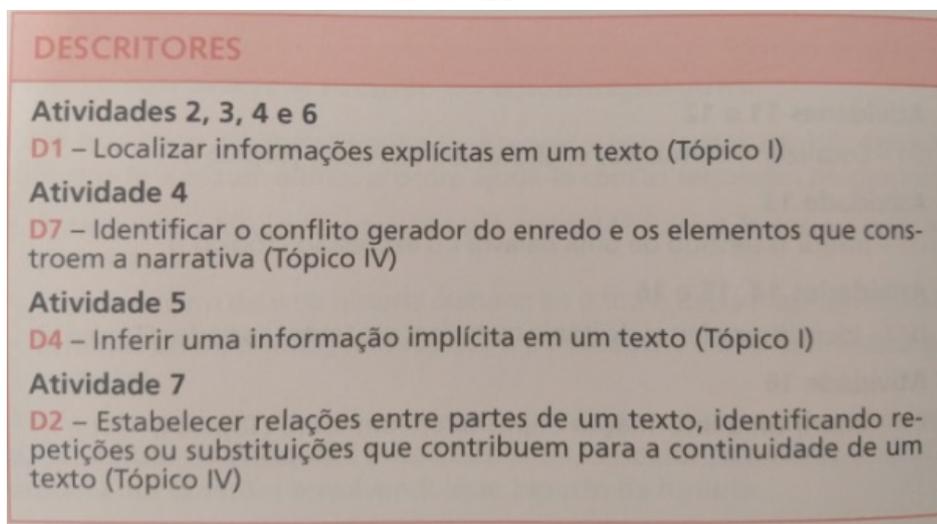
De acordo com Vygotski, na educação social coletiva, atualmente denominada de educação Inclusiva, a utilização de uma língua acessível à criança surda para a colaboração coletiva com os ouvintes é uma condição necessária para o melhoramento profundo de sua educação, conforme apresentamos no capítulo 1.

Essa condição nos mostra a importância de os ouvintes aprenderem a língua de sinais, pois essa língua é acessível aos surdos, como também aos ouvintes, ou seja, não há nenhum impedimento para ambos. No caso da Língua Portuguesa oral, conforme já abordamos anteriormente, existe um impedimento fisiológico por parte dos surdos que dificulta os surdos de aprenderem essa língua.

Seguindo o nosso roteiro de análise, verificamos os objetivos da aula, contudo, como não tivemos acesso aos planos das aulas, não temos como apresentar com precisão quais foram esses objetivos. Porém, de acordo com o manual do professor do

livro utilizado na primeira aula, as atividades propostas, após a leitura do texto, objetivavam desenvolver os descritores a seguir.

**Figura 6 – Descritores trabalhados na lição 20 do livro Aprova Brasil de LP – 4º ano do EF**

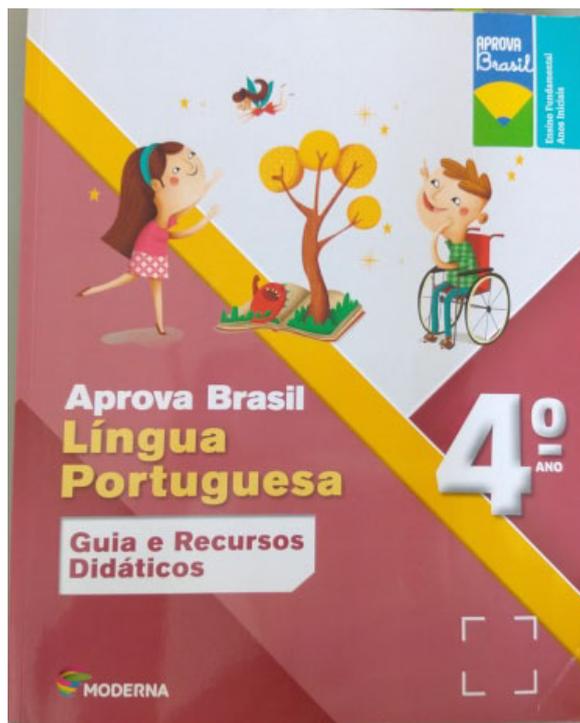


Fonte: livro guia e recursos didáticos do professor - Aprova Brasil – 4º ano.

Quanto aos objetivos da segunda aula, pelo mesmo motivo, não temos como analisá-los com precisão, ao passo que, podemos inferir, a partir do desenvolvimento da aula, que eles ficaram em torno da produção escrita de um cartão de natal destinado para um colega da sala.

Diante do exposto, percebemos, a partir dos descritores da lição trabalhada, que na primeira aula, apesar de PI-1 acreditar que estava trabalhando a produção escrita, o material utilizado propõe atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos.

Sobre os recursos utilizados nas aulas, na primeira, o livro didático “Aprova Brasil” de Língua Portuguesa do 4º ano foi o único instrumento usado por PI-1. Tal livro faz parte de um projeto adotado pela rede de ensino pesquisada e tem como objetivo principal melhorar a proficiência dos estudantes na leitura e na compreensão de textos, tendo como referência os descritores da matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O material traz diferentes tipos de gêneros textuais para que sejam lidos e interpretados por meio de questionamentos referentes ao assunto abordado no texto.

**Figura 7 - Livro guia e recursos didáticos do Aprova Brasil de LP– 4º ano do EF**

Fonte: livro Aprova Brasil de LP – 4º ano do EF.

De acordo com o livro guia e recursos didáticos do professor tal recurso didático “[...] auxilia o professor no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes para que alcancem os níveis mais esperados de proficiência e, conseqüentemente, possam avançar com sucesso nas etapas posteriores de estudo” (SANCHEZ, 2016, p. VIII). Em relação aos livros para as turmas do 4º e 5º anos, o referido manual esclarece que eles

[...] têm uma proposta didática pautada na compreensão e diferentes tipos de texto, em consonância com a matriz de referência do Saeb. Portanto, não pretende sistematizar os conteúdos de Língua Portuguesa, como literatura, gramática e ortografia. Eles devem ser utilizados como complemento das aulas regulares [...] (SANCHEZ, 2016, p. VIII).

Nessa aula, a professora trabalhou a lição 20 do referido livro.

Figura 8 - Texto utilizado por PI-1 na primeira aula observada

**Lição 20 Conto etiológico e texto de divulgação científica**

O conto etiológico explica a causa e a origem de alguma característica de um ser vivo.

**1** Leia este conto etiológico.

**O canto da flauta mágica: o irapuru**

Havia na tribo um jovem que tocava maravilhosamente flauta. Apelidaram-no até de Catuboré, que significa "a flauta mágica". Não era bonito, nem tinha especial charme. Mas por causa dos sons melódicos de sua flauta era cobiçado por quase todas as meninas casadouras. No entanto, somente a simpática Mainá conseguira conquistar seu coração. Marcaram o casamento para a primavera [...].

Mas aconteceu uma tragédia. Certo dia, Catuboré, o "flauta mágica", saiu para a pesca num lago, distante da maloca. Escureceu e ele nada de chegar.

[...] No dia seguinte, a tribo inteira se mobilizou, procurando-o por todos os caminhos. Finalmente, não muito distante do lago, encontraram o "flauta mágica" morto e enrijecido, ao pé de uma grande árvore. Logo entenderam: uma serpente venenosa lhe havia picado mortalmente a perna.

Todos choraram copiosamente, de modo especial Mainá e as moças que tanto apreciavam os sons maviosos de sua flauta. Mas como estavam distantes da maloca e quase todos estavam ali presentes, resolveram enterrar Catuboré ali mesmo, ao pé da árvore que assistira à sua morte.

Mainá, quando a saudade batia mais forte, vinha com suas amigas chorar sobre a sepultura do amado. [...]

A alma de Catuboré, vendo a tristeza da namorada, não conseguia também ficar em paz. [...] Pediu, então, ao espírito da mata que o transformasse num pássaro, mesmo que fosse pequenino e feio, contanto que fosse cantador, capaz de consolar Mainá.

E foi transformado, então, no irapuru. Ele é parecido com Catuboré, pois não tem especial beleza, mas canta como ninguém na floresta, num som semelhante ao da sua flauta. [...]

Leonardo Boff. O casamento entre o céu e a terra. Rio de Janeiro: Mar de Ideias, 2014.

**2** Quem são as personagens principais?  
Catuboré e Mainá.

**3** Qual é o significado do nome Catuboré? A flauta mágica.  
Por que Catuboré ganhou esse apelido?  
Porque tocava flauta muito bem.

**4** No segundo parágrafo, o narrador informa que aconteceu uma tragédia. Que tragédia foi essa?  
Catuboré foi picado por uma serpente e morreu.

**5** Se essa tragédia não tivesse acontecido, Catuboré e Mainá:  
 seriam transformados em pássaros.  se casariam.

**6** Para que Catuboré quis ser transformado em pássaro?  
Para consolar Mainá com seu canto.

**7** Circule apenas as palavras destacadas que se referem a Catuboré.  
Escureceu e ele nada de chegar.  
Encontraram o "flauta mágica" morto e enrijecido.  
Mainá vinha com suas amigas chorar sobre a sepultura do amado.

Fonte: livro Aprova Brasil – 4º ano.

Para a segunda aula, a professora utilizou como recursos: além do quadro e piloto, papel ofício, lápis de cor e canetas hidrográficas. A aula foi ministrada pela professora em Língua Portuguesa oral e escrita, sem a utilização de recursos visuais que pudessem auxiliar a compreensão desse estudante.

Analisando a adequação dos recursos utilizados pela professora para ministrar a primeira aula observada, identificamos que não houve nenhuma adaptação do material, pois o livro que foi o principal recurso manuseado pelo professor e pelos estudantes foi pensado para ouvintes e, devido a isso, não apresenta muitos recursos visuais que possam ser explorados pelo professor para a melhor compreensão do surdo. Como podemos observar, o texto é acompanhado apenas por uma ilustração que busca mostrar as personagens do conto.

Essa ilustração não pode ser considerada suficiente para ajudar os estudantes a compreenderem o texto, visto que o gênero textual conto etiológico não prescinde dos

recursos não verbais para ser compreendido, pois é um texto que tem sua composição predominantemente verbal.

Quando pensamos em adaptação de materiais para o trabalho com estudantes surdos, consideraremos que a maioria dos livros didáticos distribuídos para as escolas foram elaborados para apresentar os conteúdos escolares aos estudantes ouvintes e que, apesar de apresentarem algumas ilustrações, elas não conseguem dar conta de complementar o texto verbal. Diante disso, faz-se necessária a elaboração de materiais que explorem a visualidade dos surdos.

Outro ponto que torna o material inadequado para as aulas de produção escrita é o fato de a proposta dele estar voltada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos. O uso desse livro também poderia estar fazendo com que PI-1 estivesse negligenciado as aulas de produção escrita e, por consequência, limitando o desenvolvimento das habilidades de produção escrita dos estudantes.

Quanto aos recursos utilizados na segunda aula observada, podemos dizer que para a produção de um cartão foram suficientes, entretanto, como esse tipo de gênero textual não é muito comum na realidade dos estudantes, acreditamos que faltaram modelos para que eles pudessem compor o seu repertório em relação a esse gênero. Dito de outra forma, acreditamos que a professora deveria ter apresentado diferentes cartões de Natal e, em seguida, ter lido as mensagens de alguns deles, bem como ter explicado a estrutura dessas mensagens e a função social desse gênero para que eles construíssem uma ideia mais sólida sobre o texto que iriam produzir.

Sobre as estratégias utilizadas pela professora para alcançar os objetivos propostos, apresentaremos um resumo das principais estratégias utilizadas por PI-1, tecendo algumas reflexões sobre elas. Salientamos que o detalhamento completo do desenvolvimento das duas aulas observadas de PI-1 pode ser conferido no apêndice 09 (nove) deste trabalho.

Na primeira aula identificamos que, em linhas gerais, além de aula expositiva, foi realizada a leitura oral e compartilhada do texto trabalhado, a resolução individual das atividades propostas pelo livro e a correção coletiva das referidas atividades.

Na segunda observação, houve a exposição oral da proposta de produção de um cartão de Natal, sorteio de um destinatário, assim como, após o surgimento de muitas dúvidas, o desenho no quadro da estrutura do texto a ser produzido e a leitura de algumas mensagens de cartões de Natal pesquisadas no *Google*. Para finalizar, foi realizada a troca dos cartões produzidos.

Um fato que nos chamou atenção durante o processo de produção do texto foi a intervenção do TILS. Ela dialogava com o estudante sobre o que deveria ser escrito e quando ele não sabia escrever, ela utilizava a datilologia para demonstrar a escrita das palavras em LP. Todo o processo de produção do texto foi realizado com a orientação do TILS que em nenhum momento solicitou orientações ao professor regente ou repassou alguma dúvida do estudante surdo ao professor.

Avaliando a adequação das estratégias utilizadas pela professora na primeira aula observada, podemos perceber que não houve nenhum movimento por parte dela para suprir as necessidades do estudante surdo. Isso nos faz pensar que no planejamento de suas aulas ela desconsidera a diversidade de estudantes presentes em sua sala, como o surdo, pois é utilizada uma única estratégia para todos.

Todas as atividades realizadas pela docente nessa aula foram voltadas para os estudantes ouvintes, fazendo com que o surdo dependa inteiramente da TILS para que possa acessar o que está sendo trabalhado em sala de aula.

Diante do exposto, podemos afirmar que a “inclusão” não está garantindo ao aluno surdo que suas especificidades linguísticas sejam contempladas nas aulas de produção textual, mesmo com a presença do TILS. Esse fato pode ser decorrente da falta de uma formação inicial e continuada do professor regente na área da educação de surdos. Não queremos com isso colocar toda a responsabilidade do sucesso dessa educação no professor, ao invés disso, acreditamos que uma formação adequada desse profissional pode ser um passo importante para que outras mudanças aconteçam.

A produção de um cartão de Natal para ser entregue a um colega de classe, realizada na segunda aula, pode ser considerada uma excelente estratégia para fazer com que os estudantes conheçam esse gênero textual a partir de uma situação próxima da real, conferindo ao texto produzido uma função social e um destinatário. Entretanto, como já dissemos anteriormente, a condução da atividade ficou comprometida pela falta da oferta de subsídios para que os estudantes conseguissem produzir o texto solicitado.

**Figura 9 - TILS ajudando o EI-1 a produzir um cartão de Natal**



Fonte: filmagens.

Sobre o desenvolvimento de uma intervenção didática voltada para a produção de um gênero textual, Scheneuwly e Dolz (2004) apresentam a proposta denominada de sequência didática. Esse trabalho é realizado em etapas que permitem que os estudantes analisem o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos estudados. Isso implica dizer que na produção de um texto o professor necessita oferecer subsídios que levem os estudantes a terem conhecimentos suficientes acerca do gênero textual a ser produzido, situação que não identificamos nas aulas de PI-1.

No tocante à participação dos estudantes na aula, verificamos que, nas duas observações, os estudantes ouvintes participaram mais ativamente e se sentiram mais a vontade para expressar as suas dúvidas. Quanto ao estudante surdo, devido ao não compartilhamento de uma língua, não teve uma participação efetiva, restringindo a sua interação, conforme já dissemos anteriormente, quase exclusivamente com a tradutora/intérprete de Libras. No entanto, na segunda aula, quando lhe foi atribuída a oportunidade de participar no momento da entrega do cartão de Natal produzido, ele demonstrou muita satisfação.

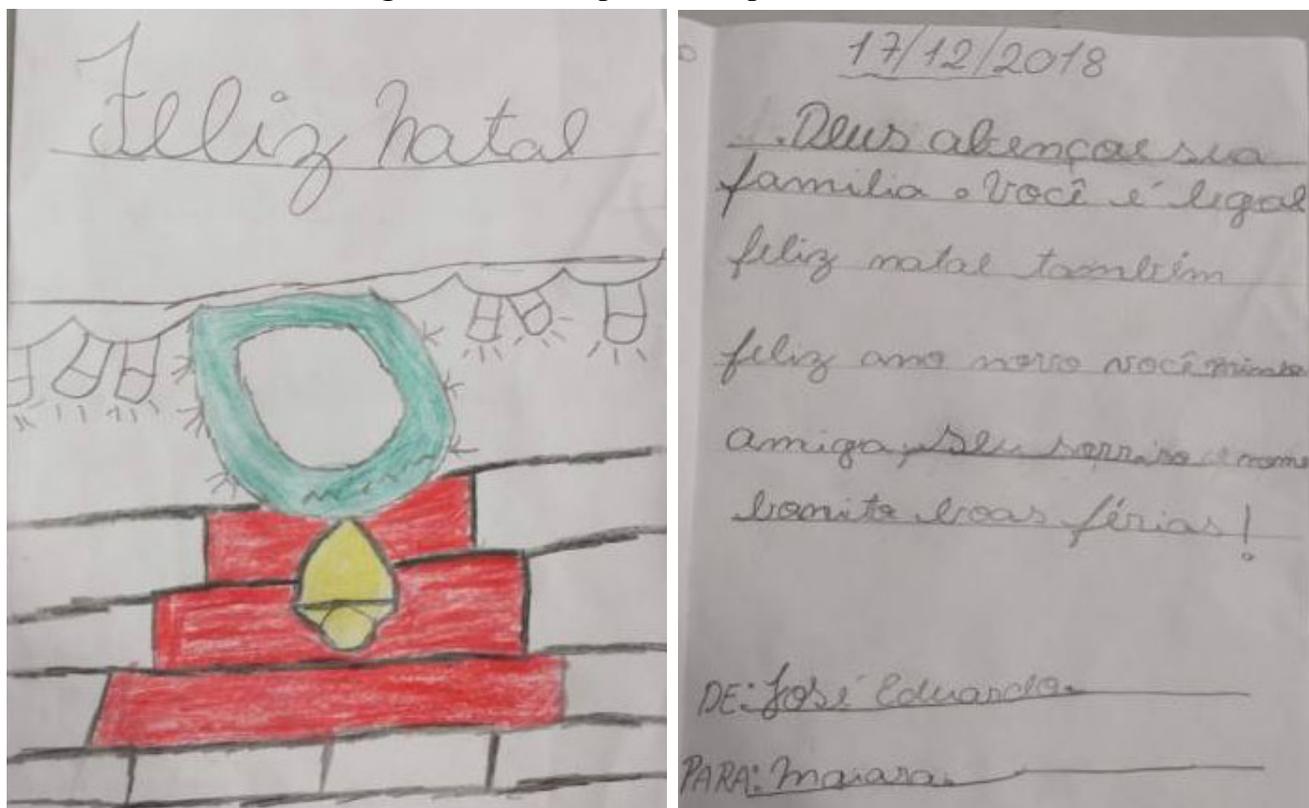
A participação desse estudante nas atividades realizadas em sala de aula é muito positiva e poderia ser ampliada, de modo a possibilitar que ele interaja com o professor e os estudantes ouvintes. Para tanto, o professor regente precisa, além de aprofundar o seu conhecimento na língua de sinais, incentivar que os estudantes ouvintes utilizem os conhecimentos adquiridos nas aulas de Libras para interagir com esse estudante. Esse

professor também precisa entender que o estudante surdo, como os outros, faz parte da turma, sendo responsabilidade desse profissional criar situações de ensino e aprendizagem condizentes com as especificidades desse estudante e não apenas deixar essa responsabilidade com a TILS.

Finalizando o nosso roteiro de análise com a produção escrita, verificamos na primeira observação que, a produção solicitada pela professora se resumiu a resolução dos questionamentos que o livro apresenta após o texto. O estudante surdo respondeu as questões com a total “ajuda” da tradutora/intérprete de Libras e, por isso, não será alvo de análise a partir dos estágios de interlíngua, uma vez que não mostrará os seus reais conhecimentos sobre a LP escrita.

No que se refere à análise do texto produzido na segunda aula, a partir das categorias estabelecidas nesta pesquisa, através dos níveis de interlíngua podemos perceber que esse estudante está no estágio de interlíngua III, proposto por Brochado (2003), e, a partir desse estágio, identificamos que o referido estudante “consegue compreender e utilizar a Língua Portuguesa na modalidade escrita em situações planejadas”, mesmo que apresentando algumas dificuldades.

**Figura 10 - Texto produzido pelo EI-1 na aula 2**



Fonte: dados da pesquisa.

No entanto, essa classificação fica comprometida, tendo em vista que toda produção foi orientada pela TILS, ou seja, não temos como garantir que se esse profissional não estivesse o tempo todo dizendo o que e como ele deveria escrever o resultado seria esse.

Finalizando nossas análises, tomando por base os planos das aulas observadas, identificamos que o professor de sala inclusiva 1 (PI-1) desconsidera as singularidades linguísticas dos estudantes com surdez, tendo em vista que não apresenta nenhuma proposta de trabalho para esse estudante.

Em relação ao desenvolvimento das aulas, verificamos que PI-1 desconhece a condição bilíngue dos surdos e, por isso, desconsideram essa condição em suas aulas.

E, tomando por base o processo de produção escrita de EI-1, identificamos que esse estudante ainda não conseguiu compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética da LP e, em razão disso, só consegue escrever com ajuda do professor ou de um colega mais avançado no conhecimento dessa língua.

#### 4.4.2 Professor de sala Inclusiva - 2 (PI-2)

Na análise do *corpus* desta pesquisa, passaremos, no presente subtópico, a examinar as aulas ministradas pelo professor de sala inclusiva 2 (PI-2), bem como os seus respectivos planos.

Consoante apresentado no capítulo de metodologia, as análises desses instrumentos objetivaram identificar como a concepção de educação adotada nas escolas inclusivas e nas escolas bilíngues para surdos se materializam nas práticas pedagógica e docente.

Nosso primeiro contato com a escola inclusiva 2 (EI-2) aconteceu no mês de março do ano de 2019 e as observações das aulas ocorreram entre os meses de abril e maio do mesmo ano. A nossa presença se dava mediante a disponibilidade do professor em nos receber. Nesse sentido, analisaremos primeiramente o plano e, em seguida, o desenvolvimento da aula.

Iniciando a nossa análise pelos planos das aulas observadas, conforme registro do diário de classe fornecido pelo professor, os saberes elencados para serem trabalhados no dia da primeira observação foram: subtração e seus termos e Região Nordeste, no entanto, devido à nossa presença, o referido professor solicitou que os estudantes produzissem um texto, a partir da expressão “Era uma vez...”.

**Figura 11 - Plano de aula de PI-2 – aula 1**

|  |                     |
|--|---------------------|
| Componentes Curriculares: LP <input type="checkbox"/> M <input checked="" type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> G <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> ER <input type="checkbox"/> | Nº da Aula: 43      |
| Saberes: Subtração e seus termos, Região Nordeste  |                     |
| Situações Didáticas: uso do material dourado, Exercícios xerocados, mapa do Brasil, realização das atividades de forma compartilhada, elaboração de quadros, conexão das atividades coletivas.   |                     |
| Data: 11/04/2019   | Assinatura: Vicente |
| Componentes Curriculares: LP <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> G <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> ER <input type="checkbox"/> | Nº da Aula: 44      |
| Saberes: História em quadrinhos, livro aprova Brasil, movimentos da terra.   |                     |
| Situações Didáticas: Livro Aprova Brasil, págs 6 a 9, atividade coletivamente, texto informalizado sobre o movimento da terra. O que é...  |                     |

Fonte: diário de classe de PI-2.

Percebemos que no registro de aula apresentado por PI-2 no diário de classe da rede de ensino participante os professores devem elencar os saberes que serão trabalhados a cada aula, bem como as estratégias utilizadas para a apresentação dos referidos saberes. No entanto, o que nos chamou atenção foi a forma simplificada e generalizada que essas estratégias são apresentadas. Isso implica dizer que os estudantes que necessitam de estratégias mais específicas, como os surdos, não são contemplados nesse documento.

Outro ponto que podemos destacar em relação ao plano de aula foi que, ao mudar a disciplina a ser trabalhada, o professor acabou por improvisar as atividades realizadas, ficando impossibilitado de oferecer subsídios suficientes para que os estudantes realizassem a produção com segurança.

Na segunda aula, o registro disponibilizado pelo professor não foi feito no diário de classe da rede de ensino, mas sim, em uma ficha utilizada pela escola para esse fim. Nessa ficha, igualmente ao diário de classe, o professor deve registrar os saberes a serem trabalhados, como também os procedimentos didáticos utilizados para abordar esses saberes.

Um ponto que merece ser destacado no plano da segunda aula foi a existência dos nomes dos demais professores regentes dos 4º anos da escola, mostrando que eles fazem um plano único para esse ano escolar, ação que demonstrou desconsiderar as singularidades de cada turma, assim como de cada estudante, pois não nos foi apresentado nenhum registro mais específico para os estudantes com deficiência.

Figura 12 - Plano de aula de PI-2 – aula 2

Professora: *Glória Juliana da Silva* PLANEJAMEN  
Séries: *4º* ano Mês:

| DIAS                   | SEGUNDA-FEIRA 15/04   | TERÇA-FEIRA 16/04  |
|------------------------|---|--|
| SABERES                | <p>PORT. Livro -<br/>Aprender a Ler<br/>Lição 1 - História<br/>em quadrinho<br/>Págs. 06 a 09.<br/>CIEN. Monumentos<br/>da Terra.<br/>Rotacat e Translocat</p>  | <p>MAT. Livro - Aprender a Ler<br/>Págs. 06 a 09.<br/>HIST. O mundo<br/>da Terra.<br/>Cada da Paisagem</p>   |
| PROCEDIMENTO DIDÁTICOS | <p>ACOLHIDA<br/>- Rotina Inicial<br/>• Chamada e<br/>Correção da<br/>Tarefa em grupo.<br/>• Atividades do<br/>livro Aprender a<br/>Ler coletivamente.<br/>• Texto sobre<br/>monumentos da<br/>Terra.<br/>O que é rotacat<br/>e translocat.<br/>Exercício com<br/>ficha xerocada</p> | <p>ACOLHIDA<br/>- Rotina Inicial<br/>• Chamada<br/>Correção da<br/>Tarefa de<br/>uso do livro<br/>didático<br/>Aprender a Ler<br/>Págs. 06 a 09.<br/>• Texto sobre<br/>monumentos<br/>da Terra.<br/>O que é rotacat<br/>e translocat.<br/>Exercício com<br/>ficha xerocada</p> |

Fonte: dados da pesquisa.

O plano da terceira aula observada reforçou o que identificamos nos anteriores, uma vez que contempla os saberes e os procedimentos didáticos de maneira uniforme, desconsiderando as especificidades presentes na turma, como por exemplo, a estudante surda participante de nossa pesquisa.

**Figura 13 - Plano de aula de PI-2 – aula 3**

| ROTINA SEMANAL          |  | SEGUNDA-FEIRA 06/05   | TERÇA-FEIRA 07/05   |
|-------------------------|--|---|---|
|                         |  | SABERES   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa: Gêneros textuais ( carta pessoal/ bilhete e convite);</li> <li>• Ciências: Movimentos do planeta Terra: Rotação em seu próprio eixo.</li> </ul> |
| PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro Aprova ( Lição 3) págs.: 14 à 17</li> <li>- Resgate de conhecimentos prévios;</li> <li>- Leitura compartilhada ( perguntas e respostas);</li> <li>- Exemplos no quadro dos três gêneros;</li> <li>- Ficha informativa;</li> <li>- Exposição do movimento de rotação da Terra por meio do uso de multimídia;</li> <li>- Atividade xerocada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgate dos conteúdos prévios;</li> <li>- Livro Aprova ( lição 22 à 25);</li> <li>- Chamada ao quadro;</li> <li>- Ficha informativa de expansão marítima comercial compartilhada/ respostas;</li> <li>- Debate.</li> </ul> |   |

Fonte: dados da pesquisa.

Esse dado nos mostra que o ato de planejar as aulas necessita de ser repensado, em virtude de acreditarmos que um plano de aula deve partir da realidade de cada turma e, por consequência, fica difícil que um mesmo plano possa ser utilizado por duas ou mais turmas, tendo em vista que cada uma, apesar de terem estudantes predominantemente na mesma faixa etária, suas experiências de vida são diferentes e possuem pontos de partidas distintos. Consideramos que existem saberes básicos que devem ser abordados em cada ano escolar, mas que o ritmo de apresentação deles e as estratégias utilizadas para tanto são ditados pela turma e pelos resultados do processo avaliativo.

Em relação a isso, Gandin e Cruz (2006), conforme discutido nos capítulos de revisão de literatura, defendem que o plano de sala de aula deve ser elaborado considerando, entre outros aspectos, o diagnóstico da turma de alunos para a qual se está

elaborando e, a partir dessa realidade, serão definidas ações, atitudes e rotinas para um período de tempo naquela turma.

Refletiremos, a partir de agora, sobre o desenvolvimento das aulas observadas, tendo como norte os indicadores apresentados no capítulo de metodologia.

No que diz respeito à quantidade de estudantes surdos e/ou ouvintes em sala de aula, conforme exposto anteriormente, a turma participante da UEI-2 possui 26 estudantes matriculados, sendo um deles surdo. No dia da primeira observação, estavam presentes 18, dentre eles um surdo. Na segunda, estavam presentes 18, sendo um, surdo, igualmente no dia da primeira observação. No terceiro dia, estavam presentes 22, sendo um deles a surda participante da pesquisa.

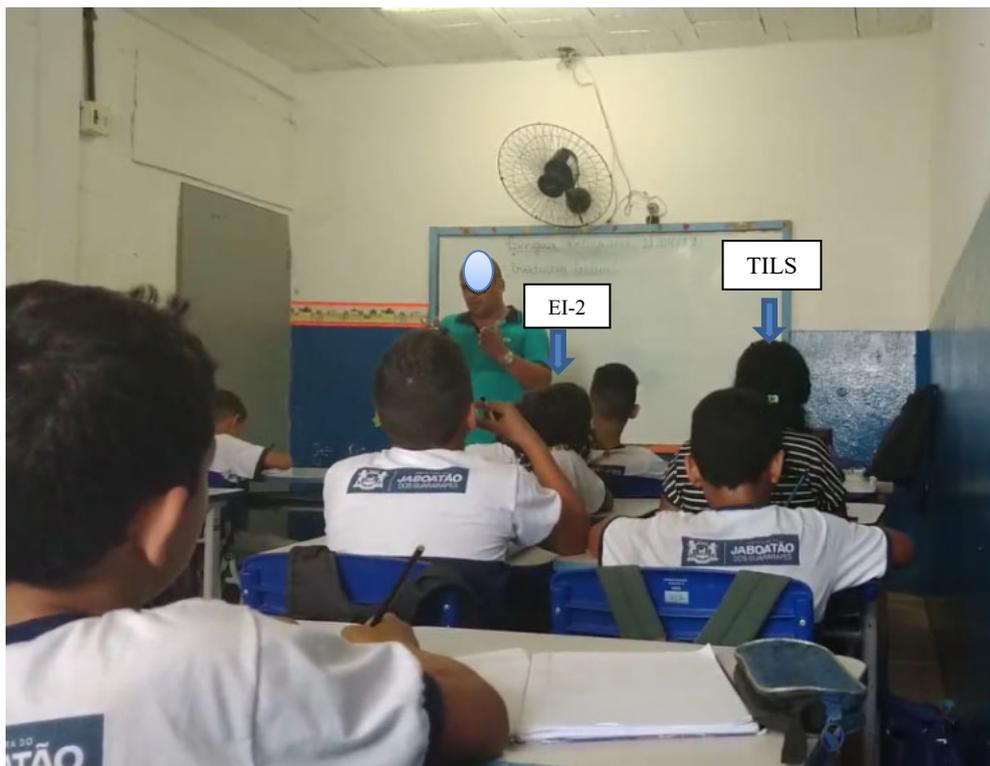
Quanto à organização dos espaços da sala de aula, verificamos que no referido espaço as mesas estão distribuídas em quatro fileiras e essas, por sua vez, estão agrupadas de duas em duas, tanto do lado direito quanto do esquerdo, deixando um corredor no centro da sala. Também há um birô para o professor que fica em frente às fileiras do lado direito. A estudante surda senta em uma mesa que fica em uma das fileiras localizadas em frente à mesa do professor, do lado direito da sala. A TILS senta em uma mesa ao lado da estudante, conforme pode ser observado no mapa da sala.

**Figura 14 - Mapa da sala inclusiva - 2**



Fonte: a autora.

**Figura 15 - Indicação dos lugares ocupados pela EI-2 e a TILS**



Fonte: filmagens.

Na segunda observação, a única mudança que percebemos foram os espaços ocupados pela TILS e a estudante surda que iniciaram a aula sentadas nas duas primeiras mesas das fileiras do lado direito, junto a um colega ouvinte. A tradutora/intérprete ficou sentada do lado do corredor, impedindo que a estudante passasse. Essa estratégia limitou a circulação dela durante muito tempo da aula. No entanto, esse posicionamento nos fez questionar como a TILS poderia interpretar para a EI-2 se ela estava sentada ao seu lado?

Na terceira, a única diferença encontrada na turma foi a ausência da TILS, pois, de acordo com o professor, ela estava de licença médica. Diante disso, a estudante surda, ocupando a mesma mesa da primeira aula, ficou sendo auxiliada pelo professor regente, depois que ele terminava de orientar aos ouvintes.

A disposição das carteiras na SI-2 reproduz a organização da SI-1, e nos leva a reforçar o que discutimos nas análises de PI-1, esse tipo de organização ainda está baseada em uma escola que segregava os estudantes com deficiência e, dessa forma, não está garantindo que a estudante surda consiga acompanhar o que está acontecendo em todo o ambiente da sala de aula, deixando-a à margem dos conhecimentos veiculados nesse espaço.

O espaço ocupado pela TILS nos despertou uma grande inquietação, visto que, caso a estudante participante direcione o seu olhar para esse profissional, ela não poderá acompanhar a movimentação do professor regente e vice versa. Isso implica dizer que o posicionamento do professor e da TILS na sala não facilita que a estudante consiga transitar o seu olhar de um ao outro, tendo que escolher um dos dois para focar a sua atenção. Esse dado nos mostra que, de uma maneira ou de outra, a referida estudante acaba perdendo as oportunidades de aprendizagens presentes no espaço da sala de aula, por esse motivo nem compartilha a língua utilizada pelo professor, nem pela intérprete.

Em relação à circulação da Libras em sala de aula, percebemos nas três observações que ela se faz presente de maneira muito superficial na interação entre a TILS e a estudante surda e, algumas vezes, entre esse estudante e o professor regente. Cabe salientar que essa estudante possui pais ouvintes e, conforme nos relatou o professor, a mãe não aceita que ele aprenda a língua de sinais, pois acredita que, caso isso aconteça, ela perderá o Benefício de Prestação Continuada (BPC) mantido pelo governo. Isso implica dizer que a estudante em questão não tem fluência em Libras e também não é incentivada a aprendê-la, comprometendo o desenvolvimento do trabalho da tradutora/intérprete de língua de sinais.

No que se refere à interação entre professor e estudante surdo, como também entre o tradutor/intérprete de Libras e esse estudante, apesar de o professor ser fluente em Libras ele não tem espaço para utilizar essa língua para interagir com a estudante surda, ao invés disso necessita utilizar a LP para interagir com os ouvintes, sendo a língua de sinais utilizada, praticamente, na interação entre a TILS e a referida estudante. Verificamos que em alguns momentos o professor sinaliza enquanto fala, no entanto, essa tentativa de integrar as duas línguas não surte muito efeito, pois ele realiza apenas sinais isolados, impossibilitando uma compreensão completa do que está sendo oralizado pelo professor.

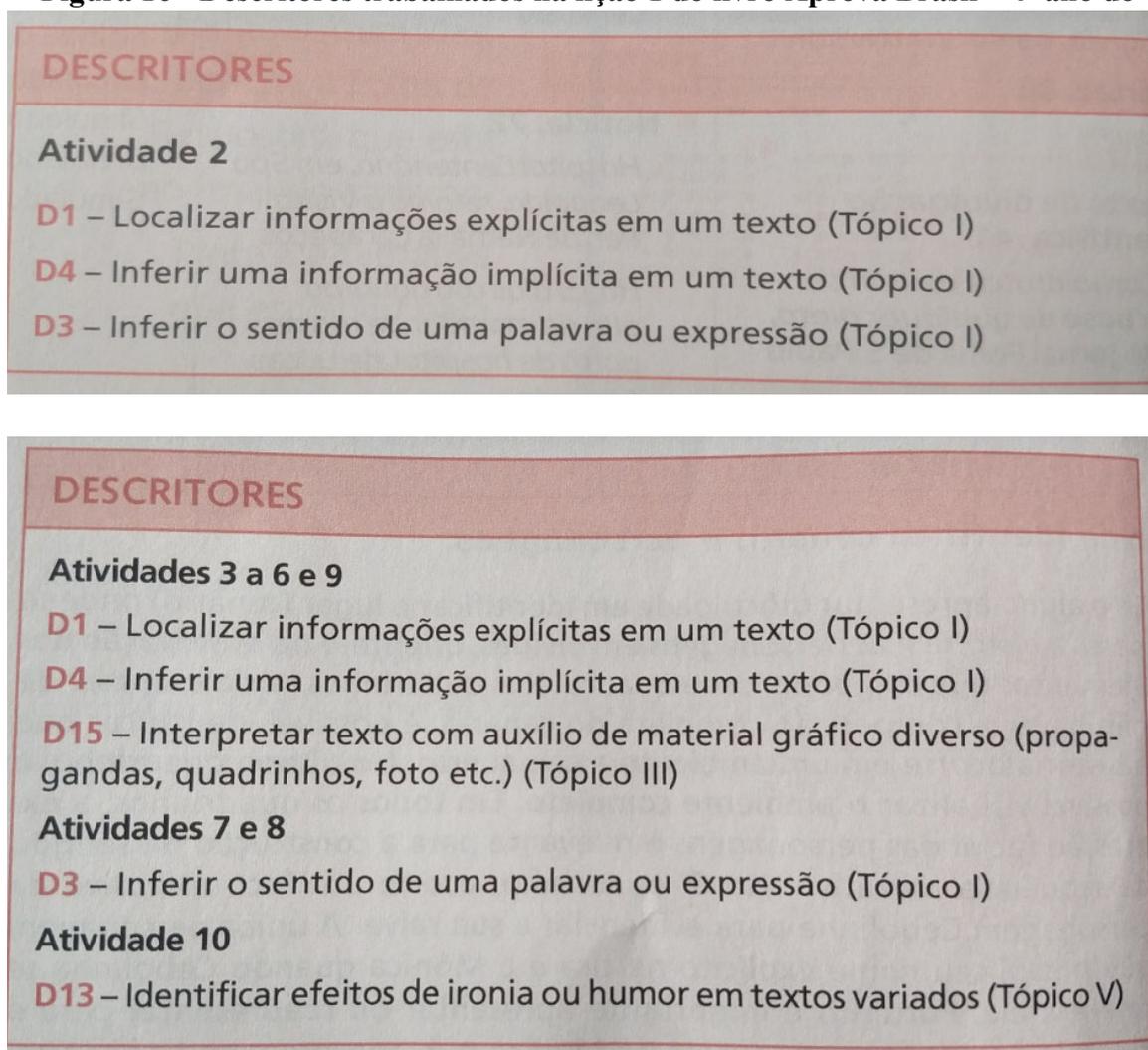
Sobre a interação entre os estudantes ouvintes e os surdos, identificamos a quase inexistência dessa interação, apesar de essa turma também vivenciar o projeto de ensino da língua de sinais para os estudantes ouvintes da sala. Eles conhecem apenas o alfabeto datilológico, os numerais e alguns sinais básicos, contudo, esses conhecimentos não os habilitam para interagir plenamente com a estudante surda, fazendo com que os ouvintes acabem ignorando-a e, algumas vezes, rejeitando-a.

No que tange aos objetivos da aula, infelizmente, mesmo o professor tendo apresentado os planos das aulas observadas, não podemos verificá-los, visto que no

espaço destinado ao registro delas no diário de classe do município participante e na ficha utilizada pela escola não há espaço para a indicação dos objetivos de cada aula.

A partir do livro do professor do “Aprova Brasil<sup>19</sup>, material utilizado na segunda e na terceira aulas, as lições 01 (um) e 03 (três) estudadas tinham, respectivamente, por objetivo de que os estudantes desenvolvessem descritores que se seguem.

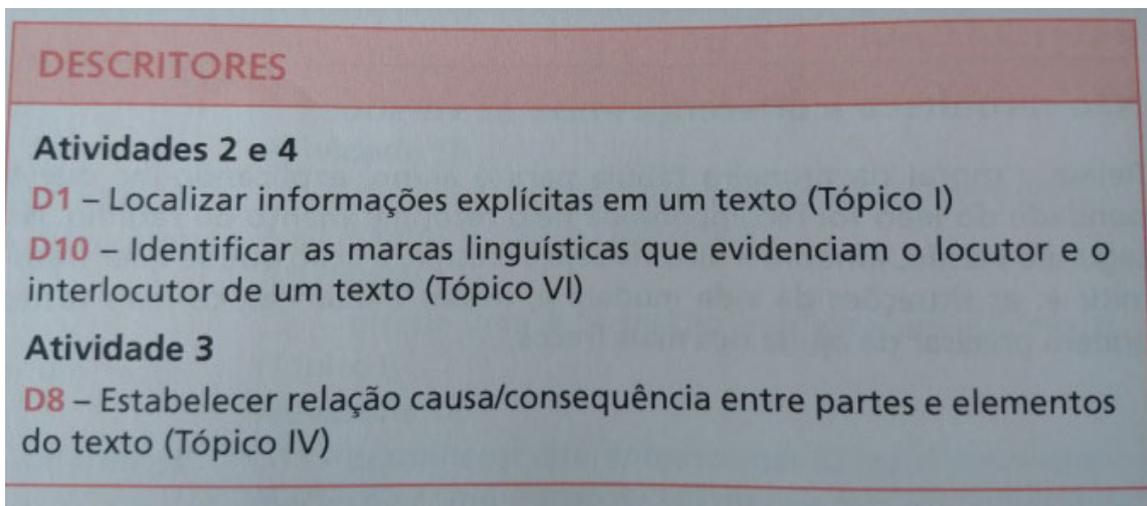
**Figura 16 - Descritores trabalhados na lição 1 do livro Aprova Brasil – 4º ano do**



Fonte: livro guia e recursos didáticos do professor do Aprova Brasil de LP - 4º ano do EF.

<sup>19</sup> Nas análises de PI-1 apresentamos, de forma geral, o material Aprova Brasil de Língua Portuguesa.

**Figura 17 - Descritores trabalhados na lição 3 do livro Aprova Brasil – 4º ano do EF**



Fonte: livro guia e recursos didáticos do professor do Aprova Brasil de LP- 4º ano do EF.

Percebemos com esses descritores que todas as atividades apresentadas pelo material estão voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos e não para a produção textual, apesar de o professor ter afirmado estar trabalhando a produção escrita. Isso nos faz refletir sobre o espaço da produção de textos nas aulas de LP, posto que o material não tem como proposta o desenvolvimento das habilidades de produção textual e o professor pesquisado o usa acreditando que tais habilidades estão sendo trabalhadas. Esse fato foi também foi identificado em uma aula de PI-1.

Os recursos utilizados na primeira aula observada se resumiram a quadro, piloto, caderno, lápis e borracha.

Na segunda e na terceira aulas, identificamos que além de quadro branco e piloto, o professor utilizou o livro didático do “Aprova Brasil” de Língua Portuguesa do 4º ano. Na segunda aula, foi trabalhada a lição 01 (um) do referido material que traz como proposta o estudo do gênero textual história em quadrinhos.

Figura 18 – Lição do livro Aprova Brasil trabalhada por PI-2 na segunda aula observada

**Lição 1 História em quadrinhos**

Histórias em quadrinhos são narrativas apresentadas em seqüências de quadros que combinam imagens e palavras. As falas e os pensamentos das personagens são colocados em balões.

**1** Leia esta história em quadrinhos.

6

**2** Observe os dois primeiros quadrinhos.

a) Você conhece a personagem do primeiro quadrinho? Como ela se chama? Cebolinha.

b) Descreva a cena do primeiro quadrinho. O Cebolinha tropeça em uma pedra e cai em frente ao coelhinho (Sansão, o coelhinho da Mônica).

c) Onde se passa a história: ao ar livre ou em um ambiente fechado? A história se passa ao ar livre.

d) Que detalhes dos quadrinhos demonstram isso? Céu, gramado, pedra.

Para ler e compreender uma história em quadrinhos, você deve ficar atento às expressões do rosto das personagens.

e) Qual é a reação do Cebolinha no segundo quadrinho? O Cebolinha parece um pouco nervoso com o modo como o coelhinho olha para ele.

f) O que parece expressar o olhar do coelhinho para o Cebolinha? Parece que o coelhinho está indiferente ao tombo do Cebolinha. Seu olhar aparenta certo desinteresse, desprezo.

g) Qual é o significado da expressão "HUMPF" no segundo quadrinho? A expressão "HUMPF" expressa desprezo/ironia.

**3** Qual é o nome da personagem que aparece no terceiro quadrinho? Como você descobriu esse nome? Mônica. Cebolinha diz o nome da amiga.

7

Fique atento a expressões como "POF", pois elas representam os sons que estão presentes nas cenas da história. Essas expressões são chamadas de **onomatopeias**.

**8** O que significa a expressão "dá um jeito" utilizada pelo Cebolinha no terceiro quadrinho? O que o Cebolinha quis dizer? Significa repreender para melhorar o comportamento. Cebolinha gostaria que a Mônica repreendesse o coelhinho para que ele não se comportasse daquele modo.

**9** Relacione a imagem das personagens aos sentimentos expressos em seus rostos.

A raiva B susto C desinteresse D tristeza E surpresa

**10** Assinale a frase que explica o humor dessa história.

A raiva do Cebolinha aumenta porque os amigos dele não acreditam que ele levou um tombo.

Cebolinha consegue convencer os amigos de que o coelhinho estava debochando dele o tempo todo.

Cebolinha fica mudo de tanto gritar e não consegue continuar explicando o motivo de sua raiva.

Apesar da explosão de raiva do Cebolinha, os amigos se mantêm calmos e também demonstram indiferença à reação dele.

9

**Lição 1 História em quadrinhos**

O formato do balão é muito importante. Por ele, é possível saber se a personagem está falando, pensando ou gritando.

balão de fala      balão de pensamento      balão de grito

**4** Observe o formato dos balões. Qual quadrinho apresenta a fala de uma das personagens em tom natural (sem intensidade emocional)? O terceiro quadrinho (a Mônica).

**5** Os balões que apresentam as falas do Cebolinha têm formato diferenciado. Assinale a afirmação que explica, adequadamente, o que eles expressam nessa história.

Os balões ajudam a expressar a raiva do Cebolinha diante da reação do coelhinho.

Os balões expressam a tranquilidade do Cebolinha após sua queda diante do coelho.

Os balões ajudam a expressar o sentimento de raiva que o Cebolinha tem pela Mônica.

**6** Observe novamente o formato dos balões nessa história. Em quais quadrinhos aparecem balões que indicam pensamentos das personagens? No segundo e no último quadrinho.

**7** O que representa a expressão "POF", que aparece no início da história? "POF" representa o barulho do tombo do Cebolinha.

8

Na terceira aula, foi trabalhada a lição 03 (três) do livro “Aprova Brasil” de Língua Portuguesa. O referido material, conforme já exposto anteriormente, faz parte de um projeto adotado pela rede de ensino para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos, visando um melhor desempenho nas avaliações externas, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

**Figura 19- Lição do livro Aprova Brasil trabalhada PI-2 na terceira aula observada**

**Lição 3 Carta pessoal, bilhete e convite**

Carta é o texto que escrevemos e enviamos, geralmente, pelo correio, quando desejamos nos comunicar com alguém que está distante.

**1 Leia esta carta.**

Ilhabela, 15 de dezembro de 2015  
 E aí, tio Leo, beleza?  
 Quando é que você vem nos visitar? Estou morrendo de saudade. As coisas aqui vão bem. Papai está viajando e a mamãe, trabalhando na loja da ID Cota. A vovó está cuidando de mim e do Cristhin. Tenho sido boazinha e ajudado nas tarefas de casa. Quero te contar umas coisas misteriosas que têm acontecido aqui em casa desde que começaram minhas férias.  
 Você sabe que eu adoro ler. E quando termino minhas tarefas, vou correndo pra biblioteca do papai.  
 Um dia estava supervisionando para saber sobre as histórias da prateleira de cima. Então, peguei a escada e, quando ia subindo, um livro me chamou. Isso mesmo, ele disse meu nome. Tomei um susto, mas mesmo assim eu peguei ele e comeci a ler. Isso começou tem uns quatro dias e eu não consigo parar. Toda vez que entro na biblioteca, ele sussurra meu nome e eu vou correndo buscá-lo.  
 As histórias são fantásticas, mas acho que estou ficando um pouco maluca com a leitura. Um dia vi um pirata andando pela casa. No outro, aconteceu uma ventania tão forte na biblioteca que levei um tempo para colocar tudo no lugar. Será que é a minha imaginação?  
 Mas o que não consigo entender ainda é a caixa de joias que encontrei debaixo da minha cama na última noite.  
 Tio, estou quase terminando o livro. Preciso que você chegue rápido para me ajudar a desvendá-los esses mistérios.  
 Beijos ansiosos, ops... carinhosos de sua sobrinha desbravadora.  
 Ana

**2 Com base no texto, responda.**

a) Quem é o remetente? Ana.  
 b) Quem é o destinatário? Tio Leo.  
 c) Em qual local e data a carta foi escrita?  
Ilhabela, 15 de dezembro de 2015.  
 d) É possível perceber que há certa intimidade entre a sobrinha e o tio. Que expressão ela utiliza no início da carta que revela a amizade entre os dois?  
"Beleza". Os alunos podem utilizar a frase inteira também: "E aí, tio Leo, beleza?"  
 e) Além de local, data e assinatura do remetente, uma carta contém também a despedida. Que palavras Ana usa para se despedir do tio?  
"Beijos ansiosos, ops... carinhosos de sua sobrinha desbravadora."

**3 Ana escreve uma carta para o tio porque:**

fica com saudade de seus pais e dos colegas da escola durante as férias.  
 quer que o tio esteja com ela em breve para ajudá-la a desvendar mistérios.  
 acha que o tio é uma das personagens das histórias que ela anda lendo.

**4 A carta pessoal é escrita para pessoas com quem se tem intimidade (amigos e familiares), por isso, pode conter linguagem informal.**

**4 Copie, da carta, pelo menos três exemplos de linguagem informal.**  
"E aí", "beleza", "morrendo de saudade", "umas coisas", "ops".

Fonte: livro guia e recursos didáticos do professor do Aprova Brasil de LP- 4º ano do EF.

Avaliando a adequação dos recursos utilizados para o desenvolvimento das aulas e, à vista disso, a produção do texto, identificamos que os recursos utilizados na primeira aula observada não podem ser considerados suficientes para que os estudantes produzam o texto de maneira autônoma e proficiente, por essa razão entendemos que

para produzir um texto os estudantes necessitam compreender as condições de produção e, por consequência, o gênero a ser produzido. Isso implica dizer que não foram dados os subsídios necessários para que os estudantes produzissem um texto.

Esse dado nos faz retomar a discussão acerca do desenvolvimento de atividades que tem por objetivo a produção de um gênero textual. Conforme já discutimos nas análises de PI-1, para que um texto seja produzido em sala de aula, primeiramente, ele deve ser objeto de estudo, pois, faz-se necessário conhecer as suas condições de produção, assim como a sua estrutura. Esse estudo pode ser realizado, por exemplo, por meio de uma sequência didática, dado que a vivência desse procedimento didático pode instrumentalizar os estudantes para produzirem textos.

Quanto ao material utilizado nas aulas 02 (dois) e 03 (três), percebemos que o livro do Aprova Brasil de LP, não foi concebido para atender as especificidades dos estudantes surdos, apesar de conter ilustrações em algumas lições. Tais recursos parecem estar mais voltados para tornar o livro mais bonito, colorido e atrativo do que para ampliar as possibilidades de compreensão do texto.

Apesar de o gênero textual apresentado pelo referido material na lição 01 (um), a história em quadrinhos, ter como característica principal a complementaridade entre a linguagem verbal e não verbal, fazendo com que as imagens desempenhem um papel de suma importância na compreensão desse gênero, o trabalho proposto pelo material não está voltado para o estudo do gênero, mas sim para a interpretação do conteúdo do texto.

Desse modo, reforçamos o que já foi discutido anteriormente, sobre o livro do “Aprova Brasil”, ele é um material para reforçar as habilidades de leitura e compreensão, trazendo, para isso, diferentes gêneros textuais em suas lições. No entanto, apresenta os gêneros de maneira superficial, porque não tem o objetivo de aprofundar o estudo sobre eles, nem, tampouco, a produções escrita deles. Isso nos faz reafirmar que o uso desse material nas aulas de produção textual pode estar limitando o desenvolvimento das habilidades de produção textual, não só do estudante surdo, mas também dos ouvintes.

No tocante às estratégias utilizadas pelo professor para alcançar aos objetivos propostos, apresentaremos, a seguir, as principais estratégias utilizadas por PI-2, tecendo as considerações pertinentes a respeito delas. Ressaltamos que o detalhamento completo do desenvolvimento das três aulas observadas desse professor encontra-se disponível para consulta no apêndice 10 (dez) deste trabalho.

Na primeira aula observada, ele iniciou solicitando que os estudantes escrevessem um texto a partir da expressão “Era uma vez...” que foi escrita, por ele, no quadro. Em seguida, diante das dúvidas surgidas, auxiliou aos estudantes ouvintes quanto à escrita do texto solicitado e tentou auxiliar a estudante surda utilizando a datilologia e uma apostila com figuras das letras do alfabeto de LP e manual.

Na segunda aula observada, para alcançar aos objetivos propostos pelo material utilizado, o professor solicitou que os estudantes lessem, individualmente, o texto da unidade 01 (um) do livro “Aprova Brasil” de LP para que, logo após, respondessem as questões relativas à compreensão do texto constantes na lição estudada.

Em seguida, leu em voz alta a definição do gênero história em quadrinhos apresentada pelo livro, solicitou que os estudantes relessem o texto para responder as questões e, logo após, leu cada questão referente ao texto da lição trabalhada.

Quando os estudantes tinham alguma dúvida em relação à atividade e solicitavam a ajuda do professor, ele os auxiliava. Nesse dia, ele não auxiliou a estudante surda na realização das atividades, tampouco a TILS conseguiu convencê-la a aceitar a ajuda. Para finalizar a aula, realizou a correção coletiva da atividade na qual o docente lia os questionamentos, os estudantes respondiam oralmente e ele escrevia as respostas no quadro.

Na terceira aula observada, o professor utilizou as seguintes estratégias: leitura oral e compartilhada do texto da lição 03 (três) do livro “Aprova Brasil” de LP. Na leitura, o professor indicava quem deveria ler cada trecho do texto.

Nessa aula, a estudante surda estava sem o acompanhamento da tradutora/intérprete de Libras, ficando muito inquieta no momento da leitura oral, pois ficou sem entender o que deveria escrever no livro. A ausência da TILS nas aulas acaba dificultando o desenvolvimento do trabalho do professor, pois verificamos que ele, apesar de ter tentado, não conseguiu atender aos dois públicos ao mesmo tempo.

Depois da conclusão da leitura oral e compartilhada do texto, o professor solicitou que os estudantes relessem o texto, individualmente, e respondessem as questões 2 a 4 relativas à compreensão. Nesse momento, ele tentou auxiliar a estudante surda na resolução da atividade. Para finalizar, ele realizou a correção coletiva, igualmente descrita na segunda aula.

Verificando a adequação das estratégias utilizadas pelo professor na primeira aula para levar os estudantes a produzirem um texto, identificamos que tais estratégias

não conseguiram dar conta das necessidades para a produção nem de estudantes que têm LP como L1, muito menos as dos estudantes surdos que devem aprendê-la como L2.

Como já discutimos anteriormente, o processo de produção de um texto deve acontecer dentro de um contexto no qual os estudantes consigam compreender as motivações para a escrita, ou seja, o professor deve apresentar aos estudantes as condições de produção dos textos a serem produzidos em sala de aula.

Refletindo sobre a adequação das estratégias utilizadas pelo professor na segunda e na terceira aulas, considerando a presença da estudante surda em sala de aula, verificamos que ele segue algumas orientações do guia do professor do livro utilizado e, devido ao fato desse material ter sido pensado para atender a turma de maneira homogênea, a estudante surda fica à margem do trabalho realizado em sala de aula.

**Figura 20 - Sugestão de trabalho apresentada pelo livro Aprova Brasil de LP- 4º ano para o desenvolvimento das atividades com o gênero textual história em quadrinhos**

**Sugestão de trabalho**

Ainda que o gênero *história em quadrinhos* seja familiar para os alunos, é importante fazer um trabalho prévio de leitura, preparando-os para o texto que vão ler, com o objetivo de levá-los a buscar os conhecimentos de que já dispõem sobre esse gênero textual. Oriente-os fazendo perguntas, como:

- Vocês leem sempre ou gostam de ler histórias em quadrinhos?
- Nas histórias em quadrinhos que vocês leram ou leem, há apenas texto escrito ou há também imagens?
- Vocês acham que sem as imagens ou sem o texto escrito é possível entender a história?

As respostas a essas perguntas ajudam os alunos a compreender uma característica importante desse gênero, que é a combinação de dois tipos de linguagem: a verbal e a não verbal.

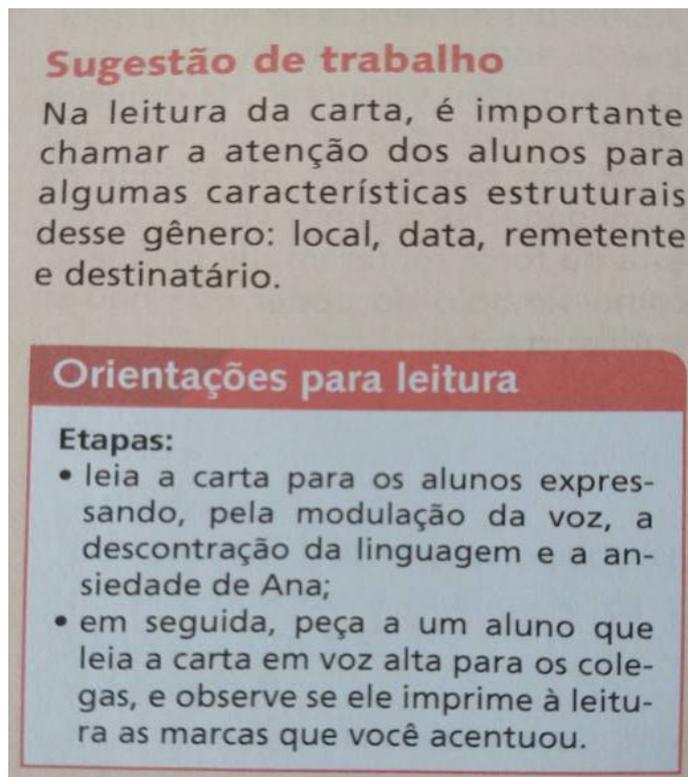
**Orientações para leitura**

**Etapas:**

- leitura individual e silenciosa;
- um ou dois alunos fazem a narração em voz alta, quadro a quadro.

Fonte: livro guia e recursos didáticos do professor do Aprova Brasil de LP - 4º ano do EF.

**Figura 21 – Sugestão de trabalho apresentada pelo livro Aprova Brasil LP – 4º ano para o desenvolvimento das atividades com o gênero textual carta pessoal**



**Sugestão de trabalho**

Na leitura da carta, é importante chamar a atenção dos alunos para algumas características estruturais desse gênero: local, data, remetente e destinatário.

**Orientações para leitura**

**Etapas:**

- leia a carta para os alunos expressando, pela modulação da voz, a descontração da linguagem e a ansiedade de Ana;
- em seguida, peça a um aluno que leia a carta em voz alta para os colegas, e observe se ele imprime à leitura as marcas que você acentuou.

Fonte: livro guia e recursos didáticos do professor do Aprova Brasil de LP- 4º ano do EF.

Avaliando a estratégia de leitura compartilhada em voz alta, realizada na terceira aula, notamos que ela também não conseguiu dar conta das especificidades dos estudantes ouvintes, pois observamos que alguns deles não conseguiram se engajar na atividade. Isso pode ter acontecido devido à falta do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero textual a ser lido, como também pelos diferentes níveis de leitura existentes na sala, porque percebemos em alguns estudantes muita dificuldade para ler em voz alta.

**Figura 22 – PI-2 mediando à leitura compartilhada e os estudantes ouvintes dispersos**



Fonte: filmagens.

Essa estratégia de atender primeiramente aos ouvintes e depois a estudante surda, embora mostre a sensibilidade do professor para as necessidades dessa estudante, não pode ser considerada eficaz, uma vez que ele acaba se desgastando muito e auxiliando ambos os grupos de maneira superficial. Ou seja, o professor tenta, mas não consegue dar conta da diversidade linguística existente em sua sala.

O que percebemos nessa movimentação do professor foi que sua ação estava voltada para mostrar a estudante surda o que ela deveria escrever no livro por meio do alfabeto datilológico em vez de fazê-la compreender o texto que estava sendo estudado.

Na primeira aula, o professor buscou auxiliar a estudante surda na execução da atividade proposta, mostrando-se muito preocupado com a situação dessa estudante, no entanto nos pareceu muito difícil para ele atender as duas demandas ao mesmo tempo.

O posicionamento do professor na segunda observação frente a estudante surda se diferenciou do identificado na primeira observação, haja vista que não tentou auxiliá-la nas atividades. Pelas ações desse profissional, podemos inferir que ele estava tentando fazer com que a estudante se aproximasse da TILS, pois já estava cansado de ter que se desdobrar para atender, ao mesmo tempo, aos dois públicos da sala.

Consideramos que a situação vivenciada por esse professor é extremamente difícil, à proporção que ele nos relatou que nos anos anteriores essa estudante ficava passeando a manhã toda pela escola e nenhum professor conseguia mantê-la em sala. Ele considera o fato de conseguir que ela fique em sala um avanço.

Isso nos mostra o quanto o processo de inclusão de um estudante surdo pode ser difícil, como também que esse processo pode se dar de maneira lenta e, muitas vezes, acaba nem acontecendo.

Outro ponto que identificamos foi a falta de vínculo entre a TILS e a estudante, desse modo a última se negou o tempo todo a receber ajuda dessa profissional. Também verificamos que, além de a TILS estar posicionada inadequadamente na sala, sentada ao lado da estudante, que ela realizava poucas tentativas de uso da Libras e de aproximação da estudante ou de convencimento sobre a necessidade e a importância de sua presença naquele espaço.

Quando questionamos o professor o porquê daquela situação, ele esclareceu que a TILS era novata, que o anterior não conseguia que a estudante sentasse um minuto junto dele, por isso tinha sido trocado e que acreditava que aquele comportamento da estudante era devido à rejeição da família ao aprendizado da Libras, como já expomos anteriormente.

Em relação a isso, Krashen (1985) considera que as pessoas só adquirem uma segunda língua se receberem um *input* compreensível e se seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do *input*, uma vez que quando o filtro está ‘baixo’ e é apresentado *input* compreensível apropriado e compreendido, a aquisição é inevitável e o ‘órgão mental’ da linguagem funcionará automaticamente como qualquer órgão. No entanto, quando o filtro afetivo estiver alto, mesmo sendo apresentando um *input* compreensível, essa segunda língua não será adquirida.

Acreditamos que essa teoria, mesmo se tratando de aquisição de segunda língua, pode ser utilizada para explicar o caso estudado, à medida que a rejeição da família em relação à aquisição da língua de sinais por EI-1 está fazendo com que ela tenha um filtro afetivo alto em relação a essa língua.

O professor nos explicou que tanto a gestão da escola quanto a equipe da Educação Especial, já tinham conversado com a família sobre essa situação, mas que não estava sendo uma situação fácil de ser resolvida.

Quanto à posição ocupada pela TILS, ele afirmou que também já havia percebido isso, mas que ainda não tinha conversado com ela. Isso mostra que o fato dele ter conhecimento sobre as atribuições desse profissional em sala de aula, pois já realizou curso de tradutor/intérprete, não contribuiu para que a atuação do TILS acontecesse de forma qualitativa. Também mostra a necessidade de uma relação de parceria entre os

dois profissionais presentes naquela sala, posto que o docente não deveria ficar reticente em orientar a TILS quanto a melhor posição a ser ocupada por ela.

Diante de tudo isso, podemos afirmar que a presença da TILS na sala participante está muito distante de auxiliar na inclusão da estudante surda. O conhecimento da língua de sinais por parte do professor pode ser considerado importante para que ele possa acompanhar a atuação da TILS, mas não lhe habilita a trabalhar com surdos e ouvintes ao mesmo tempo. Acreditamos que não existe a possibilidade de se trabalhar ao mesmo tempo com duas línguas de modalidades diferentes, assim como que não seja possível ensinar a LP escrita da mesma forma para sujeitos; têm a ordem de acesso a essa língua diferente, como L1 para os ouvintes e como L2 para os surdos.

Relativamente à participação dos estudantes na aula, notamos que os estudantes ouvintes conseguem participar mais ativamente, tendo em vista que entendem o que professor está propondo e, quando têm dúvidas, expressam oralmente. A estudante surda, mesmo acompanhada pela intérprete, não consegue participar da aula, pois não consegue compreender as explicações do professor quer por meio da LP oral, quer pela Libras. Isso implica dizer que a participação dessa estudante na aula fica quase restrita a copiar, em seu caderno ou livro, o que lhe é indicado.

A partir de nossas observações, identificamos que a presença da estudante participante na sala inclusiva não está lhe garantindo a inclusão, nem tampouco a aprendizagem.

Poderíamos elencar diversos motivos para essa situação, mas consideramos que o principal e o que pode estar desencadeando todos os outros é a falta de aquisição de uma primeira língua, nesse caso a Libras. Acreditamos que a rejeição da família por essa língua pode estar acontecendo por falta de esclarecimentos sobre importância dela para o desenvolvimento cognitivo, emocional e, com efeito, a autonomia dessa criança.

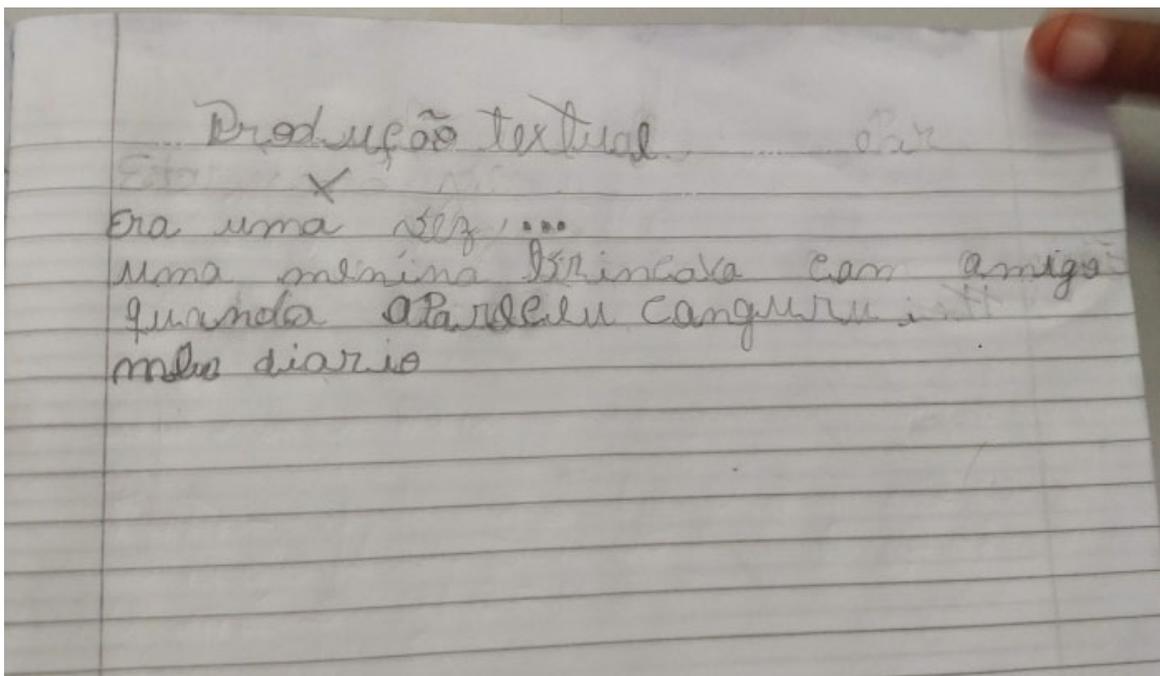
Sobre o papel da família no processo de aquisição de uma língua por crianças surdas, Santos (2011) alerta que o repúdio ou descaso dos pais de alguns surdos com os usos de uma língua de sinais ocasionará consequências negativas na vida social e linguística dos filhos. Essa privação linguística na infância pode ocasionar problemas e dificuldades de aprendizagem.

Diante disso, entendemos que a rede de ensino M-1 necessita, com o máximo de urgência possível, pensar em ações que busquem esclarecer a família dessa estudante quanto à importância da língua de sinais.

Também poderiam pensar em ações a serem realizadas em sala de aula para que a estudante não rejeite a Libras, como o professor que é proficiente nessa língua, utilizá-la com os ouvintes, de modo que a estudante surda veja essa língua circulando com os seus colegas também. Não estamos querendo indicar que ele use as duas línguas concomitantemente, mas que ele demonstre a todos os estudantes como ficaria, em língua de sinais, a explicação dada em LP, de maneira contrastiva.

Finalizando com a análise das produções escritas resultantes das aulas observadas, identificamos, a partir do texto produzido na primeira aula, que a estudante, apesar de estar cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, não possui proficiência em LP escrita para produzir um texto autonomamente, dessa maneira todo o processo de escrita foi auxiliado pelo professor o qual mostrou, por meio do alfabeto datilológico, cada letra que ela deveria escrever no caderno.

**Figura 23 - Produção escrita de EI-2 na aula 1**



Fonte: dados da pesquisa.

Diante disso, não foi possível analisar a referida produção escrita tomando por base às categorias elencadas no capítulo de metodologia desta pesquisa, tendo em vista todo o processo que gerou esse texto.

Quanto às produções da segunda e terceira aulas observadas, identificamos que elas não resultaram em textos escritos. A produção escrita ficou restrita a respostas aos questionamentos apresentados pelo material sobre a história em quadrinhos e carta.

Essas respostas foram discutidas pelo professor com os estudantes ouvintes e registradas no quadro, conforme já posto anteriormente. A estudante pesquisada não possui conhecimento em LP nem autonomia para realizar as referidas atividades, como também não aceitou a ajuda da TILS. As respostas escritas em seu livro foram copiadas do quadro.

Diante dessa realidade, também não foi possível analisar as produções tomando por base as categorias apresentadas no capítulo de metodologia desta pesquisa.

**Figura 24 – Atividades de LP respondidas por EI-2 na aula 2 de PI-2**

**Lição 1 História em quadrinhos**

Histórias em quadrinhos são narrativas apresentadas em seqüências de quadros que combinam imagens e palavras. As falas e os pensamentos das personagens são colocados em balões.

**1** Leia esta história em quadrinhos.



**2** Observe os dois primeiros quadrinhos.

a) Você conhece a personagem do primeiro quadrinho?  
Como ela se chama? *Cebolinha*

b) Descreva a cena do primeiro quadrinho. *O Cebolinha*

c) Onde se passa a história: ao ar livre ou em um ambiente fechado?  
*ao livre*

d) Que detalhes dos quadrinhos demonstram isso?  
*grama, árvores, papas*

Para ler e compreender uma história em quadrinhos, você deve ficar atento às expressões do rosto das personagens.

e) Qual é a reação do Cebolinha no segundo quadrinho?  
*fudamenteiro*

f) O que parece expressar o olhar do coelho para o Cebolinha?  
*desprezo*

g) Qual é o significado da expressão "HUMPF" no segundo quadrinho?  
*irania de desprezo*

**3** Qual é o nome da personagem que aparece no terceiro quadrinho? Como você descobriu esse nome?  
*Manica / Cebolinha*

Fonte: livro Aprova Brasil de LP – 4º ano.

**Figura 25 - Atividades de LP respondidas por EI-2 na aula 2 de PI-2 (continuação)**

**Lição 1 - História em quadrinhos**

O formato do balão é muito importante. Por ele, é possível saber se a personagem está falando, pensando ou gritando.

balão de fala      balão de pensamento      balão de grito

**4** Observe o formato dos balões. Qual quadrinho apresenta a fala de uma das personagens em tom natural (sem intensidade emocional)?  
*monica*

**5** Os balões que apresentam as falas do Cebolinha têm formato diferenciado. Assinale a afirmação que explica, adequadamente, o que eles expressam nessa história.

Os balões ajudam a expressar a raiva do Cebolinha diante da reação do coelhinho.  
 Os balões expressam a tranquilidade do Cebolinha após sua queda diante do coelho.  
 Os balões ajudam a expressar o sentimento de raiva que o Cebolinha tem pela Mônica.

**6** Observe novamente o formato dos balões nessa história. Em quais quadrinhos aparecem balões que indicam pensamentos das personagens?  
*2*

**7** O que representa a expressão "POF", que aparece no início da história?  
*lat*

Fique atento a expressões como "POF", pois elas representam os sons que estão presentes nas cenas da história. Essas expressões são chamadas de **onomatopias**.

**8** O que significa a expressão "dá um jeito" utilizada pelo Cebolinha no terceiro quadrinho? O que o Cebolinha quis dizer?  
*Para melhorar o comportamento*

**9** Relacione a imagem das personagens aos sentimentos expressos em seus rostos.

A raiva    B susto    C desinteresse    D tristeza    E surpresa

**10** Assinale a frase que explica o humor dessa história.

A raiva do Cebolinha aumenta porque os amigos dele não acreditam que ele levou um tombo.  
 Cebolinha consegue convencer os amigos de que o coelhinho estava debochando dele o tempo todo.  
 Cebolinha fica mudo de tanto gritar e não consegue continuar explicando o motivo de sua raiva.  
 Apesar da explosão de raiva do Cebolinha, os amigos se mantêm calmos e também demonstram indiferença à reação dele.

Fonte: livro Aprova Brasil de LP – 4º ano.

**Figura 26 – Atividades de LP respondidas por EI-2 na aula 3 de PI-2**

**Lição 3 Carta pessoal, bilhete e convite**

Carta é o texto que escrevemos e enviamos, geralmente, pelo correio, quando desejamos nos comunicar com alguém que está distante.

**1** Leia esta carta.

Abelha 15 de dezembro de 2015  
 E aí, tio Leo, bilhoza?  
 Quando é que você vem nos visitar? Estou morrendo de saudade. As coisas aqui vão bem. Papai está viajando e a mamãe trabalhando na loja da D. Cida. Cezinho está cuidando da mãe e do Cinthim. Tenho sido boazinha e ajudado nas tarefas de casa. Quando te contar umas coisas misteriosas que têm acontecido aqui em casa desde que começaram minhas férias.  
 Você sabe que eu adoro ler. E quando termino minhas tarefas, vou correndo para biblioteca do papai.  
 Um dia estava supercuriosa para saber sobre as histórias da prateleira de cima. Então, peguei o encado e quando ia subindo, um livro me chamou. Isso mesmo, ele disse meu nome. Tomei um susto, mas mesmo assim eu peguei ele e comecei a ler. Isso começou tem uns quatro dias e eu não consigo parar. Toda vez que entro na biblioteca, de surpresa meu nome e eu vou correndo buscá-lo.  
 As histórias são fantásticas, mas acho que estou ficando um pouco maluca com a leitura. Um dia vi um pirata andando pela casa. No outro, aconteceu uma ventania tão forte na biblioteca que levei um tempo para colocar tudo no lugar, além que é a minha imaginação?  
 Mas é que não consigo entender ainda é a causa de coisas que encontro desenhos da minha cama na última noite.  
 Tio, estou quase terminando o livro. Preciso que você chegue rápido para me ajudar a desvendá-los esses mistérios.  
 Beijos amorosos opa... carinhosos de sua sobrinha desobediente.  
 Ana

**2** Com base no texto, responda.

a) Quem é o remetente? *Abelha*  
 b) Quem é o destinatário? *ti fala*  
 c) Em qual local e data a carta foi escrita?  
*45 de dezembro na casa de nosso*  
 d) É possível perceber que há certa intimidade entre a sobrinha e o tio. Que expressão ela utiliza no início da carta que revela a amizade entre os dois?  
*Escrevo para ti, Leo!*  
 e) Além de local, data e assinatura do remetente, uma carta contém também a despedida. Que palavras Ana usa para se despedir do tio?  
*Beijos e carinhos*

**3** Ana escreve uma carta para o tio porque:

fica com saudade de seus pais e dos colegas da escola durante as férias.  
 quer que o tio esteja com ela em breve para ajudá-la a desvendar mistérios.  
 acha que o tio é uma das personagens das histórias que ela anda lendo.

A carta pessoal é escrita para pessoas com quem se tem intimidade (amigos e familiares), por isso, pode conter linguagem informal.

**4** Copie, da carta, pelo menos três exemplos de linguagem informal.

Fonte: livro do Aprova Brasil de PI-2.

Diante de todos os aspectos apresentados nas três observações, concluímos que não houve nenhuma adaptação, por parte do professor, do material trabalhado em sala de aula de modo a atender as especificidades da estudante surda. A única indicação que essa estudante está em processo de inclusão nessa turma foi a presença da TILS. No entanto, a presença dessa profissional não parece estar contribuindo para a concretização da inclusão, logo a estudante surda rejeita a sua intervenção.

Essa situação, conforme já discutimos, pode ser apenas a ponta do *iceberg*, pois não podemos apenas indicar que isso esteja acontecendo devido à falta de competência da TILS, seria injusto. Existe todo um contexto vivenciado por essa estudante que a faz rejeitar a Libras e, desse modo, a tradutora/intérprete dessa língua, mas alguma coisa ainda precisa ser feita por parte da escola e dos serviços de apoio da Município para conseguir a adesão dessa estudante.

O professor, apesar de possuir cursos na área da educação de surdos e Libras, não consegue dar conta das especificidades da estudante surda, tendo em vista que a demanda dos ouvintes preenche quase todo o seu tempo, restando pouco espaço para essa estudante. Também percebemos que a falta de adaptação dessa estudante à dinâmica de sala de aula também dificulta o trabalho do professor, porque quando ela não conseguia ser atendida, ficava fazendo birra, dificultando as relações interpessoais entre eles e fazendo com que, em alguns momentos, o professor a ignorasse.

Em suma, tomando por base as categorias de análise apresentadas no capítulo de metodologia, identificamos nessa aula que, quanto aos planos das aulas observadas, o professor desconsidera as singularidades linguísticas dos estudantes com surdez que faz parte de sua turma, então, esse documento não indica nenhuma atividade mais específica para essa estudante.

No que diz respeito ao desenvolvimento da aula, demonstrou que compreende a condição bilíngue da estudante surda, mas a desconsidera em sua prática docente, porquanto não utiliza nenhum recurso visual que possa ajudar a compreensão dessa estudante, nem propõe atividades mais adequadas a sua condição.

Quanto aos conhecimentos de Língua Portuguesa escrita da estudante participante desta pesquisa, identificamos que ela ainda não conseguiu compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética da LP e, por isso, só consegue escrever com ajuda do professor ou de um colega mais avançado no conhecimento dessa língua.

#### **4.4.3 Professor de sala Bilíngue - 1 (PB-1)**

No subtópico que se segue, verificamos como a educação de surdos se materializa na prática do docente bilíngue 1 (PB-1). Para tanto, analisamos o desenvolvimento das aulas que tinham como objetivo o ensino da escrita, como também seus respectivos planos.

Nosso primeiro contato com a UEB-1 foi feito no mês de agosto de 2018. A entrevista com o PB-1 foi realizada no início de setembro e as observações foram realizadas entre os meses de setembro e outubro do referido ano. Salientamos que nossa presença na referida sala só acontecia no dia destinado ao ensino da escrita, assim como diante da disponibilidade da professora em nos receber, dado que existiam diversas atividades programadas nas quais essa sala participaria, como por exemplo, a comemoração do dia do surdo.

Nesse sentido, passaremos as análises propostas, iniciando pelas reflexões sobre o plano das aulas observadas e, em seguida, realizando as análises das aulas tendo como norte o roteiro apresentado no capítulo de metodologia.

Para análise dos planos das aulas observadas, a professora nos disponibilizou o caderno que realiza o registro semanal do trabalho a ser desenvolvido em classe. Com esse material, percebemos que a docente organizou suas aulas em sequências didáticas, a partir de temáticas, como animais e frutas. Também foi possível verificar que ela utiliza diferentes recursos e estratégias para que os estudantes compreendam o que está sendo estudado, como filmes em Libras, reconto das histórias em Libras, escrita coletiva em LP da história, livro de imagens, entre outros.

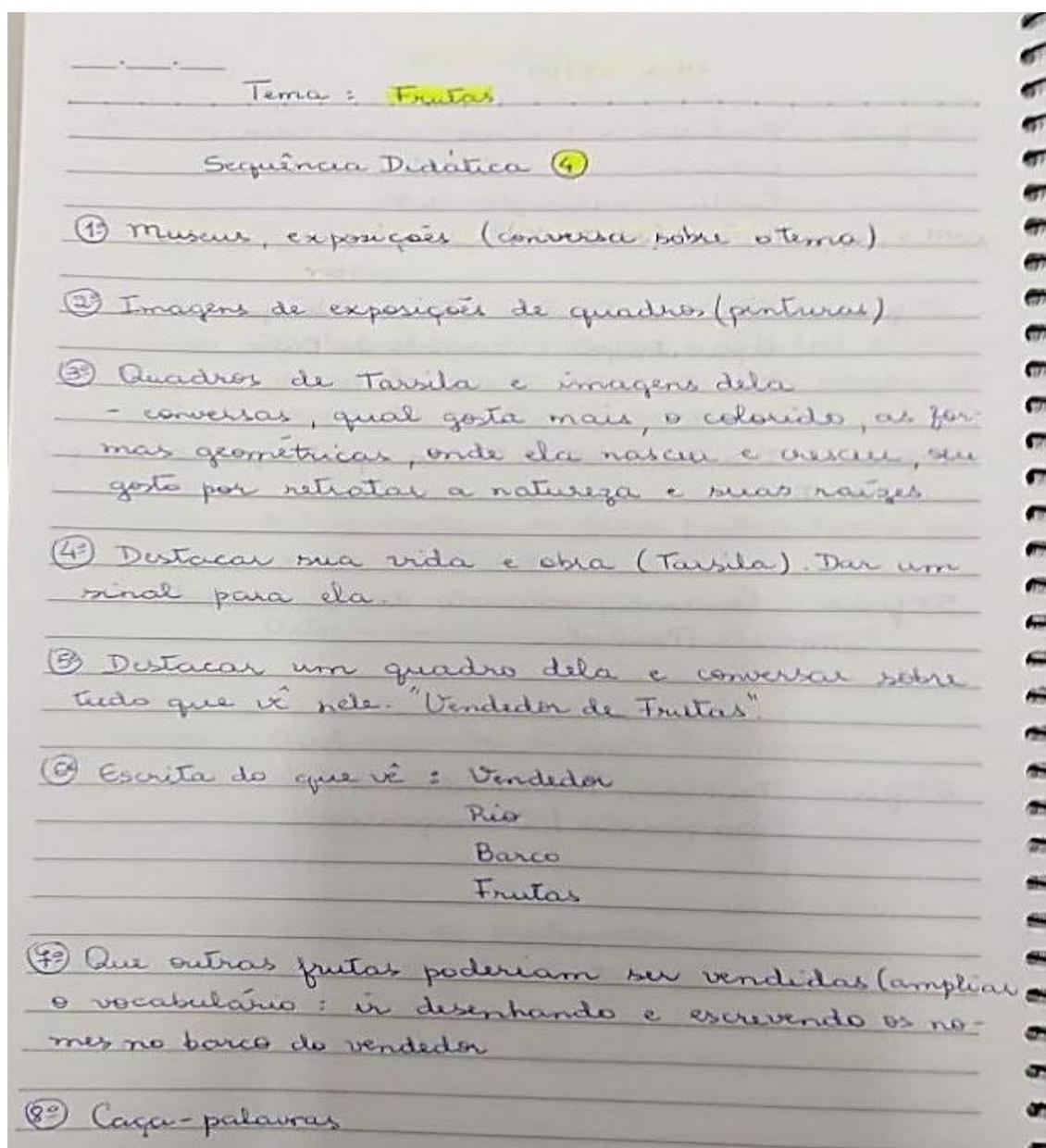
Essas sequências foram vivenciadas durante as aulas de LP escrita e cada atividade proposta permite que os estudantes aprofundem os seus conhecimentos acerca da temática estudada, ou seja, elas são aprofundadas gradativamente.

Nos dias da primeira e da segunda observações, a sequência didática dos animais já estava em andamento. Isso nos fez observar a realização de atividades que tinham como referência outras já realizadas.



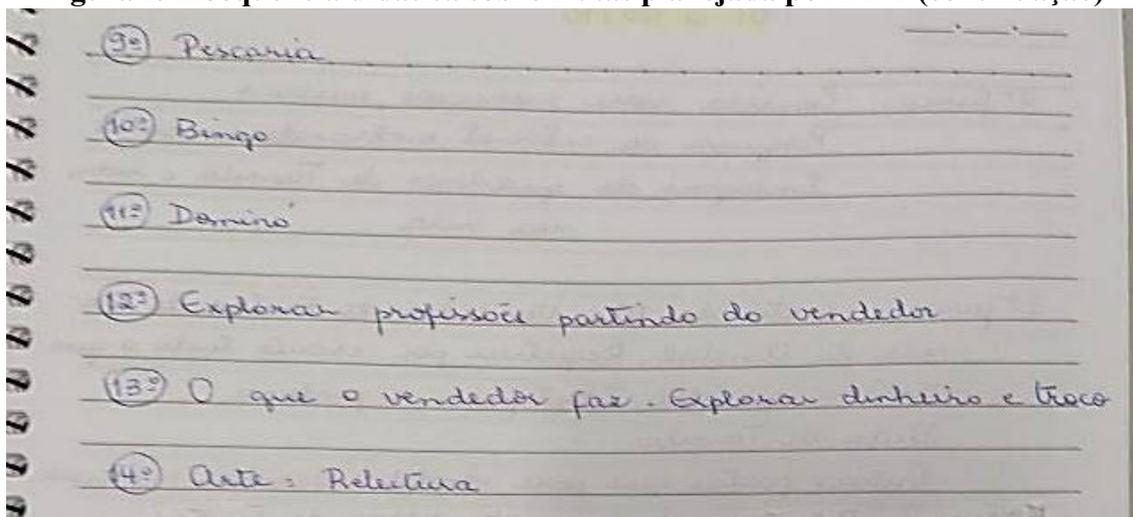
No dia da terceira observação, a turma estava trabalhando uma sequência didática com a temática “frutas”. A vivência da referida sequência tinha sido iniciada em aulas anteriores e, por esse motivo, algumas atividades observadas faziam referência a outras vivenciadas anteriormente. Em alguns momentos, a professora ao tentar retomar o que já havia sido trabalhado anteriormente, atentava que alguns estudantes não conseguiam entender o que ela estava dizendo devido ao fato de não terem comparecido no dia anterior.

**Figura 28 - Sequência didática sobre frutas planejada por PB-1**



Fonte: caderno de registro do plano semanal de aulas – PB-1.

**Figura 29 - Sequência didática sobre frutas planejada por PB-1 (continuação)**



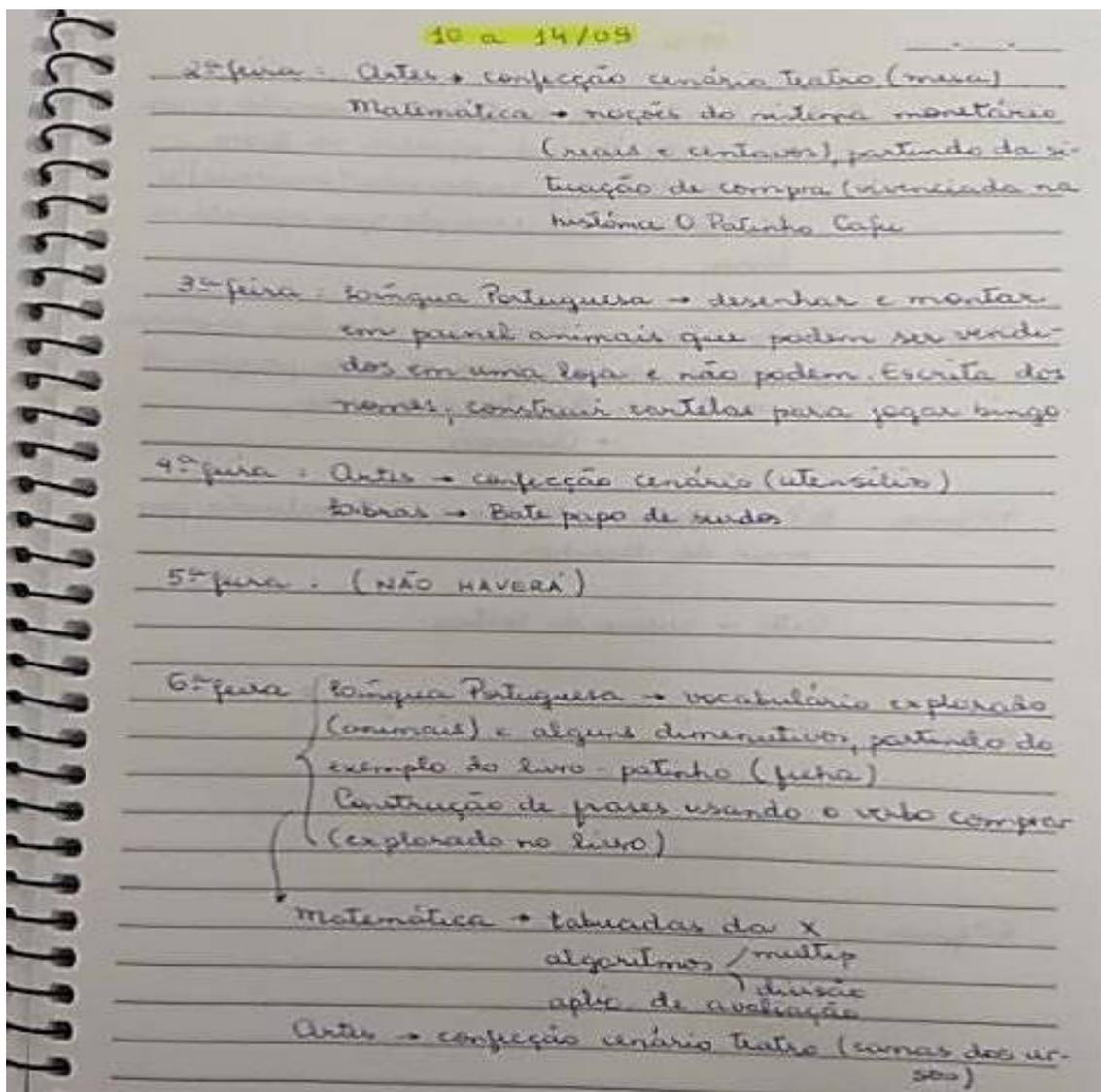
Fonte: caderno de registro do plano semanal de aulas – PB-1.

O tratamento didático dos gêneros textuais por meio do procedimento de sequência didática foi apresentado por Sheneuwly e Dolz (2004) que, conforme já exposto no capítulo 2, permite que sejam analisados o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos estudados. Essa sequência é composta por um conjunto de atividades que buscam instrumentalizar os estudantes na produção de um determinado gênero textual.

Diante disso, apesar de PB-1 se propor a trabalhar por meio de sequências didáticas, as atividades propostas não buscam o estudo e a produção de um gênero textual. Na realidade, ela é utilizada para o ensino de palavras se distanciando da proposta dos autores idealizadores desse procedimento. No entanto, isso não invalida a tentativa dessa professora em organizar o seu trabalho, apenas acreditamos que essa situação denota a necessidade da formação continuada dos docentes, de modo a terem conhecimentos mais aprofundados acerca das atuais estratégias pedagógicas.

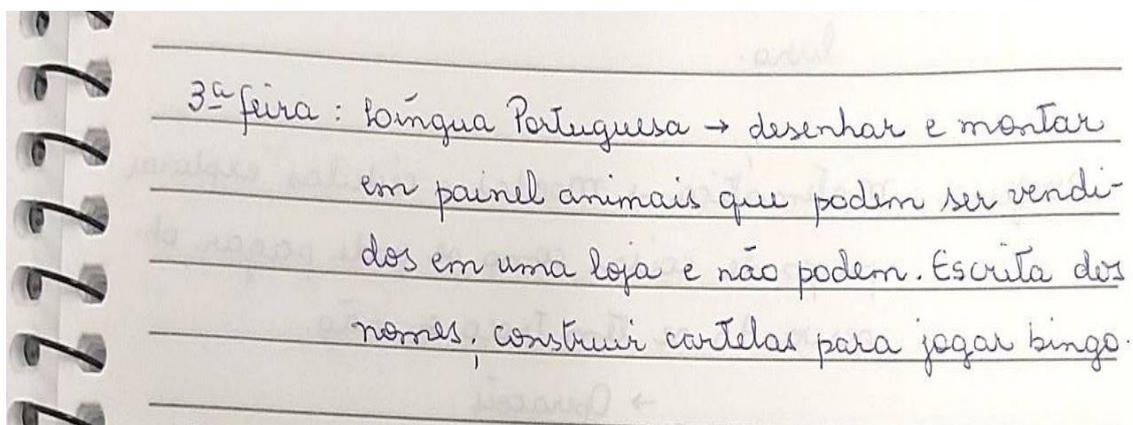
Além de elaborar as sequências didáticas, a docente realiza o planejamento semanal das atividades, no qual todas as disciplinas são contempladas. As sequências didáticas são vivenciadas nas aulas de Língua Portuguesa e podem ser prolongadas por semanas.

**Figura 30 - Plano semanal de aulas de PB-1**



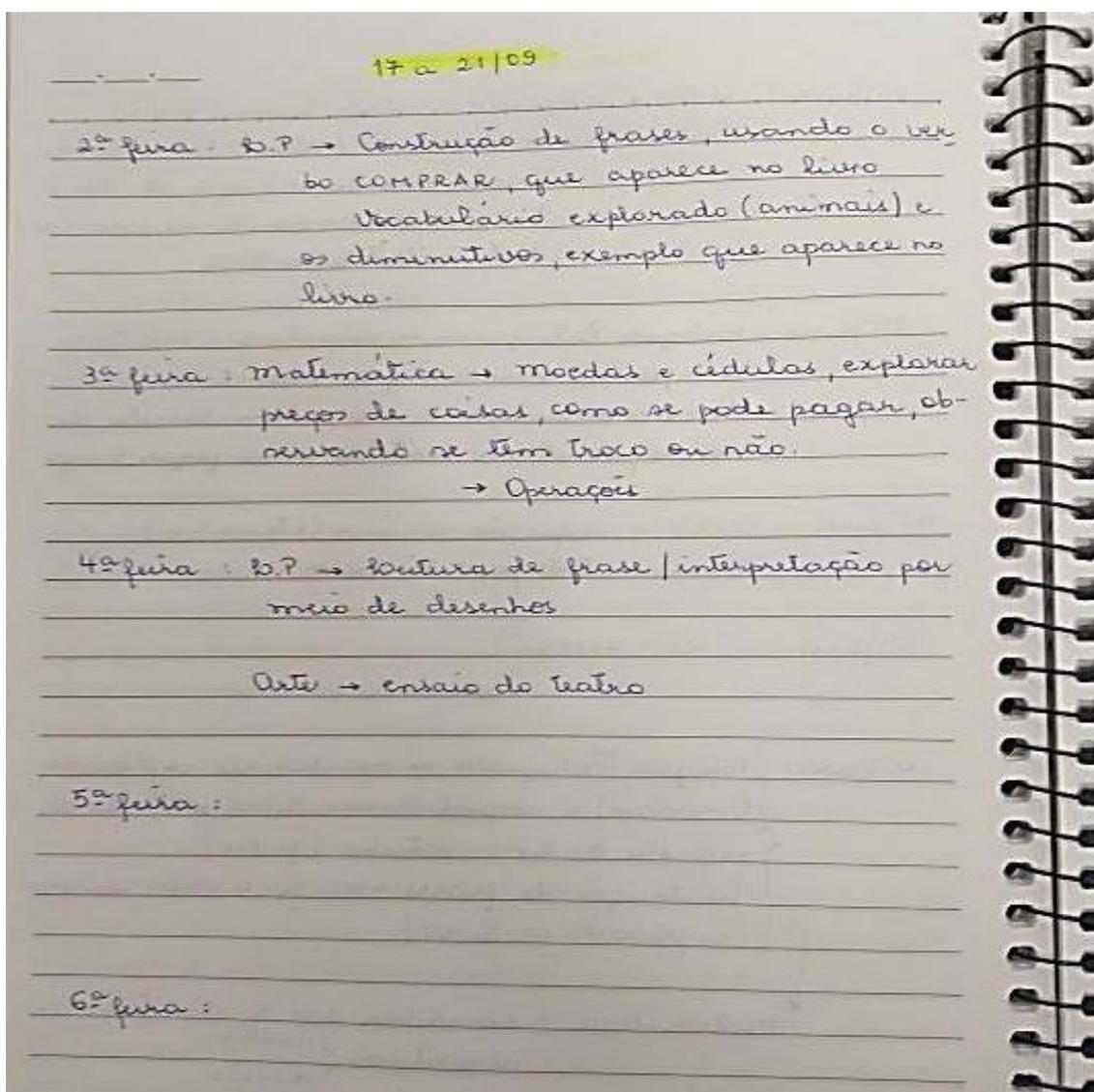
Fonte: caderno de registro do plano semanal de aulas.

**Figura 31 - Plano de aula de PB-1 – aula 1**



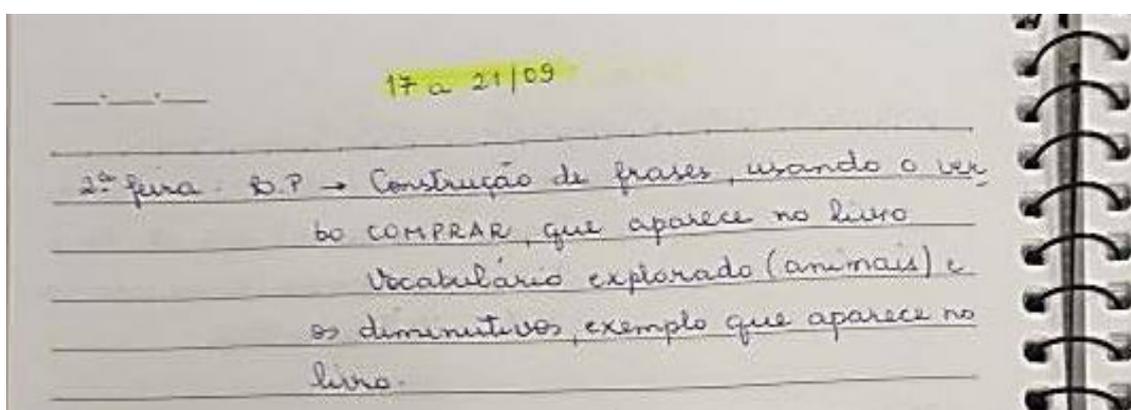
Fonte: caderno de registro do plano semanal de aulas.

**Figura 32 - Plano semanal de aulas – PB-1**



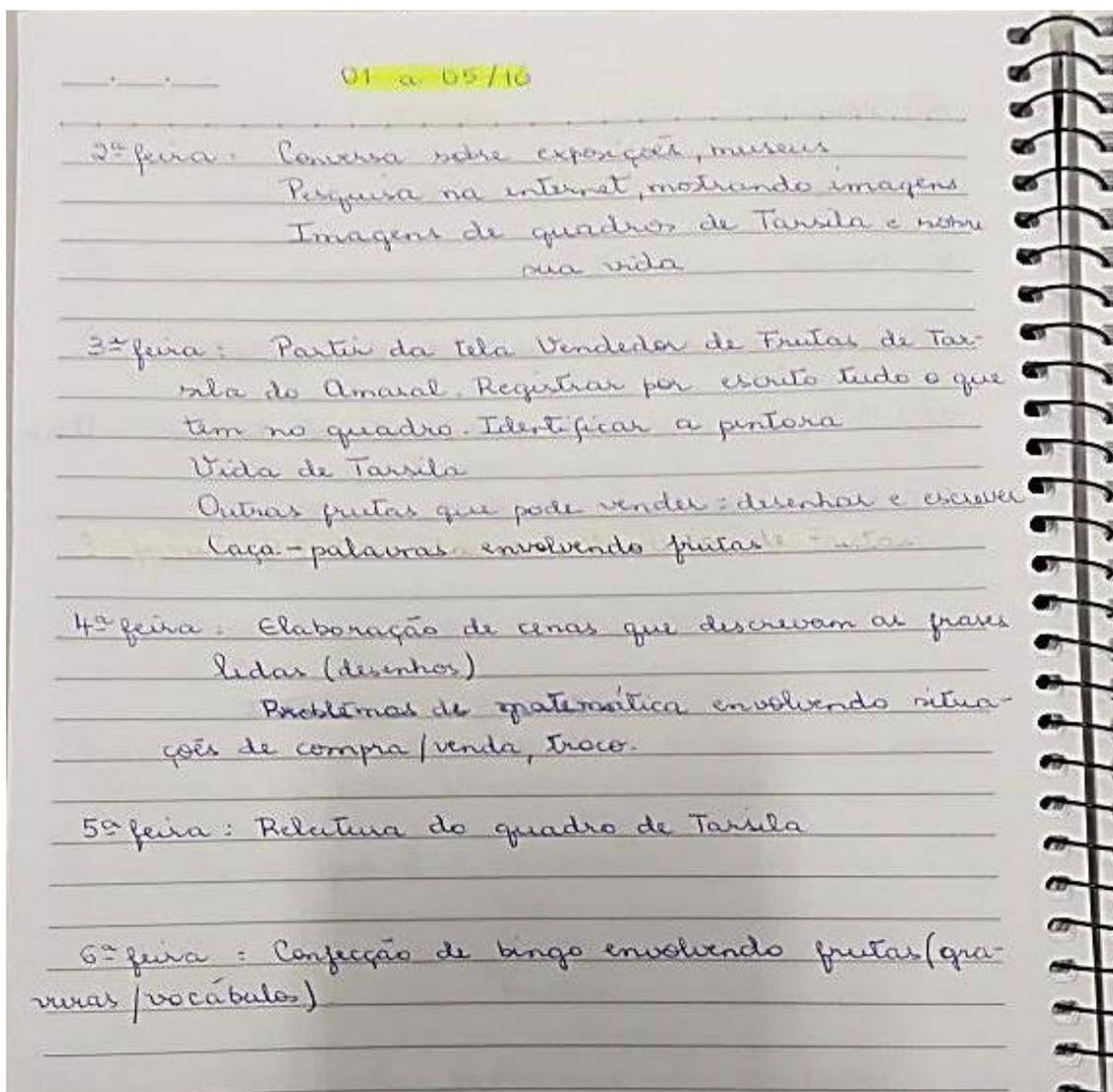
Fonte: caderno de registro do plano semanal de aulas – PB-1.

**Figura 33 - Plano de aula de PB-1 – aula 2**



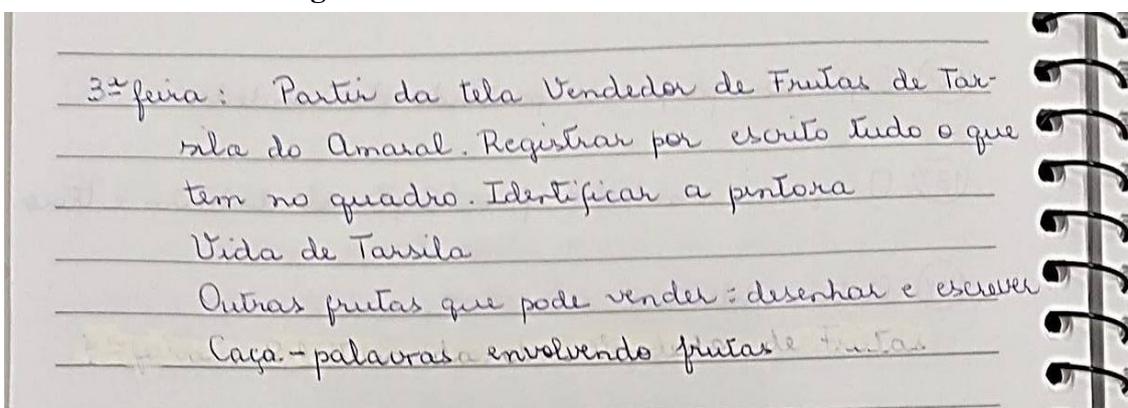
Fonte: caderno de registro do plano semanal de aulas – PB-1.

**Figura 34 - Plano semanal de aulas – PB-1**



Fonte: caderno de registro do plano semanal de aulas – PB-1.

**Figura 35 - Plano de aula de PB-1 – aula 3**



Fonte: caderno de registro do plano semanal de aulas – PB-1.

Esses registros delimitam a etapa da sequência didática que vai ser trabalhada na aula. Isso nos mostra que PB-1, primeiramente, elabora uma sequência didática sobre a temática a ser abordada e, em seguida, registra o que fará a cada dia de vivência dessa sequência. Mostrando que existe todo um cuidado no sentido de pensar nas atividades a serem realizadas.

Conforme refletimos anteriormente, o ato de planejar, de acordo com Conceição et al. (S/D), assegura a racionalização, a organização e a coordenação do trabalho docente, dessa maneira, evita-se improvisação e pode garantir um ensino de qualidade. No entanto, para que o planejamento atinja a sua função, ele deve ter como ponto de partida o diagnóstico da turma para a qual está sendo elaborada (GRANDIN; CRUZ, 2006).

Consideramos que PB-1, tomando por base a função do ato de planejar, busca utilizá-lo como aliado a sua atividade profissional, uma vez que sem a realização de um bom planejamento, o fazer docente se torna mais difícil e, na maioria das vezes, não são alcançados os fins da educação que é a oferta de um ensino de boa qualidade.

Seguindo em nossas análises com a quantidade de estudantes surdos e/ou ouvintes em sala de aula, na primeira aula observada na turma da UEB-1 estavam presentes 07 (sete) estudantes, dos 12(doze) regularmente matriculados. Ressaltamos que, conforme apresentado anteriormente, todos os estudantes dessa sala são surdos, excetuando um que tinha baixa audição. Na segunda observação, estavam presentes, 09 (nove) dos 12 (doze) estudantes matriculados. E na terceira, estavam presentes 07 (sete) estudantes dos 12 (doze), matriculados na sala participantes desta pesquisa. Nesse dia, também estavam presentes na sala, 04 (quatro) estudantes do curso de Pedagogia da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) que estavam realizando Residência Pedagógica.

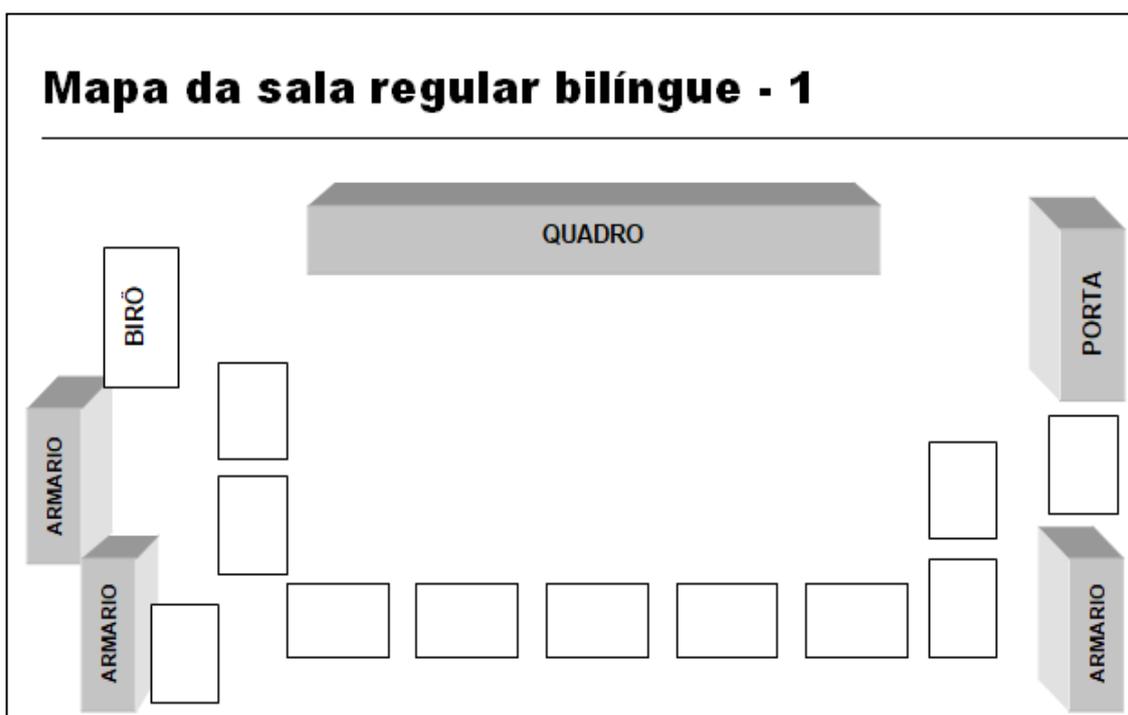
Ressaltamos que a frequência de alguns estudantes se mostrou muito baixa. Alguns fatores podem estar contribuindo para essa situação, dentre eles, a locomoção até a escola, pois muitos moram distantes e precisam pegar algum tipo de transporte, assim como necessitam ser acompanhados pelos responsáveis no percurso casa-escola e/ou vice versa. Observamos que alguns responsáveis chegam a passar a tarde inteira na escola esperando a aula acabar. Alguns estudantes utilizam o serviço de transporte escolar ofertado pela prefeitura, mas, mesmo assim a frequência dos estudantes não chegou a 100% em nenhum dos dias em que estivemos na escola.

Sabemos que outros fatores podem estar contribuindo para isso, como doenças provocadas por viroses, mas acreditamos que o motivo citado anteriormente pode ser mais forte, de modo que, como já foi dito anteriormente neste trabalho, somente algumas unidades de ensino funcionam como polos para a oferta das salas bilíngues.

Quanto à organização do espaço da sala de aula, foi possível observar que as mesas são organizadas em forma de “U”, de modo a facilitar que os estudantes possam visualizar todos os acontecimentos da aula. No entanto, um fato que nos inquietou foi o tamanho do espaço, pois era muito pequeno e não havia mesas suficientes para acomodar os estudantes matriculados, caso todos comparecessem no mesmo dia. Também existe a questão da circulação dentro desse espaço, posto que para um estudante sair de sua mesa se faz necessário que os outros se levantem para dar passagem. Essa situação acaba interferindo no desenvolvimento da aula, pois a professora precisa pausar o que está fazendo até que os estudantes se acomodem novamente.

Para facilitar a compreensão do modo como o referido espaço estava organizado, elaboramos um mapa da sala em questão. Lembramos que essa sala foi composta apenas por estudantes surdos, assim como por estudantes que possuem outras deficiências além da surdez.

**Figura 36 - Mapa da sala regular bilíngue - 1**



Fonte: a autora.

A organização desse espaço não apresentou modificações significativas na segunda e terceira observações, em relação ao que foi visualizado na primeira aula. Apenas o birô da professora estava em uma posição diferente para possibilitar uma melhor circulação na sala.

Passando para o próximo ponto do nosso roteiro de análise, a circulação da Libras, verificamos que, apesar de a turma possuir alguns estudantes com aparelhos auditivos, implantes cocleares, oralizados e a professora ser ouvinte, a língua de instrução/circulação na sala de aula era, predominantemente, a Libras, uma vez que todas os diálogos e explicações são dadas nessa língua. A Língua Portuguesa está presente como objeto de estudo, assim como nos materiais utilizados para o ensino dos conteúdos escolares que estão registrados na modalidade escrita dessa língua.

Essa realidade retrata o preconizado pela filosofia bilíngue presente nos documentos oficiais que orientam e regulamentam a educação de surdos nos sistemas educacionais brasileiros, como BRASIL (2005, 2014a, 2014b). Tais documentos consideram que na oferta da educação bilíngue para surdos a Libras, por ser a L1, a língua de instrução a Língua Portuguesa na modalidade escrita deve ser ensinada com L2.

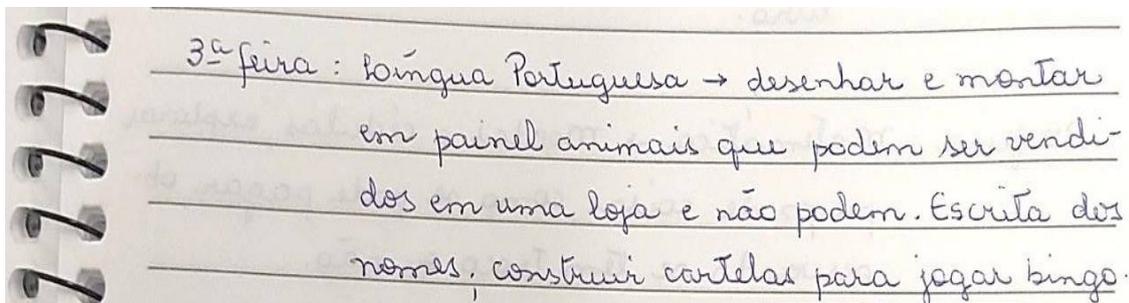
No tocante à interação entre professor e estudantes surdos, como também tradutor/intérprete de Libras e esses estudantes, conforme exposto anteriormente, a sala não contava com a presença do TILS, haja vista que o requisito para o professor assumir essa sala era que ele fosse fluente em Libras. O professor interage com todos os estudantes por meio da língua de sinais, embora, eles não tenham a mesma fluência, tendo em vista que muitos ainda estão em seu processo de aquisição dessa língua.

Em relação à interação entre os estudantes ouvintes e os surdos, verificamos que os surdos interagem entre eles por meio da língua de sinais e, os que são oralizados, quando estão interagindo, utilizam a língua de sinais e vocalizam algumas palavras oralmente. A interação entre os surdos e os ouvintes de outras salas não foi verificada, logo eles só têm contato na hora do intervalo para o lanche e, por isso, não fez parte dos nossos dados.

Sobre os objetivos das aulas observadas, notamos que nos registros apresentados pela docente não contam essas informações, no entanto, tomando por base as atividades apresentadas no plano da primeira aula observada, podemos inferir que, continuando o trabalho com a temática dos animais, a professora teve por objetivo que os estudantes

fossem capazes de desenhar e montar um painel com animais que podem ser vendidos ou não, além de escrever os nomes desses animais.

**Figura 37 - Plano de aula de PB-1- aula 1**



Fonte: caderno de registro do plano semanal de aulas.

Apesar de não estar explícito em seu plano de aula, também podemos afirmar que, na primeira aula, a produção do gênero textual lista, também fez parte dos objetivos da aula, todavia, o referido gênero não seria abordado como objeto de estudo, sendo assim, a construção desse texto faz parte da estratégia utilizada pela docente para o ensino da escrita de palavras. Acreditamos que teria sido uma excelente oportunidade de levar para a sala de aula a Língua Portuguesa a partir de seus usos, de modo que os estudantes percebessem a função social da escrita.

Em relação ao objetivo do ensino da Língua Portuguesa escrita, Pereira (2014b) tomando por base a concepção discursiva de língua, considera que eles deveriam estar voltados para a produção de textos e não palavras e frases. Essa concepção corrobora os estudos de Bakhtin (2011) que defende que o texto se configura como unidade de significado e o acesso à Língua Portuguesa deve acontecer por meio dos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

Também de acordo com a descrição das atividades a serem realizadas no plano da segunda observação, essa aula teve por objetivo que os estudantes fossem capazes de escrever frases usando o verbo comprar, juntamente com os nomes dos animais e os objetos estudados, como também que escrevessem os nomes dos animais no diminutivo.

Na terceira aula observada, utilizando o mesmo documento, inferimos que ela tinha o objetivo principal de que os estudantes fossem capazes de observar uma pintura de Tarsila do Amaral, “O vendedor de frutas”, registrar em Língua Portuguesa escrita

tudo que visualizassem no quadro, conhecer um pouco sobre a biografia da referida autora, assim como desenhar e escrever os nomes de frutas que podem ser vendidas.

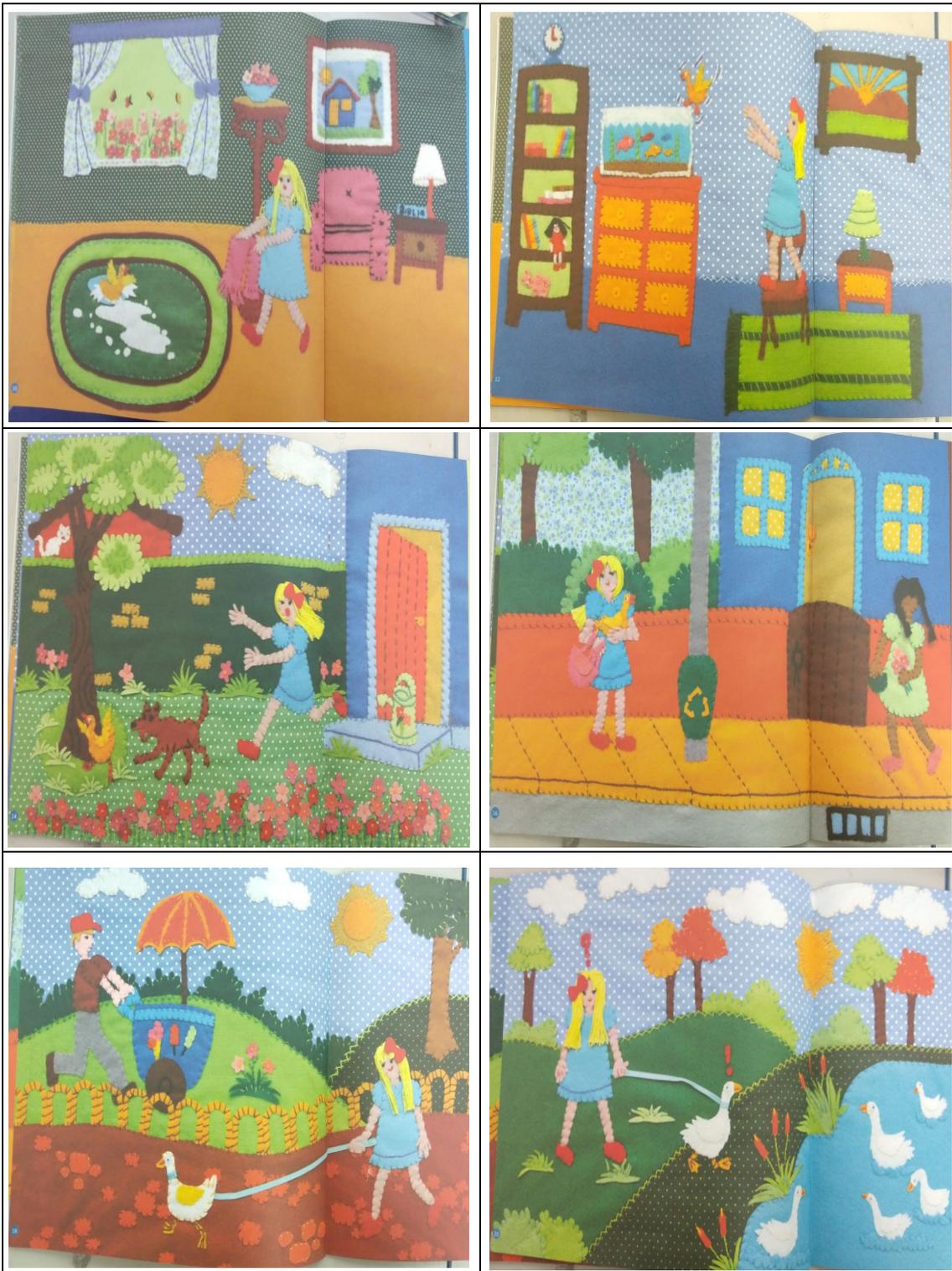
No que diz respeito aos recursos utilizados para ministrar as aulas, na primeira observação, a professora trabalhou com um livro de literatura infantil de imagens, “O patinho Cafu”, escrito por Ana Thais Feitosa, como também quadro, piloto, cartolina, targetas de papel. O referido livro já tinha sido utilizado em aulas anteriores, uma vez que, segundo o exposto, a sequência didática estava em andamento.

Em linhas gerais, ele conta a história de uma menina que compra um pato para ser o seu animalzinho de estimação. Ironicamente, devido às dificuldades apresentadas na domesticação desse animal, ela decide soltá-lo na natureza, junto aos outros animais de sua espécie. E, com essa atitude, tanto o animal quanto a menina ficaram mais felizes.

**Figura 38 - Sequência de imagens do livro: "O patinho Cafu"**



Figura 39 - Sequência de imagens do livro: "O patinho Cafu"(continuação)



**Figura 40 - Sequência de imagens do livro: "O patinho Cafu"(continuação)**



Fonte: livro "O patinho Cafu".

Para desenvolver a segunda aula, a professora utilizou além do quadro e marcador para quadro, círculos de cartolina com desenhos de alguns dos possíveis componentes de uma família, tais como: vovó, vovô, filha, filho, pai e mãe, colados em Cds sem uso.

No desenvolvimento da terceira aula, a professora utilizou, além do quadro, marcador para quadro e atividades xerografadas, uma foto ampliada de Tarsila do Amaral, uma reprodução da obra "O vendedor de frutas" da mesma artista e uma cartolina com um desenho de um barco.

Verificando a adequação dos recursos utilizados nas aulas, podemos afirmar que para a realização das atividades propostas pela professora, eles foram suficientes.

No entanto, questionamos a escolha de um livro de imagens para motivar a produção escrita de um texto ou de palavras, pois, quando pensamos nos usos sociais da

escrita não identificamos nenhuma situação na qual tenhamos necessidade de escrever um texto ou palavras a partir de um livro de imagens.

Em relação a isso, trazemos as reflexões, constantes no capítulo 2, de Nunes (2011), que considera que o texto plástico apresentado em um livro de imagens é um todo de significação com articulações próprias para a sua produção de sentidos. Assim como os postulados de Kress e Van Leeuwen (1996) que defendem que linguagem visual é dotada de sintaxe própria, na qual os elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente.

Sendo assim, entendemos que os livros de imagens são produzidos para serem lidos, somente, por meio de suas imagens. Eles já são completos, mesmo sem ter a presença dos recursos verbais. No entanto, o que percebemos é que, em nome da visualidade dos surdos, a função social desses livros ou textos acaba sendo desconsiderada em sala de aula, ou seja, a presença deles acaba servindo de pretexto para o ensino da escrita.

Diante disso, percebemos que o trabalho realizado em sala de aula com os livros de imagens, na maioria das vezes, fica restrito ao âmbito da compreensão dos aspectos internos ao texto, deixando de lado o estudo relacionado às condições de funcionamento desse texto em sociedade, conforme discutimos, a partir dos estudos de Santos, Mendonça e Cavalcante (2007), no capítulo 2.

Sobre a função das imagens no ensino da escrita para os surdos, Fernandes (2006) no alerta que o objetivo é chegar à leitura da palavra pela leitura da imagem e, por isso, não é oportuna a seleção de textos que não contemplem a escrita. Isso nos mostra que é preciso trabalhar com textos multimodais para que a imagem auxilie na compreensão da escrita, descartando o uso de textos com apenas imagens para o ensino da escrita.

No que se refere às estratégias utilizadas na primeira aula para alcançar os objetivos propostos, observamos que a professora, entre outras, realizou a rotina diária de início de aula, utilizou aula expositiva e dialogada, apresentou um livro de imagens, mediu à leitura e escrita de palavras no quadro, como também um jogo de bingo.

Um fato que identificamos durante a realização das atividades foi que o alfabeto datilológico tem uma grande importância na produção escrita das palavras, pois alguns estudantes só conseguem escrever após a soletração manual das palavras, realizada pela professora ou por um colega. Isso nos mostra que os estudantes ainda possuem grande dificuldade de utilizar a rota lexical para a leitura das palavras. Ou, até mesmo, que o

ensino da escrita pode estar sendo baseado na rota fonológica das palavras, dificultando o seu aprendizado, caso os estudantes não consigam entender a relação letra-som.

De acordo com Fernandes (2006) os surdos aprendem a ler e a escrever em LP sem passar pelo conhecimento fonológico dessa língua. As palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecida em sua forma ortográfica, como se fossem fotografadas, utilizando a rota lexical. Diante disso, podemos inferir que a estratégia de soletrar as palavras manualmente pode estar dificultando que esses estudantes aprendam a Língua Portuguesa escrita, porque não estão tendo uma visão global das palavras.

Na segunda observação, a professora, entre outras estratégias, cumpriu a rotina diária de início de aula, realizou uma exposição dialogada sobre os componentes da família, mediu o desenho e a escrita dos nomes dos integrantes de uma família, de animais e de objetos que podem ser comprados, como também a formação frases contendo os nomes estudados, animais e família, juntamente com o verbo comprar. A escrita de palavras e frases sempre foram acompanhadas das respectivas sinalizações em Libras.

A estrutura da frase apresentada pela professora foi SVO (sujeito, verbo e objeto) sem a ampliação para o uso de artigos, numerais, advérbios ou outros complementos possíveis na construção de uma frase. Isso nos mostra que a professora optou por ensinar a LP tomando por base a estrutura da Libras de modo a facilitar a compreensão dos estudantes. Essa estratégia pode até ser considerada positiva pelos professores nos primeiros anos de escolarização dos estudantes surdos, uma vez que busca simplificar a estrutura da LP para facilitar a compreensão dos estudantes surdos.

Entretanto, tomando por base a perspectiva dialógica, conforme já discutimos anteriormente, a língua deve ser apresentada aos estudantes por meio dos diferentes gêneros textuais, tendo em vista eles se valerem da língua em sua completude. Isso implica dizer que a LP que está sendo ensinada na sala de aula vai se diferenciar das práticas de uso da escrita vivenciadas socialmente.

As duas línguas devem ser apresentadas aos estudantes de maneira autêntica e as semelhanças e as diferenças entre elas devem exploradas de maneira contrastiva, de modo a compreender o funcionamento dos dois sistemas linguísticos presentes em sua educação, conforme defende Pereira (2014b) e apresentado no capítulo 2 deste estudo.

Para o desenvolvimento da terceira aula a docente, entre outras estratégias, realizou a rotina diária de início de aula, resgatou que já tinha sido estudado sobre a

biografia da artista Tarsila do Amaral, apresentou e dialogou sobre a obra “O vendedor de frutas” da artista, anteriormente apresentada aos estudantes, mediou a escrita no quadro dos nomes de frutas que podiam ser visualizadas na obra, como também a releitura da referida obra. Mediou a leitura coletiva dos nomes de frutas escritos no quadro, como também da escrita de frases com as palavras estudadas.

Durante o desenvolvimento das atividades percebemos que mesmo objetivando o ensino da LP escrita, os sinais da Libras também são ensinados, tendo em vista que os estudantes dessa sala estão em níveis diferentes de aquisição dessa língua e, à vista disso, muitos ainda possuem um repertório de sinais reduzido.

Ressaltamos que o detalhamento completo do desenvolvimento das três aulas de PI-2 observadas está disponível para consulta no apêndice 08 (oito) deste trabalho.

Avaliando à adequação das estratégias utilizadas pela professora para alcançar os objetivos propostos, podemos afirmar que a docente realiza diversas atividades para que os estudantes assimilem o conhecimento trabalhado em sala de aula, no caso da primeira aula, a escrita dos nomes dos animais domésticos e selvagens.

Ela também dinamiza as aulas trazendo materiais que chamem a atenção dos estudantes e realizando atividades que levam a uma boa interação com a professora e com os colegas, como por exemplo, o jogo de bingo realizado na primeira aula e a releitura coletiva da obra “O vendedor de frutas”.

Outrossim, questionamos mais uma vez, o uso do livro de textos não verbais para produzir textos verbais, pois consideramos que essa estratégia desconsidera totalmente as condições de produções reais de um texto, fazendo com que os estudantes desconheçam que cada gênero textual é produzido a partir de uma situação comunicativa real.

Com as observações, identificamos que o ensino da escrita acontece de maneira descontextualizada dos usos e funções sociais da escrita em LP, pois ela está sendo apresentada por meio de palavras e frases soltas, como também a partir de imagens que não foram criadas com o intuito de gerar a elaboração de listas de palavras ou de frases.

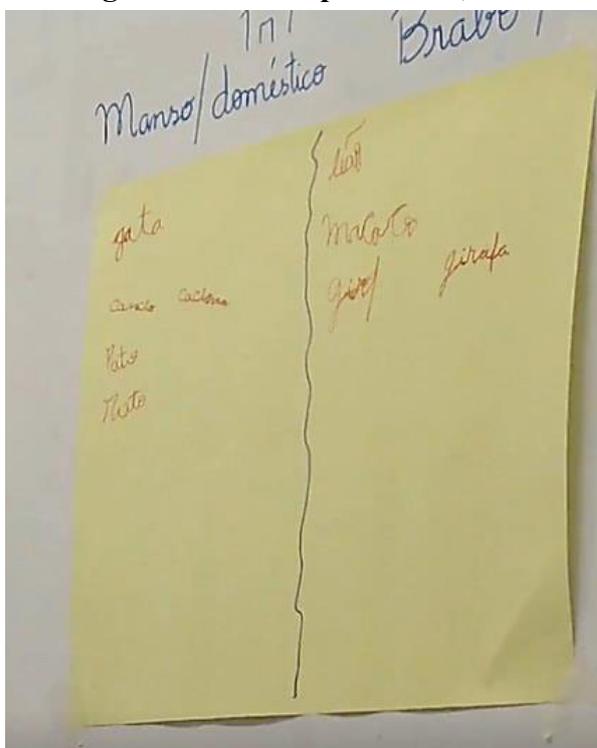
Não queremos com isso desconsiderar o esforço que a docente faz para tornar as aulas mais lúdicas. Apenas queremos ressaltar a importância dos docentes formados em Pedagogia aprofundarem as questões relacionadas ao ensino de LP tendo como pressuposto os seus usos e funções, de modo a apresentar aos estudantes uma língua viva e socialmente compartilhada.

Sobre a participação dos estudantes na aula foi possível perceber que eles aceitaram todas as propostas de atividades apresentadas pela professora e, quando algum estudante se dispersava, a professora se encarregava de trazê-lo de volta ao grupo para participar da atividade.

Essa situação evidencia que, apesar de a turma ter sido composta apenas por estudantes surdos, ela não pode ser considerada homogênea, gerando a necessidade de a professora também estar atenta às especificidades de cada um, como também nos mostrando que o paradigma da inclusão também deve se fazer presente nas turmas bilíngues para surdos, visando o direito à aprendizagem de todos e que a cada um precisa ser garantido.

O texto produzido na primeira aula observada pode ser classificado como uma lista, embora a professora não tenha tido como objetivo da aula o estudo desse gênero textual. Isso nos mostra que o processo de ensino da escrita toma por base o ensino de palavras soltas, distanciando essa escrita de seus usos sociais e, por consequência, tornando-a mais distantes dos estudantes surdos.

**Figura 41 - Texto produzido, coletivamente, na primeira aula observada.**



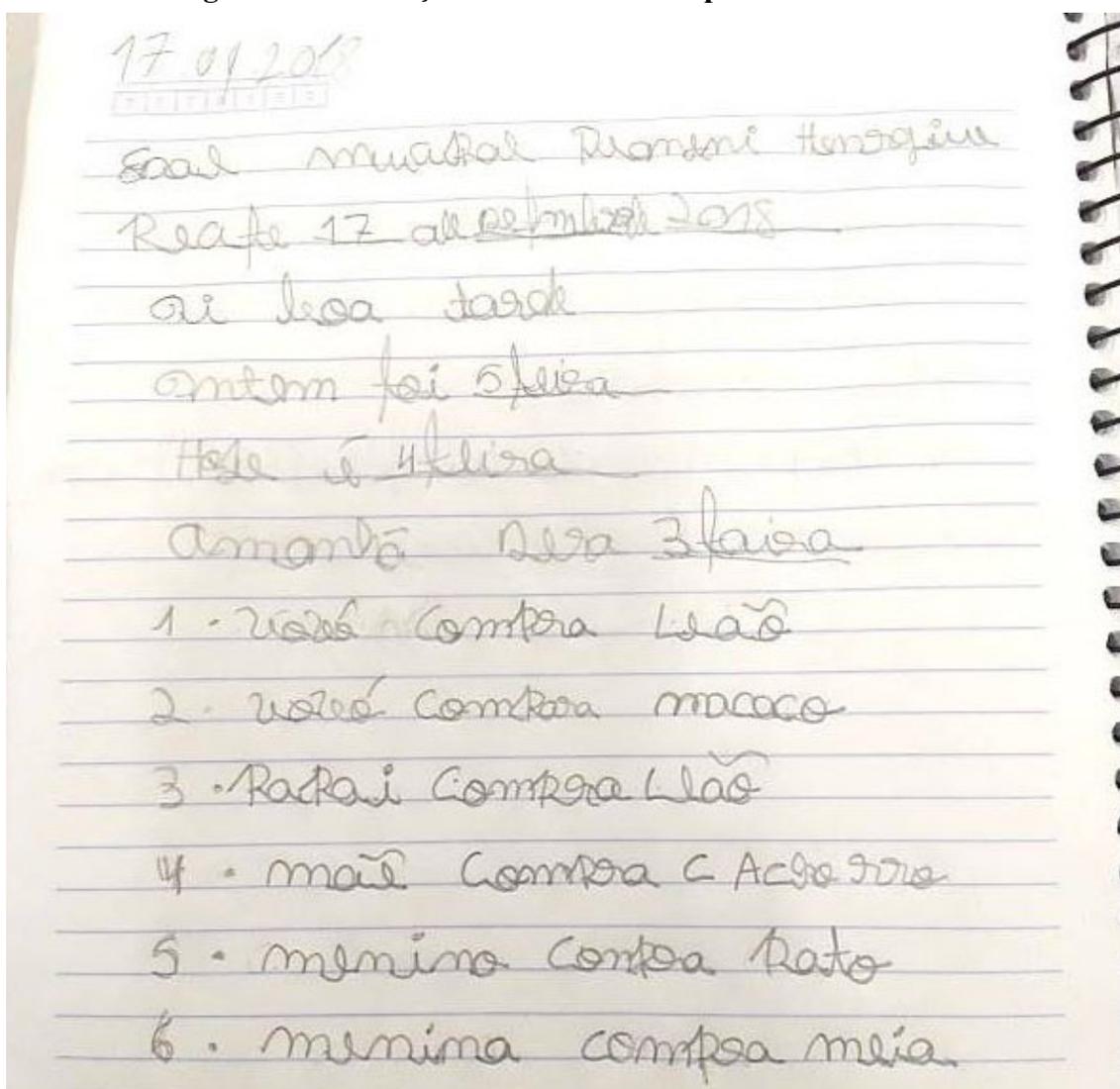
| Manso/doméstico | Brabo/selvagem |
|-----------------|----------------|
| Gato            | Leão           |
| Cachorro        | Macaco         |
| Pato            | Girafa         |
| Rato            |                |

Fonte: filmagens.

Em relação ao estágio de interlíngua, tendo em vista que a escrita das palavras foi realizada de forma coletiva, auxiliada pelo professor e/ou pelos colegas mais avançados, podemos afirmar que, apesar de EB-2 apresentar mais familiaridade com a LP escrita do que EB-1, tais estudantes estão no estágio de interlíngua I que diz respeito ao “emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais para a LP”.

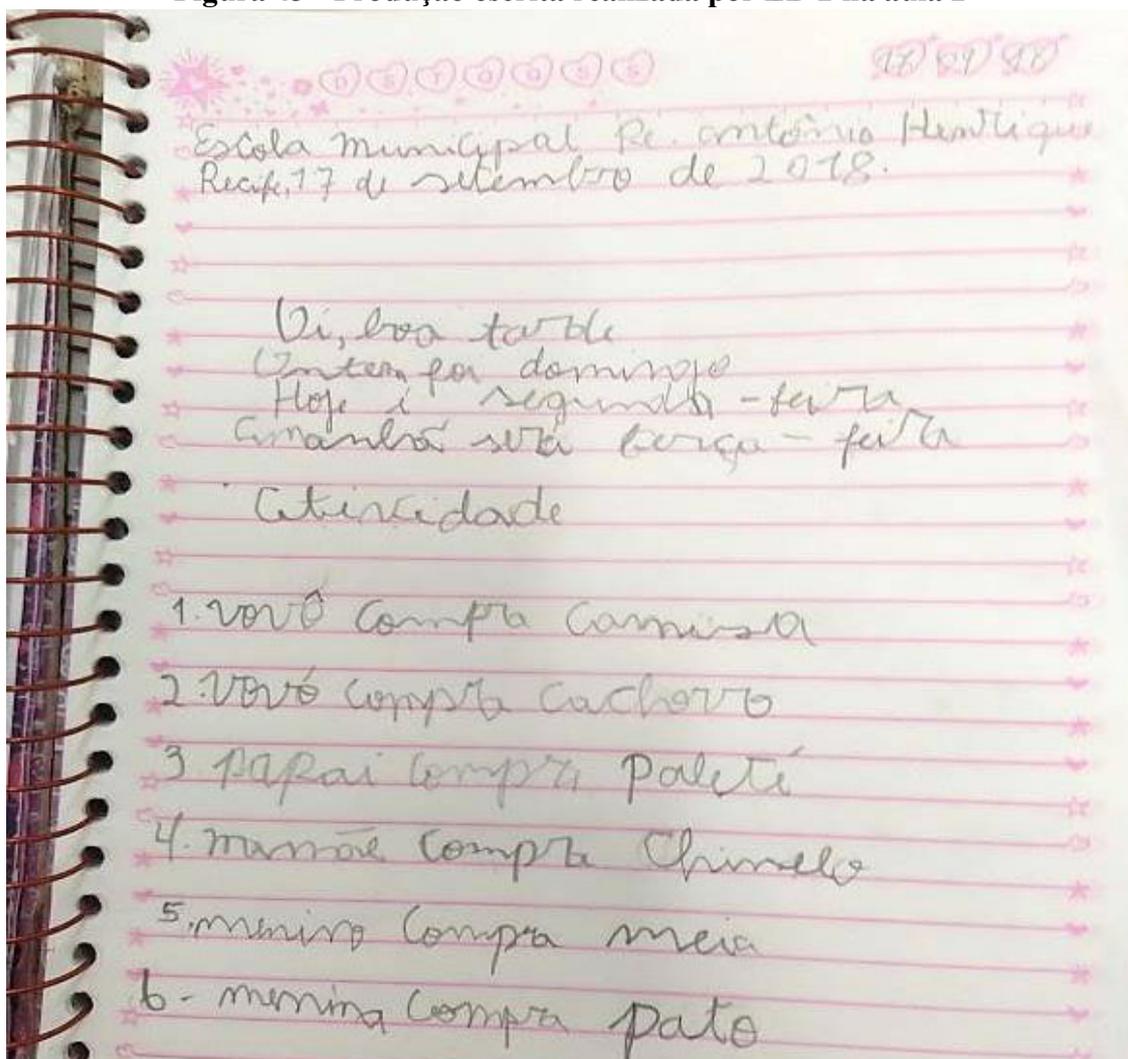
No que diz respeito ao texto produzido por EB-1 e EB-2, na segunda aula observada, podemos afirmar que eles confirmam o identificado na aula anterior. Os estudantes participantes da pesquisa estavam no estágio de interlíngua I que diz respeito ao emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais.

**Figura 42 - Produção escrita realizada por EB-1 na aula 2**



Fonte: caderno do EB- 1.

Figura 43 - Produção escrita realizada por EB-2 na aula 2



Fonte: caderno do EB-2.

Talvez essa situação pode estar sendo gerada devido à forma como a LP está sendo apresentada aos estudantes, dado que o ensino dessa língua não parte de modelos linguísticos usados nas interações sociais reais. São apresentadas propostas de produções de palavras e frases soltas sem nenhuma conexão com alguma situação de uso.

A escrita das palavras, quase sempre, acontece com a ajuda da soletração por meio do alfabeto manual, ou seja, os estudantes ainda não conseguiram estabilizar de maneira global a escrita das palavras trabalhadas em sala de aula, fazendo com que sempre recorram ao auxílio da soletração. Diante disso, conforme já discutido anteriormente, faz-se necessário explorar a leitura por meio da rota lexical, tendo em vista a dificuldade que a rota fonológica impõe aos estudantes surdos.

Poderíamos sugerir que a professora construísse, junto aos alunos, um dicionário ilustrado contendo as palavras trabalhadas em sala de aula, os seus respectivos sinais em Libras e a figura de cada ser representado para que eles pudessem recorrer a ele quando sentissem alguma dúvida na escrita e, por consequência, estabilizarem a escrita das palavras e realizassem a leitura e a escrita por meio da rota lexical.

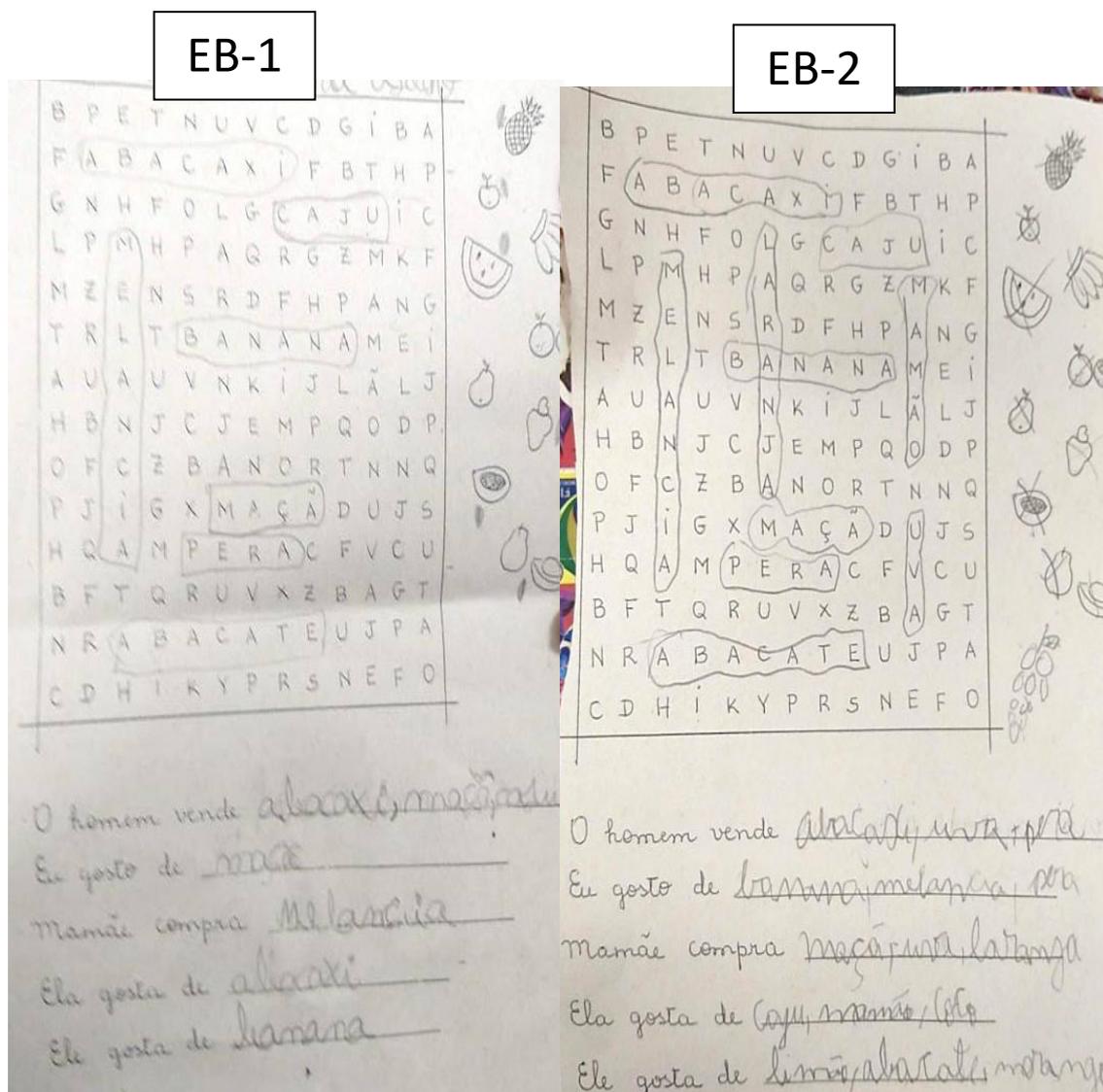
A produção escrita resultante das atividades desenvolvidas na terceira aula também esteve voltada para a escrita de palavras e de frases.

Identificamos durante a realização das atividades que a maioria dos estudantes produziram palavras com ajuda professora e/ou dos colegas mais proficientes. No entanto, essa ajuda, na maioria das vezes, fica restrita a mostrar, por meio do alfabeto manual a letra deve ser escrita. Sentimos falta de uma maior reflexão acerca da escrita das palavras, de modo a levar os estudantes a fixarem essa escrita e não ficar esperando que a palavra seja soletrada.

De acordo com a teoria vygotskiana, discutido no capítulo 1, a escola assume um papel de suma importância no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para tanto, deve partir do nível de desenvolvimento efetivo dos estudantes e criar Zonas de Desenvolvimento Proximal que permitam que eles possam ir mais além desse nível.

Todavia, percebemos que as estratégias utilizadas por PB-1 para apresentar a LP escrita não estão conseguindo fazer com que os estudantes avancem para uma relação mais autônoma com essa língua.

**Figura 44 - Atividade com os nomes de frutas realizada por EB-1 e EB-2 na aula 3 de PB-1**



Fonte: dados da pesquisa.

Quanto aos estágios de interlíngua, poderíamos afirmar que, tanto EB-1 quanto EB-2 estão no IL-1, emprego predominante de estratégias de transferência de língua de sinais (L1) para a escrita de Língua Portuguesa (L2). Ao contrário, como as produções escritas foram feitas de forma coletiva, com ajuda dos estudantes mais proficientes, não temos como validar essa categorização.

Enfim, considerando todas as reflexões apresentadas acerca dos planos das aulas observadas podemos concluir que, de acordo com a categorização estabelecida para análise desse documento no capítulo de metodologia, podemos afirmar que PB-1

considera a presença dos estudantes surdos em sala de aula, visto que busca apresentar atividades que facilitam a compreensão desses estudantes.

No que diz respeito ao desenvolvimento da aula, PB-1 compreende e respeita a condição bilíngue dos surdos, utilizando esse conhecimento em sua prática docente.

Quanto à categorização dos conhecimentos dos estudantes participantes a partir da produção escrita podemos identificar que EB-1 “ainda não conseguiu compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética da LP e, por isso, só consegue escrever com ajuda do professor ou de um colega mais avançado no conhecimento dessa língua”.

E em relação à EB-2, identificamos que ele “consegue escrever em LP, mas sente dificuldades em respeitar a estrutura linguística dessa língua, predominando a estrutura da Libras”. Ressaltamos que essa avaliação está baseada na atividade realizada pela professora, que foi escrita de palavras e frases, então, não temos como afirmar isso em relação à escrita de textos.

Cabe ressaltar que EB-2 faz uso de aparelho auditivo e realiza terapia de reabilitação da fala. Ela usa, predominantemente, a língua de sinais em sala, mas também oraliza algumas palavras quando está interagindo com a professora e os colegas. Isso nos mostra que a LP oral também participa da comunicação dessa estudante e pode estar facilitando a aquisição da LP escrita.

#### **4.4.4 Professor de sala Bilíngue - 2 (PB-2)**

Avançando em nossas análises, neste subtópico passaremos a refletir sobre a prática docente de PB-2 em uma sala de educação bilíngue para surdos.

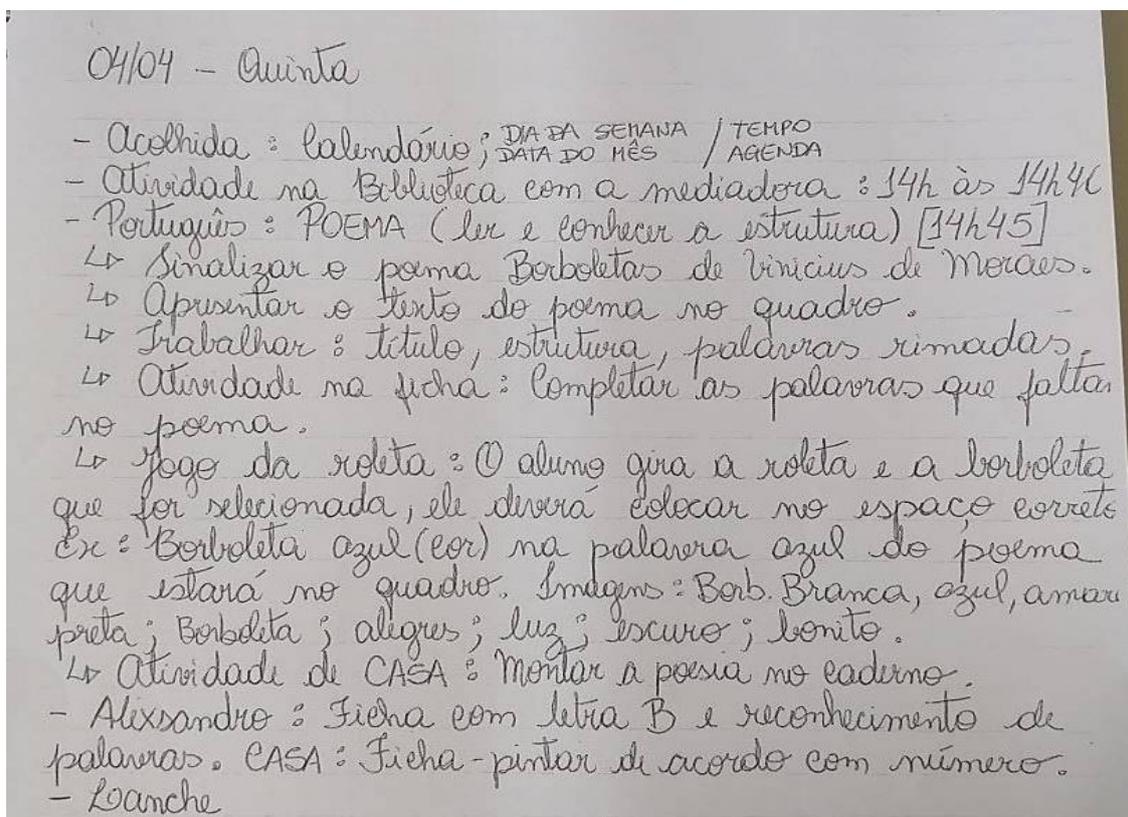
Nosso primeiro contato com a EB-2 aconteceu no mês de abril de 2019. Nessa ocasião, apresentamos à gestão da escola e a professora da sala regular bilíngue carta de anuência, assim como esclarecemos os objetivos da nossa pesquisa. A entrevista com PB-2 e a realização das observações das aulas aconteceram entre os meses de abril e maio do referido ano. Igualmente aos demais participantes, nossa presença na sala de PB-2 esteve condicionada à disponibilidade dela em nos receber, como também ao dia em que seria trabalhada a produção escrita.

Diante disso, a seguir, apresentaremos nossas reflexões sobre a prática docente de PB-2 em relação ao trabalho com estudantes surdos. Primeiramente, verificaremos os planos das aulas observadas e, em seguida, refletiremos sobre o desenvolvimento das respectivas aulas tendo como norte o roteiro de análise apresentado no capítulo de metodologia.

Iniciando nossas análises pelo plano das aulas observadas, identificamos que PB-2 prepara um roteiro das atividades que pretende realizar em sala de aula. Esse roteiro sinaliza que a referida professora tem o compromisso de planejar previamente as suas aulas, de modo a otimizar o tempo pedagógico. Também mostra que ela realiza diferentes atividades para trabalhar a temática estudada. Como não existe um livro didático específico para a turma, a professora prepara todo o material a ser utilizado em cada aula.

Como pode ser visualizado, no dia da primeira observação, a professora planejou trabalhar o gênero textual poema.

**Figura 45 - Plano de aula de PB-2 - aula 1**



Fonte: dados da pesquisa.

Na segunda observação, verificamos que PB-2 planejou trabalhar na aula de LP o gênero textual bilhete. Para tanto, selecionou algumas atividades que permitiram os estudantes estabelecer contato com o gênero estudado e realizassem uma produção coletiva.

**Figura 46 – Plano de aula de PB-2 – aula 2**

25/04/19 – quinta-feira

\*Acolhida: Calendário/tempo

\*Português: Gênero bilhete

Trabalhar com uma carta enigmática, escrevendo os nomes das imagens que aparecem no texto (ficha) e em seguida reescreve-lo no caderno.

Após a reescrita, os alunos devem sortear as palavras escritas e recoloca-las no texto fixado no quadro.

No caderno de produção textual, criar coletivamente um bilhete a partir do que foi dito na carta enigmática.

Atividade de casa: Reescrever o texto e ordem alfabética.

\*Lanche

\*Libras: Verbos

MÃE BILHETE GELADEIRA MESA  
 CRIANÇAS BOLO SUCO LÁPIS  
 PRESENTE TESOURA COLA  
 CASA PAPEL FLORES CRIANÇAS  
 BEIJOS

Fonte: dados da pesquisa.

Na terceira observação, não tivemos acesso ao plano de aula.

Apesar de não termos tido acesso ao plano da terceira aula, verificamos nos dois documentos fornecidos que PB-2 propõe atividades nas quais os estudantes podem participar do processo de construção do conhecimento. Isso reforça a importância do planejamento das aulas para a racionalização e organização do trabalho docente, uma vez que permite que, a partir da realidade da turma, sejam definidas ações e atitudes para alcançar um ensino de qualidade (CONCEIÇÃO et al. S/D; GANDIN; CRUZ, 2006).

No que diz respeito à quantidade de estudantes surdos e/ou ouvintes em sala de aula, no dia da nossa primeira observação das aulas de PB-2 estavam presentes 05 (cinco) estudantes, dos 07 (sete), regularmente matriculados. Conforme já apresentado, todos os estudantes dessa sala são surdos, alguns deles, usam aparelhos auditivos, outros possuem implantes cocleares, como também realizam terapia de reabilitação da fala. Há também um estudante que além da surdez tem paralisia cerebral.

Na segunda observação da prática docente de PB-2, estavam presentes 03 (três) dos 07 (sete) estudantes, efetivamente matriculados na turma bilíngue participante. E, na terceira observação, estavam presentes apenas 02 (dois) estudantes.

A frequência dessa turma nas três aulas observadas nos pareceu um pouco baixa, no entanto, alguns fatores podem explicar esse fato. Como as salas bilíngues estão em escolas polo, os estudantes dessas turmas são oriundos de diferentes comunidades e elas, nem sempre, estão próximas a essas escolas, necessitando que os pais acompanhem seus filhos e, muitas vezes, fiquem lá todo o turno esperando que a aula acabe. Essa problemática também foi encontrada na EB-1, segundo discutimos no subtópico 4.4.3.

Além disso, no dia da terceira observação estava acontecendo uma assembleia com os professores da rede, havendo aula apenas para a turma bilíngue, pois PB-2 já tinha agendado conosco e preferiu não desmarcar. Isso pode ter ocasionado a baixa frequência nesse dia.

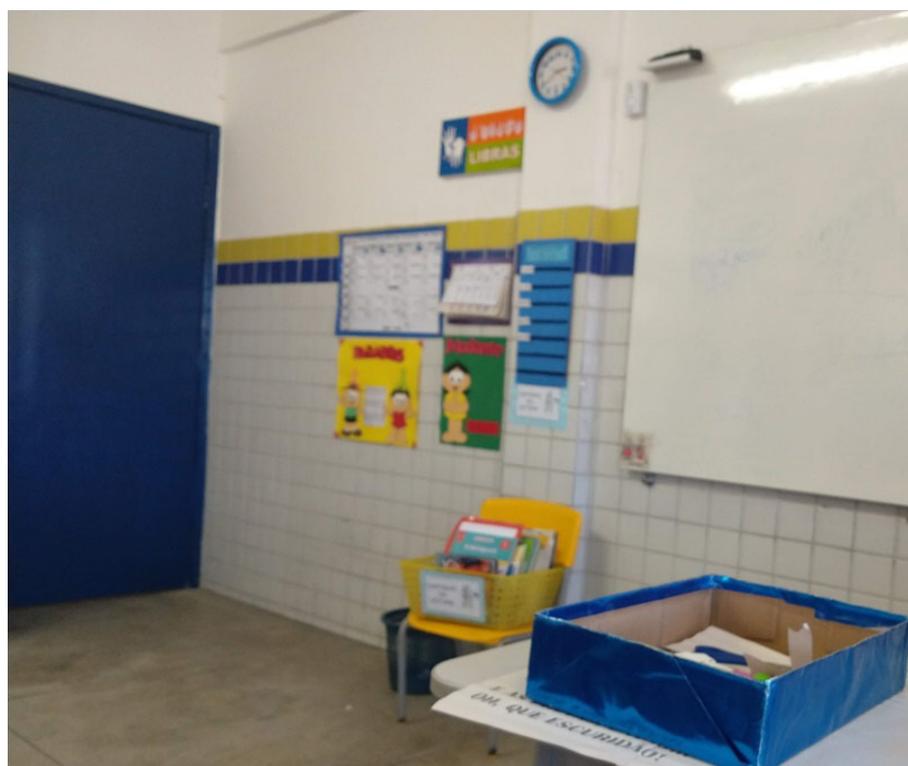
Em relação à organização dos espaços da sala de aula, verificamos que o espaço físico destinado à turma bilíngue na UEB-2 era bastante amplo, arejado e muito organizado. As mesas eram dispostas em formato de “U”, permitindo que todos os estudantes visualizassem a professora e os colegas. Nos momentos em que os estudantes necessitavam visualizar algo que estava escrito no quadro, colocavam as mesas um pouco mais para frente. Diante disso, consideramos que o espaço era adequado para o desenvolvimento das atividades escolares com os estudantes surdos, como pode ser visualizado na figura seguinte.

Figura 47 - Mapa da sala regular bilíngue - 2



Fonte: a autora.

Além do posicionamento adequado do mobiliário, a professora dispõe nas paredes cartazes, em Libras, com algumas informações importantes, como os combinados da sala. Há também um cantinho da leitura no qual são disponibilizados livros de literatura infantil para os estudantes.

**Figura 48 – Organização da SB-2**

Fonte: dados da pesquisa.

Seguindo em nossas análises, verificamos nas três aulas observadas que a língua de circulação na sala de aula foi a Libras, apesar de a professora ser ouvinte e de alguns

estudantes estarem em processo de reabilitação oral. Observamos que a docente não aceitava que os estudantes oralizassem durante a aula. Essa atitude nos pareceu um esforço dela para que não fosse vivenciada a comunicação total em sala, haja vista que muitos estudantes ainda estavam em processo de aquisição da língua de sinais.

A comunicação total, conforme apresentamos no capítulo 1, consiste em deixar os surdos livres para utilizar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para se expressarem. Para tal, de acordo com Lacerda (1998), os surdos que vivenciaram essa filosofia educacional apresentavam dificuldades em expressar sentimento e ideias, assim como comunicar-se em ambientes diferentes do escolar.

Por esse motivo, acreditamos que a língua de sinais era pouco utilizada fora da sala participante, porque os demais estudantes da escola e todos os funcionários eram ouvintes. Quanto a essa questão, a professora afirmou na entrevista que ministra algumas aulas de Libras para as turmas as quais os estudantes surdos são oriundos (4º e 5º anos), como também para os funcionários. Sabemos que essa ação não garante que a Libras circule em todos os ambientes da escola, mas que ela pode despertar o interesse dos ouvintes em aprofundar os conhecimentos sobre essa língua.

Passando para o próximo ponto do nosso roteiro de análise, a interação entre professor e estudantes surdos, como também entre o tradutor/intérprete de Libras, caso tenha, e esses estudantes, percebemos nas três observações que há uma relação de afetividade muito grande entre a professora e os estudantes. Ela os trata bem, brinca, comemora quando eles conseguem atingir os objetivos e, dessa forma, motiva-os a participar das atividades propostas.

Como já exposto anteriormente, a turma não contava com TILS, uma vez que o professor deve ser fluente em língua de sinais para assumir a docência das turmas bilíngues. A professora conta com o apoio de um estagiário de Pedagogia, fluente em Libras, devido ao fato de um estudante de sua turma também possuir paralisia cerebral, conforme já dito. Quando a turma participa da atividade de mediação de leitura, uma vez por semana na biblioteca, ele realiza a interpretação da LP para a Libras para todos os estudantes, deixando a atividade mais acessível, à vista disso, a história é contada em LP oral.

Quanto à interação entre os estudantes, foi possível perceber que eles, mesmo estando em processo de aquisição de linguagem, utilizavam a língua de sinais nessa interação. O uso da Libras era incentivado de maneira amigável e divertida pela docente, existindo um clima harmonioso dentro de sala de aula.

Esse dado corrobora a importância da aquisição de linguagem o mais precocemente possível, uma vez que de acordo com a teoria interacionista, apresentada no capítulo 1, essa aquisição organiza todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. A linguagem sistematiza a experiência da experiência direta da criança e orienta o seu comportamento, proporcionando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto desse comportamento (PALANGANA, 2015).

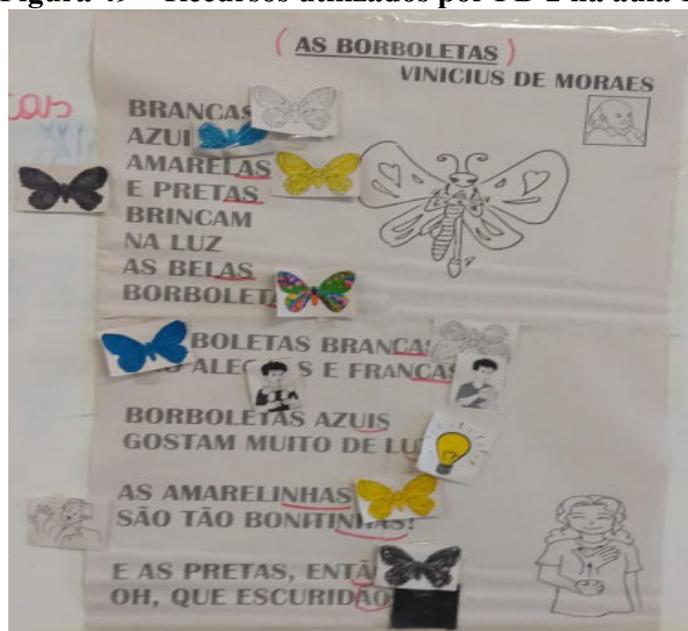
No que se refere aos objetivos da aula, na primeira observação, apesar de não estar explícito no plano de aula apresentado, verificamos que as atividades realizadas tinham por objetivo que os estudantes fossem capazes de ler e conhecer o gênero textual poema. Para tanto, a professora apresentou o poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes para ser objeto de análise e reflexão.

Na segunda observação, igualmente ao verificado no plano da primeira aula, não há o registro desse tópico no documento apresentado pela professora. No entanto, podemos inferir que a aula tinha por objetivo que os estudantes fossem capazes de ler e escrever o gênero textual bilhete.

Na terceira aula, apesar de não termos tido acesso ao plano, verificamos que PB-2 objetivou que os estudantes lessem, compreendessem e produzissem o gênero textual tirinha.

Para o desenvolvimento da aula, a professora utilizou como recursos, além de quadro e piloto, um cartaz com o poema a ser estudado, atividades xerografadas.

**Figura 49 – Recursos utilizados por PB-2 na aula 1**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 50 - Recursos utilizados por PB-2 na aula 1 (continuação)**

ESCOLA: \_\_\_\_\_  
 NOME: \_\_\_\_\_  
 PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
 DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

AS BORBOLETAS  
 BRANCAS  
 AMARELAS  
 E \_\_\_\_\_  
 BRINCAM  
 NA \_\_\_\_\_  
 AS BELAS  
 \_\_\_\_\_

BORBOLETAS BRANCAS  
 SÃO \_\_\_\_\_ E \_\_\_\_\_

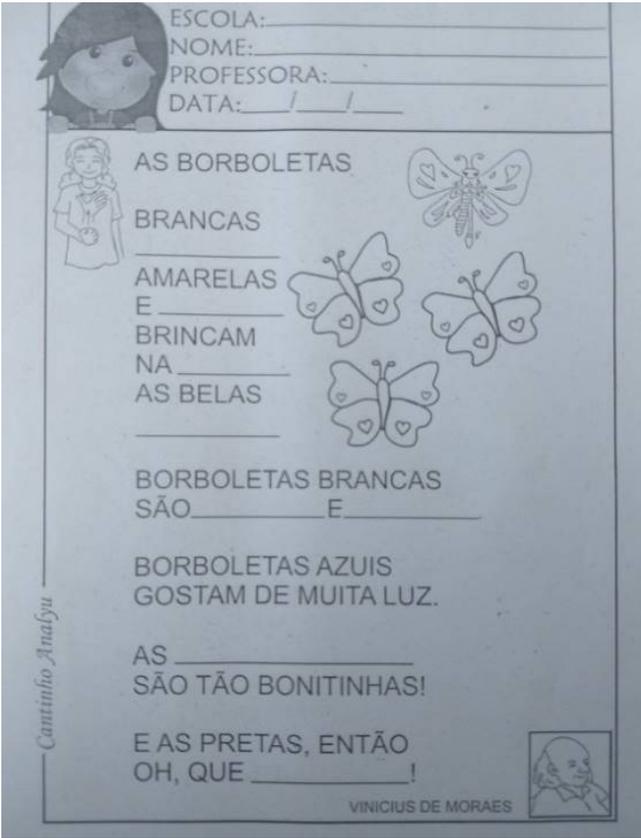
BORBOLETAS AZUIS  
 GOSTAM DE MUITA LUZ.

AS \_\_\_\_\_  
 SÃO TÃO BONITINHAS!

E AS PRETAS, ENTÃO  
 OH, QUE \_\_\_\_\_!

*Cantinho Anafyu*

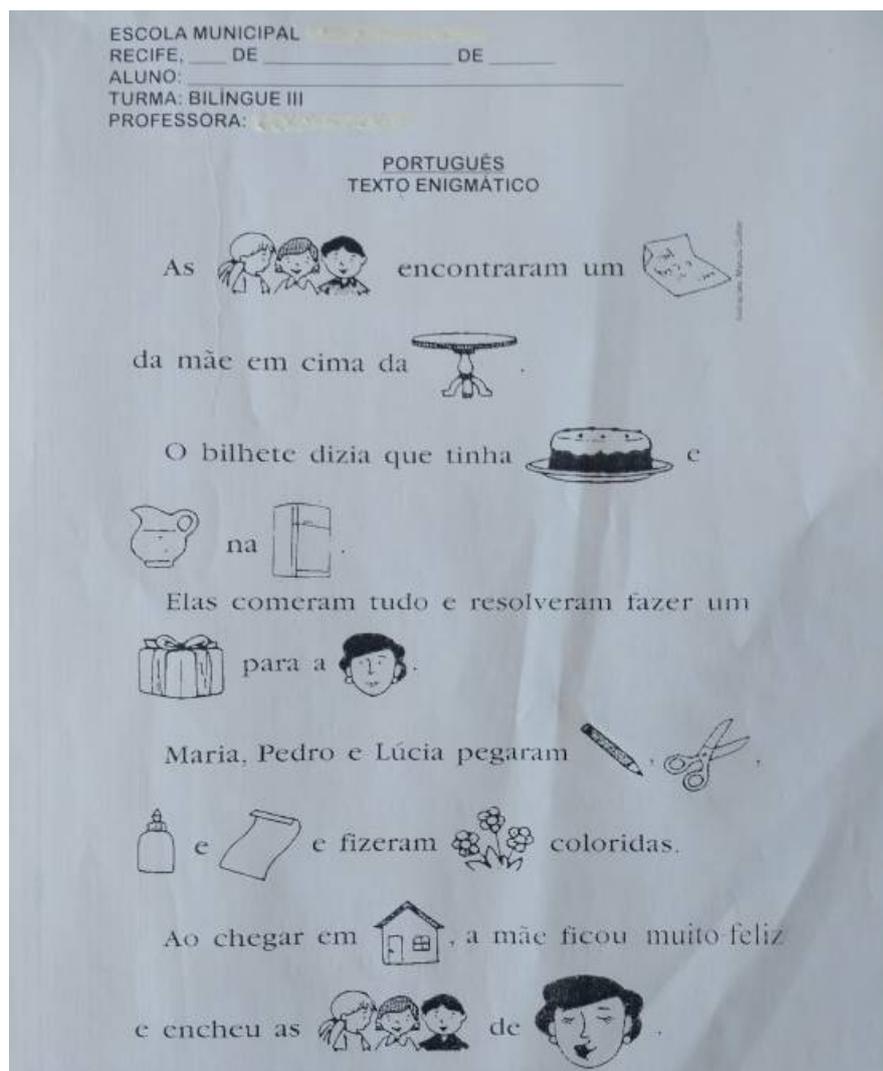
VINICIUS DE MORAES




Fonte: dados da pesquisa.

Para ministrar a segunda aula, a professora utilizou como recursos, além de quadro e piloto, atividades xerocadas, cartaz com o texto trabalhado, entre outros.

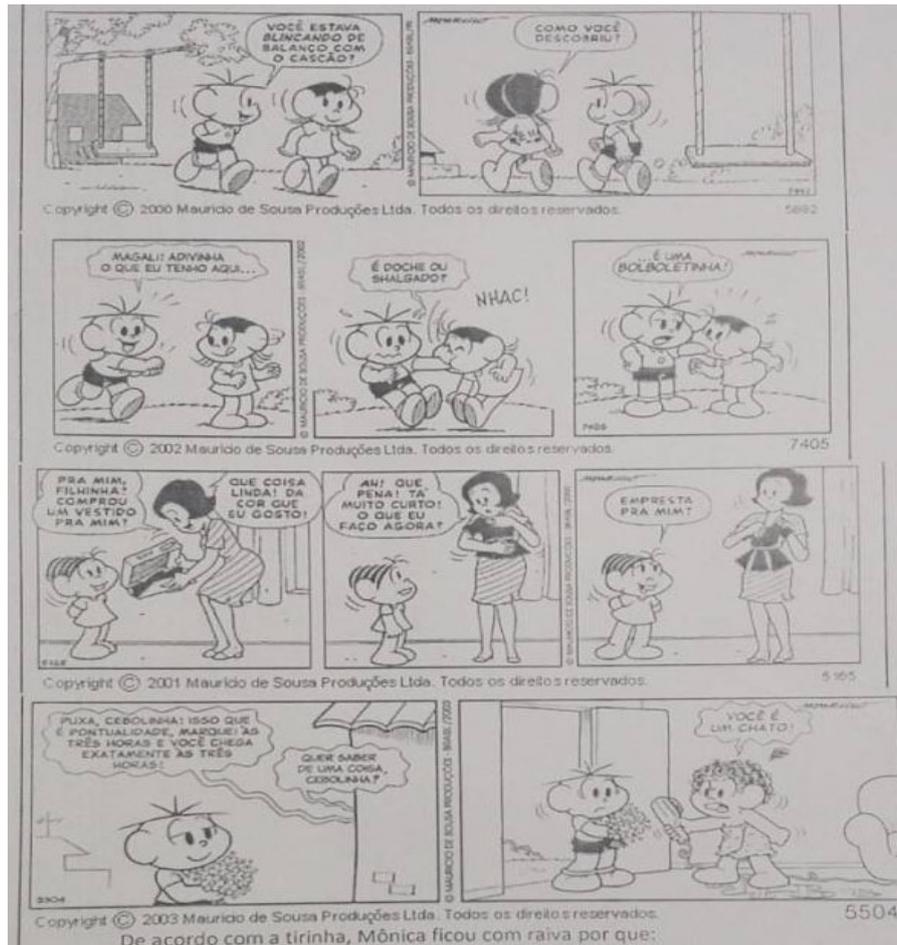
**Figura 51 – Texto enigmático trabalhado por PB-2 na aula 2**



Fonte: dados da pesquisa

Na terceira aula, a docente utilizou atividades xerocadas e um cartaz com uma história em quadrinhos sem o texto verbal para que os estudantes produzissem as falas das personagens.

Figura 52 – Recursos utilizados por PB-2 na aula 3



De acordo com a tirinha, Mônica ficou com raiva por que:

RECIFE, \_\_\_\_ DE \_\_\_\_ DE \_\_\_\_

ALUNO: \_\_\_\_\_ PROFESSORA: \_\_\_\_\_

TURMA: BILINGUE III PORTUGUÊS- SALA

GÊNERO TEXTUAL: TIRINHA

A TIRINHA É UMA SEQUÊNCIA DE QUADRINHOS QUE GERALMENTE FAZ UMA CRÍTICA AOS VALORES SOCIAIS E É ENGRAÇADA, DESTACA-SE, CÓDIGOS VERBAIS E NÃO VERBAIS. POSSUI FRASES CURTAS. AS TIRINHAS PODEM ESTAR CONTIDAS EM JORNAIS, REVISTAS E EM SITES DA INTERNET.

NÃO VERBAIS

VERBAIS

THAT DEAF GUY BY WALT & KAT DANIELS

UM GAROTO SURDO

Fonte: dados da pesquisa

Figura 53 - Recursos utilizados por PB-2 na aula 3 (continuação)



Fonte: dados da pesquisa

A professora leva todas as atividades xerocadas para cada estudante. Também produz cartazes e materiais para facilitar a aprendizagem, como o jogo da roleta.

No tocante à adequação dos recursos utilizados para o desenvolvimento da aula, podemos afirmar que eles foram suficientes para alcançar aos objetivos almejados pela docente, uma vez que possibilitou que todos visualizassem e manuseassem os textos estudados, como também que realizassem atividades diversificadas voltadas para a apreensão dos conteúdos estudados.

Sobre as estratégias utilizadas pelo professor para alcançar aos objetivos planejados, na primeira aula observada de PB-2, as principais foram: retomada dos gêneros textuais que já tinham sido estudados em sala de aula, como convite, entrevista, bilhete e carta. Declamação, em Libras, do poema “As borboletas” de Vinícius de

Morais. Apresentação de um cartaz contendo o poema estudado escrito em LP. Exposição dialogada da definição do gênero textual poema. Exploração da estrutura do poema “As borboletas”, como também das palavras desconhecidas. Exercícios escritos. Jogo de roleta.

Verificamos no desenvolvimento das atividades que a docente buscava fazer com que os estudantes fossem construindo os conceitos trabalhados, pois só realizava a exposição sistemática dos conteúdos após realizar o levantamento dos conhecimentos prévios deles.

Na segunda observação, a professora realizou, entre outras, as atividades de rotina, como o preenchimento do calendário, exposição dialogada sobre o gênero textual bilhete, exploração de um texto enigmático, por meio da relação entre desenho, sinal e palavra em LP escrita, interpretação do texto para língua de sinais, diálogo sobre o conteúdo do texto e produção coletiva de um bilhete, sendo a escriba.

No desenvolvimento dessa aula, destacamos alguns aspectos que consideramos relevantes, como o fato de, na exploração da escrita das palavras em LP, a docente utilizar a soletração manual, como também a dependência dos estudantes para realizar as atividades propostas, pois mesmo com a professora explicando o que eles devem fazer, eles não conseguem fazer individualmente. As atividades são feitas coletivamente para, em seguida, serem copiadas.

Quanto à terceira observação, a professora entre outras estratégias, realizou a interpretação de algumas tirinhas da Turma da Mônica; mediou a leitura dos textos trabalhados, explorando os recursos verbais e não verbais; exposição dialogada acerca do gênero textual tirinha; exploração das personagens das tirinhas estudadas; exploração de um jornal local para que os estudantes visualizassem onde as tirinhas são publicadas; produção coletiva de uma história em quadrinhos com as personagens da Turma da Mônica.

A leitura do texto verbal das tirinhas, por parte dos estudantes aconteceu utilizando o alfabeto datilológico. Isso implica dizer que os estudantes soletravam as palavras dos textos, reforçando que essa estratégia está na base do ensino da escrita para os estudantes surdos nessa sala, fato também observado nas aulas anteriores.

A professora sempre desenvolvia as atividades buscando fazer com que os estudantes refletissem sobre o que estava sendo trabalhado, ou seja, ela sempre realizava questionamentos sobre o que deveria ser feito. Entretanto, os estudantes ainda eram muito dependentes da ajuda dela para realizarem as atividades.

Salientamos que o detalhamento do desenvolvimento das três aulas de PB-2 observadas pode ser conferido no apêndice 12 (doze) deste trabalho.

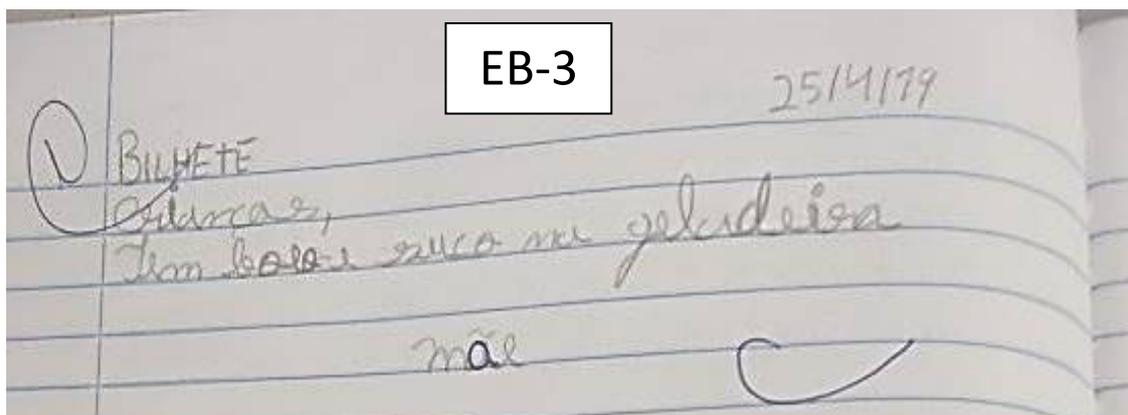
Avaliando a adequação das estratégias utilizadas para o desenvolvimento das aulas, identificamos que a docente buscou apresentar a LP escrita a partir dos gêneros textuais, poema, bilhete e tirinha. Sabemos que em apenas uma aula os estudantes não conseguirão reconhecer e utilizar esse gênero socialmente, todavia, o fato de a professora trazer a diversidade de gêneros textuais para a sala de aula já pode ser considerado um avanço. Além disso, ela utiliza diferentes estratégias para que os alunos compreendam o que está sendo trabalhado.

O ensino da escrita de Língua Portuguesa realizado por PB-2 está alinhado aos estudiosos que defendem esse trabalho a partir dos gêneros textuais, como por exemplo, Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) que defendem o trabalho tanto dos aspectos internos dos textos, relacionados à compreensão, quanto à constituição dos gêneros, levando os estudantes a compreenderem o conteúdo, a forma e a função dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula.

No que concerne à participação dos estudantes na aula, verificamos, nas três aulas observadas, que a professora dinamiza as atividades de modo a proporcionar que todos participem e, dessa forma, torna o ambiente agradável e motivador. Existe na sala um clima favorável para a aprendizagem.

Quanto ao texto produzido na primeira aula, apesar de ter sido trabalhado o gênero poema, não houve a produção de um texto, propriamente dito, mas sim a complementação de um texto lacunado, por meio da cópia do texto de referência que estava afixado no quadro. Diante disso, nas análises da primeira aula observada não avaliaremos a produção escrita dos estudantes pesquisados, a partir dos estágios de interlíngua identificados por Brochado (2003).

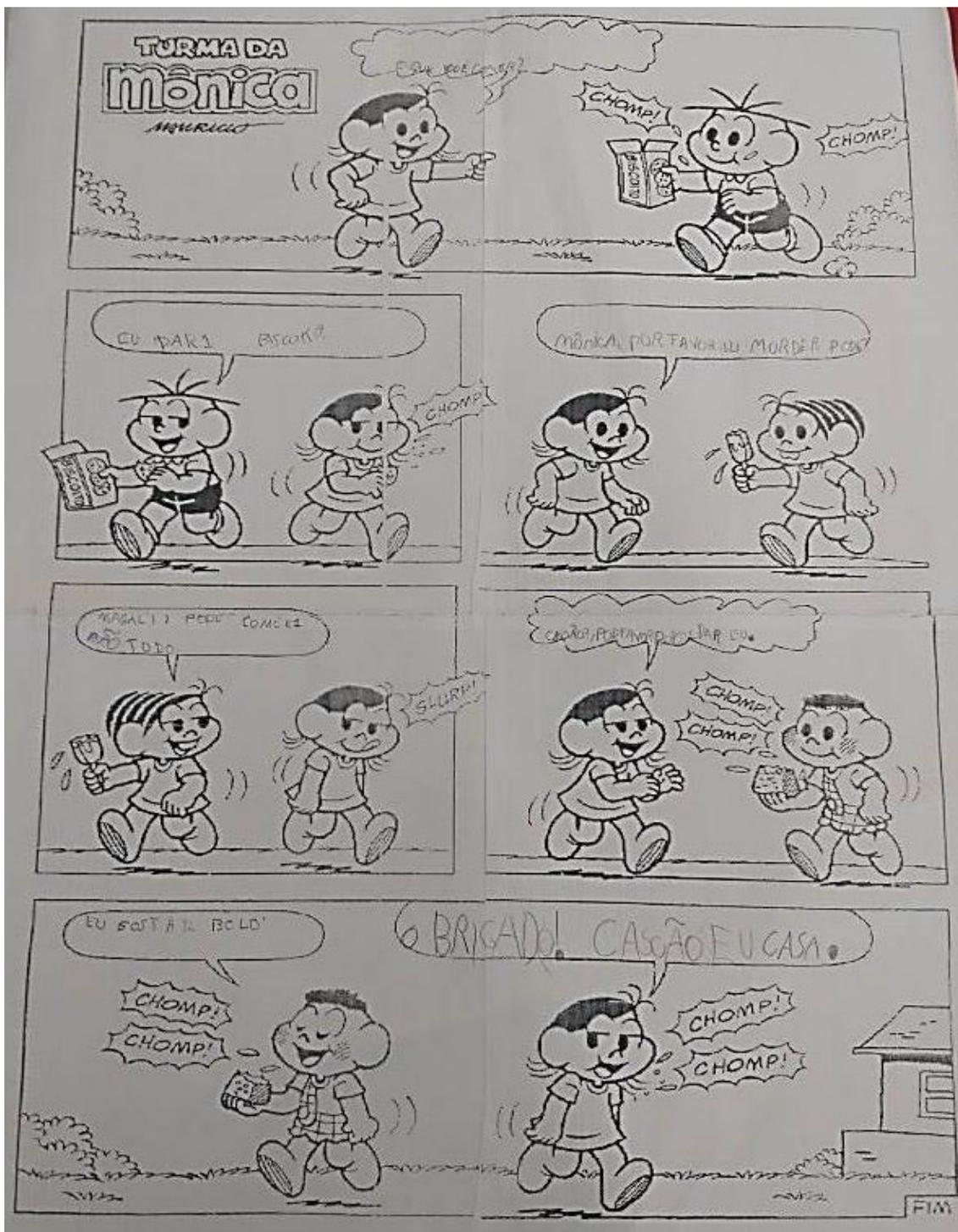
Na segunda aula foi produzido um bilhete, cuja produção foi realizada coletivamente, tendo a professora como escriba. Por esse motivo, os textos dos estudantes participantes também não serão avaliados seguindo os estágios de interlíngua identificados por Brochado (2003). Ressaltamos que nesse dia EB-4 não estava presente na aula.

**Figura 54 – Produção escrita de EB-3 na aula 2**

Fonte: dados da pesquisa.

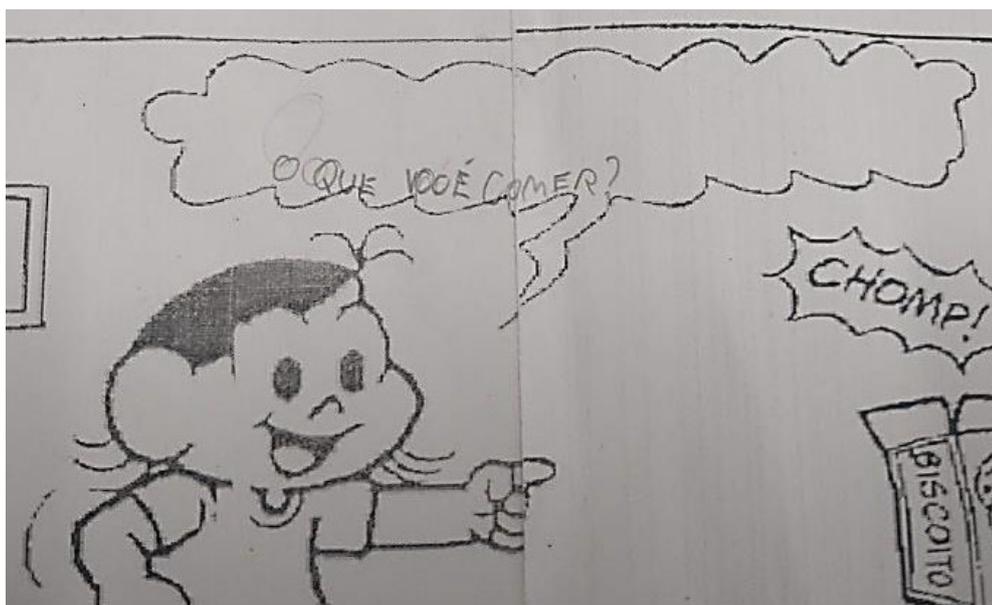
Quanto ao texto produzido na terceira aula, constatamos, mais uma vez, a elaboração de modo coletivo, no entanto, foram os próprios estudantes que escreveram cada parte do texto. Diante disso, avaliando a escrita dos estudantes tomando por base os estágios de interlíngua identificados por Brochado (2003), podemos afirmar que os estudantes participantes estão no estágio de Interlíngua I (IL 1) que corresponde ao emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da Língua Portuguesa (L2). Contudo, como essa produção foi totalmente auxiliada pela docente, consideramos que essa classificação fica comprometida.

Figura 55 – Produção escrita, coletiva, da aula 3 de PB-2



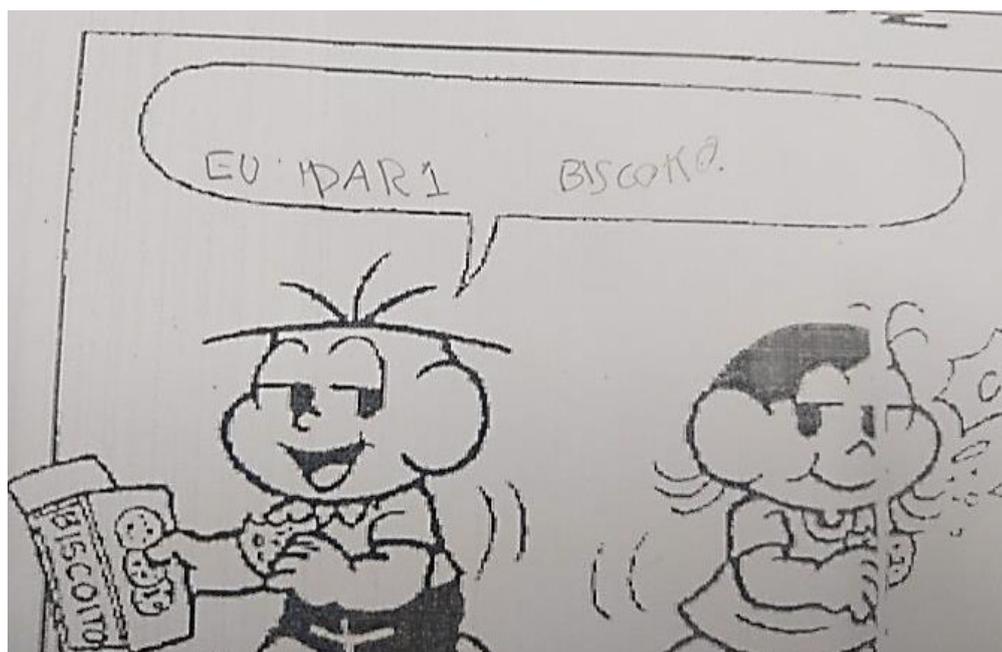
Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 56 – Quadro 1 da HQ produzida na aula 3 de PB-2**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 57 – Quadro 2 da HQ produzida na aula 3 de PB-2**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 58 – Quadro 3 da HQ produzida na aula 3 de PB-2**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 59 - Quadro 4 da HQ produzida na aula 3 de PB-2**



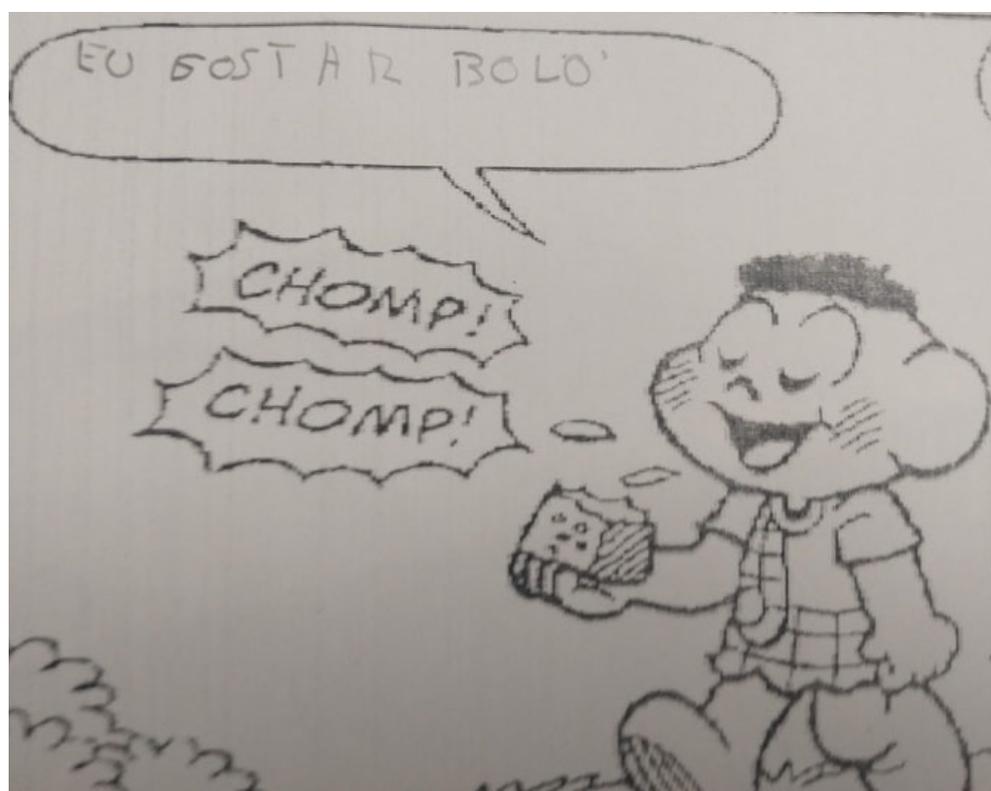
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 60 - Quadro 5 da HQ produzida na aula 3 de PB-2



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 61 - Quadro 6 da HQ produzida na aula 3 de PB-2



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 62 - Quadro 7 da HQ produzida na aula 3 de PB-2**



Fonte: dados da pesquisa.

Concluindo as análises das aulas e verificando as categorias apresentadas no capítulo de metodologia, podemos afirmar que, tomando por base os planos das aulas observadas, PB-2 considera a presença dos estudantes surdos em sala de aula, em virtude da busca por apresentar atividades que facilitam a compreensão desses estudantes.

Em relação ao desenvolvimento das aulas, ela demonstrou que compreende e respeita a condição bilíngue dos estudantes surdos, utilizando esse conhecimento em sua prática docente, desenvolvendo atividades mediadas pela língua de sinais e com materiais que facilitam a apreensão visual do que está sendo trabalhado.

Quanto à classificação dos estudantes participantes após a identificação dos estágios de interlíngua que eles se encontravam, afirmamos que tais estudantes ainda não conseguiram compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética da LP e, por isso, só conseguem escrever com ajuda do professor ou de um colega mais avançado no conhecimento dessa língua.

#### 4.5 O que podemos aprender com os modelos inclusivo e bilíngue estudados?

Compreender como funcionam dois modelos educacionais voltados para um público que possui singularidades linguísticas nos levou a analisar diferentes fatores que podem contribuir para que eles sejam, de fato, adequados a esses estudantes.

Nesse sentido, o presente tópico busca expor o que os modelos de educação para surdos pesquisados podem nos ensinar em relação ao processo de aquisição da escrita desses sujeitos. Para tanto, os achados serão classificados tomando por base as categorias estabelecidas nos procedimentos de análise dos dados explicitados no capítulo 3 deste trabalho.

Cada dado utilizado nesta pesquisa nos possibilitou analisar o fenômeno da educação de surdos por um ângulo diferente. Diante disso, apresentaremos, a seguir, uma síntese de nossas reflexões sobre cada dado que compõem o *corpus* desta pesquisa, a saber: documentos legais que orientam e normatizam a educação de surdos em âmbito municipal, o PPP das escolas participantes, respostas das entrevistas semiestruturadas, planos de aula, observações das aulas e produções escritas.

Quando voltamos nosso foco para os documentos legais que orientam e normatizam a oferta de educação para estudantes surdos nos municípios pesquisados, podemos perceber que cada rede toma por base políticas distintas para estruturar essa modalidade de educação. O município 1 (M-1), tem a educação voltada para esses estudantes alicerçada, principalmente, na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que orienta a oferta da educação inclusiva. Enquanto o município 2 (M-2) se baseia no Decreto 5626/05 e no Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa de 2014 - , que orientam a oferta da educação bilíngue para surdos.

Isso nos mostra que o M1 compreende que esses alunos devem estudar junto aos demais, adotando o princípio da inclusão plena defendida por Mantoan (2015), para o qual todos os estudantes, independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais têm o direito de estudarem em uma mesma escola inclusiva. Já o M2, optou pela oferta de salas bilíngues voltadas especificamente para estudantes surdos em escolas que também possuem classes inclusivas para os estudantes sem qualquer problema de ordem sensorial, intelectual, motora, entre outros, juntamente com os que possuem outras deficiências, que não a surdez.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas, podemos perceber que essas escolas inclusivas não possuem ações voltadas especificamente para estudantes surdos, dado que suas ações são pensadas para todos os alunos, pois adotam o princípio da inclusão e, por isso, os estudantes surdos devem participar das atividades juntamente aos demais estudantes.

Enquanto que na escola com classe bilíngue que nos forneceu o seu PPP, podemos verificar que existem ações específicas para esses estudantes. Isso nos faz inferir que as classes específicas para os surdos fazem com que a escola, em seu coletivo, pense em ações voltadas para esse grupo.

Diante disso, tomando por base as categorias estabelecidas no capítulo 3 deste trabalho, podemos dizer que as escolas inclusivas não explicitam a concepção adotada de educação bilíngue para surdos, como também não propõem ações para esse público. As escolas com salas bilíngues também não explicitam a concepção adotada de educação bilíngue para surdos, no entanto, propõem ações específicas para esse público.

A análise dos dados oriundos das entrevistas com os professores regentes das salas que possuem estudantes surdos nos mostrou que os professores de salas inclusivas têm menos compreensão sobre a condição bilíngue dos surdos enquanto os professores bilíngues possuem um conhecimento mais aprofundado sobre essa temática; o que era de se esperar, pois, os requisitos exigidos para assumir a regência dessas salas são, entre outros, a formação na área da educação de surdos ou educação especial e a fluência em Libras.

No que concerne aos planos das aulas observadas, percebemos que os professores bilíngues tiveram mais cuidado em planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Isso pode ser devido à especificidade do trabalho com uma turma composta totalmente por estudantes surdos que, a nosso ver, exige atividades que explorem a visualidade desses estudantes e isso não se faz por meio da improvisação. Isso implica dizer que se o professor não planejar as suas atividades, terá mais dificuldades em desenvolver a aula e, por consequência, garantir a aprendizagem desses estudantes.

Já os professores de salas inclusivas participantes, demonstraram que não há muita preocupação em planejar as aulas de produção escrita, tendo em vista que seguem o roteiro apresentado pelo livro didático “Aprova Brasil” adotado pelo M-1 para desenvolver as habilidades de leitura e compreensão de textos que são cobradas nas avaliações externas, como o SAEB. Isso pode ser considerado um ponto negativo, pois

o planejamento deveria ser o momento que esses professores pensariam em atividades mais adequadas aos estudantes surdos.

Com relação à observação das aulas que objetivavam a produção escrita, foi possível verificar que os professores de salas inclusivas (PI-1 e PI-2), devido às condições organizativas do modelo, não conseguem suprir as necessidades linguísticas dos estudantes surdos, ficando sob responsabilidade dos TILS, a transposição didática dos conteúdos escolares que são trabalhados em sala de aula, visto que é didaticamente improvável que tais professores ensinem a LP como L1 e L2 ao mesmo tempo. Já os professores bilíngues, possuem mais condições institucionais para considerar as singularidades linguísticas dos surdos em sua prática docente.

Esse dado nos mostra que as condições institucionais oferecidas pelas redes de ensino podem ser um fator que contribui para a viabilização de uma educação bilíngue para surdos que de fato atenda as suas necessidades linguísticas.

Diante disso, tomando por base os achados das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de estudantes surdos inclusivos e bilíngues, assim como das observações das aulas de produção escrita desses professores, identificamos que, de acordo com as categorias estabelecidas nos procedimentos de análise, um professor de salas inclusiva participante (PI-2) compreende a condição bilíngue dos surdos, mas que a desconsidera em sua prática docente e o outro (PI-1), desconhece a condição bilíngue dos surdos e, em razão disso, desconsidera essa condição em suas aulas.

Quanto aos professores bilíngues (PB-1 e PB-2), verificamos ambos que compreendem e respeitam a condição bilíngue dos surdos, utilizando esse conhecimento em sua prática docente.

É importante ressaltar que em uma sala inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo o professor (PI -2) tendo um bom conhecimento sobre a condição bilíngue dos surdos, não consegue, em suas aulas de LP, ensinar essa língua como L1 para os ouvintes e, ao mesmo tempo ou separadamente, como L2 para os surdos. Nesse caso não podemos afirmar que foi uma falha desse professor, pois se trata de algo que consideramos pouco provável que possa acontecer nas condições que foram descritas acima.

Isso implica dizer que nesse momento específico, a inclusão não contribui para a aprendizagem de LP dos estudantes surdos, apesar da presença do TILS.

Nas salas bilíngues pesquisadas, devido ao fato de que todos os estudantes serem surdos, o ensino da LP como segunda língua deve acontecer com mais facilidade. Isso

nos mostra que as condições das salas tanto podem ajudar, como interferir na aprendizagem dos estudantes surdos.

Não estamos com isso defendendo que o modelo bilíngue é o único que pode atender as singularidades linguísticas dos surdos, mas que o modelo inclusivo deve ser repensado para que possa superar essa lacuna.

Quanto às produções escritas dos estudantes surdos resultantes das aulas que buscavam esse fim, percebemos que nos dois modelos esses estudantes, apesar de estarem cursando os últimos anos, 4º e 5º anos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, eles ainda são muito dependentes dos adultos proficientes para escreverem o que lhes é solicitado.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir um quadro resumo dos achados em nossa pesquisa, tomando por base os objetivos secundários propostos nesta pesquisa, assim como os instrumentos que nos forneceram os dados analisados.

**Quadro 27 - Principais achados dos modelos estudados**

| OBJETIVOS SECUNDÁRIOS   | CORPUS                              | ESCOLA COM CLASSE INCLUSIVA  | ESCOLA COM CLASSE BILÍNGUE “EXCLUSIVA”  |
|---|-------------------------------------|--|---|
| <p><b>1. Identificar as orientações legais acerca da educação bilíngue para surdos.</b></p> | <p>Documentos Legais municipais</p> | <p>O documento legal que normatiza a educação de surdos trata dos estudantes da educação especial de forma geral. (Instrução normativa 01/2018 (Anexo 1)). Esse documento está alinhado à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.</p> | <p>Possui documentos legais que orientam a organização da educação em classes bilíngues para surdos (Decreto nº 28.587/2015 (Anexo2) e instrução normativa nº 02/2016 (Anexo 3)). Tais documentos seguem as orientações do Decreto 5626/05 e do Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/2014.</p> |

Continuação do quadro 27.

| OBJETIVOS SECUNDÁRIOS   | CORPUS             | ESCOLA COM CLASSE INCLUSIVA   | ESCOLA COM CLASSE BILÍNGUE “EXCLUSIVA”  |
|---|--------------------|---|---|
| <p><b>2. Identificar a concepção de educação adotada nas escolas inclusivas e nas escolas bilíngues para surdos, bem como elas se materializam nas práticas pedagógica e docente.</b></p>   | PPP                | Contempla os estudantes com deficiência de uma forma geral. Não há especificações para os estudantes surdos.  | Apresenta ações voltadas especificamente para os estudantes surdos.   |
|   | Entrevista         | <p><b>PI-1</b> Não possui conhecimentos aprofundados sobre as especificidades da educação bilíngue para surdos.</p> <p><b>PI-2</b> Possui um conhecimento mais aprofundado acerca da educação bilíngue para surdos</p>  | Os professores compreendem a condição bilíngue dos surdos, bem como suas necessidades educacionais.   |
|   | Observações        | <p>A condição bilíngue dos surdos é considerada em sala de aula apenas pela presença do TILS.</p> <p>A LP é ensinada igualmente a como é para os ouvintes.</p> <p><b>PI-2</b> Os conhecimentos acerca da educação de surdos não estão presentes em sua prática.</p> | <p>A instrução escolar acontece por meio da Libras.</p> <p><b>PB-1</b> Apresenta a LP por meio de palavras e frases, descontextualizada de sua função social.</p> <p><b>PB-2</b> A LP é apresentada por meio dos gêneros textuais que circulam socialmente.</p>   |
| <p><b>3. Realizar um estudo sobre o desempenho linguístico na modalidade escrita da Língua Portuguesa de um grupo de estudantes surdos oriundos de escolas/classes bilíngues e escolas inclusivas de duas redes públicas.</b></p> | Produções escritas | Demonstram que os estudantes participantes, no que diz respeito à produção da escrita em LP, ainda estão em um <b>nível potencial</b> , já que realizam as produções com ajuda dos mais experientes.  | Demonstram que os estudantes participantes, no que diz respeito à produção da escrita em LP, ainda estão em um <b>nível potencial</b> , visto que realizam as produções com ajuda dos mais experientes.   |
| <p><b>4. Identificar qual o tipo de educação bilíngue que atende melhor as necessidades dos estudantes surdos pesquisados, no que diz respeito à aquisição da escrita em Língua Portuguesa.</b></p>                               |                    | Apesar dos esforços do Município para diminuir as barreiras linguísticas dos estudantes, o modelo inclusivo analisado não atende as necessidades dos estudantes surdos e, por consequência não está garantindo a qualidade da educação ofertada para esse público.  | Apesar das produções escritas não terem sido muito superiores aos dos estudantes das turmas inclusivas, o modelo bilíngue atende melhor as necessidades dos estudantes surdos, desde que eles podem interagir por meio de uma língua acessível a eles, a Libras. Essa língua se torna imprescindível para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos surdos. |

Fonte: a autora.

Dito tudo isso, podemos afirmar, tendo por base às realidades pesquisadas, que a implementação de uma educação bilíngue para surdos requer que vários fatores sejam levados em consideração e que, apesar de sabermos da sua importância, ainda não foram adotados, como, a promoção da aquisição precoce da língua de sinais, uma formação adequada dos professores, orientações básicas, mas fundamentais, para os familiares além da adequação das condições institucionais para a oferta dessa educação, entre outros.

É preciso que avancemos nesses quesitos, tendo em vista que esses fatores formam uma complexa teia que irá sustentar essa educação de modo a suprir as reais necessidades dos surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destarte, partindo das inquietações que foram provocadas pelo tempo que convivi com a educação de estudantes surdos, procuramos compreender melhor a lenta mudança que ainda ocorre na vivência dos modelos estudados, bilíngue e inclusivo, e os resultados que ainda acompanham as crianças surdas.

O paradigma inclusivista que fundamenta as políticas educacionais de muitos países, inclusive o Brasil, parte do pressuposto de que todas as pessoas, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, têm o direito a uma escola de boa qualidade.

Nesse sentido, os sistemas de ensino brasileiros, tomando por base os documentos legais, a exemplo da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), trabalham para acolher todos os estudantes e ofertar uma educação adequada às especificidades de cada um. No entanto, quando pensamos nos estudantes surdos, devemos levar em consideração que essas especificidades estão, principalmente, no âmbito da linguagem, e, para que ela seja respeitada, faz-se necessário que as escolas implementem ações que visem à diminuição das barreiras linguísticas entre surdos e ouvintes, como também que garanta que tais estudantes, de fato, aprendam os saberes escolares.

Isso implica dizer que é preciso, na atualidade, viabilizar uma educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa orientada pelas políticas linguísticas brasileiras voltadas para os surdos, como o Decreto 5626/05 e o Relatório sobre a Política Linguística de 2014.

A presente pesquisa, parte dessa realidade educacional na qual a aquisição da Língua Portuguesa escrita se caracteriza como um desafio que ainda necessita ser superado, posto que muitos desses estudantes ultrapassam a linha final da escolarização obrigatória com um domínio elementar dessa língua.

Buscamos responder ao questionamento que norteou toda a nossa investigação, que foi: como a implantação das políticas educacionais e linguísticas para surdos estão favorecendo o desempenho linguístico desses estudantes na interação por meio da Língua Portuguesa na modalidade escrita?

Para responder a esse questionamento investigamos dois modelos educacionais, empregados na atualidade, voltados para estudantes surdos, o inclusivo e o bilíngue. Lembrando como esses modelos se desenvolvem:

- a) **modelo inclusivo**, baseado nas políticas educacionais inclusivas, o professor regente não necessita dominar a Libras e, por esse motivo, conta com a presença de um tradutor/intérprete de Libras para mediar a comunicação, tendo em vista que a língua de circulação/instrução em sala de aula é o Português, predominantemente, na modalidade oral.
- b) **modelo bilíngue**, baseado nas políticas linguísticas para surdos já mencionadas. É caracterizado pela presença de um professor bilíngue, tendo a Libras como a língua de circulação/instrução e a LP é ensinada como segunda língua.

No momento em que trazemos os dois modelos, não podemos deixar de destacar o posicionamento de Vygotski, quando defende que a coletividade pedagógica representa um caminho para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Embora defenda a inclusão desses estudantes, ele acreditava que a ausência de fala na criança surda, dificultaria a sua comunicação plena na coletividade. Ao defender o poliglôtismo, antecipou-se ao que hoje se discute como bilinguismo.

Seus posicionamentos em relação a esses estudantes destacam a potencialização das habilidades que essas crianças podem conseguir, sem ressaltar aquilo que falta e, por se tratar de uma pessoa com deficiência, considera que a sua “normalidade” depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de toda a sua personalidade, pois, todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação.

Além desse autor, outros como: Lacerda, Mello, Quadros, Lane e Fernandes defendem a importância do modelo bilíngue para surdos, embora muitas dificuldades ainda sejam detectadas para que esse modelo funcione plenamente, o que confirmamos.

Diante desse cenário, estabelecemos como objetivo primário - “Analisar como alguns modelos propostos pelas políticas educacionais e linguísticas que orientam à educação para surdos estão contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico, na modalidade escrita da Língua Portuguesa”, procuramos respondê-lo, o que fazemos agora.

Os achados de nossa pesquisa nos dois municípios pernambucanos (Recife e Jaboatão dos Guararapes), destacando os dois modelos de educação para surdos, inclusivo e bilíngue, levou-nos a tecer as seguintes considerações como resultados:

O modelo inclusivo, adotado por M-1, apesar de estar voltado para a garantia da inclusão escolar que, por consequência, pode possibilitar a inclusão social, apresenta algumas lacunas que dificultam a aquisição da escrita pelos estudantes surdos.

Nas salas inclusivas, a Língua Portuguesa escrita é ensinada para os surdos como L1, pois, essa é a língua de circulação, tendo em vista que esse ensino acontece para surdos e ouvintes. A presença do TILS é garantida em sala de aula para que seja realizada a interpretação da LP oral para a Libras e vice versa, visando que o estudante surdo aprenda os conhecimentos que estão sendo trabalhados em sala de aula pelo professor regente.

Salientamos que nem sempre a presença do desse profissional atinge aos objetivos estabelecidos, principalmente, porque a aquisição tardia da Libras faz com que o estudante surdo chegue na escola sem uma língua consolidada.

Associada a essa questão, no município (M-1) a organização física das turmas, em algumas situações, prejudica a visibilidade do surdo. No caso SI-1, atrapalha o exercício da atividade pelo TILS que tem de se afastar para a movimentação de outras pessoas da turma a cada momento que alguém precisa abrir a porta. Por outro lado, os TILS parecem, em algumas ocasiões, não ter clareza do seu papel, visto que, muitas vezes, atuam como se fossem professores, não os consultando quando o estudante surdo tem alguma dúvida, etc.. É importante que o professor se sinta responsável pela aquisição do conhecimento do aluno surdo e não os TILS. Consideramos que essa situação deve ser revista, no sentido de superá-la.

Outro ponto que nos pareceu muito importante foi a constatação do que muitos teóricos da área defendem quando afirmam que a formação exigida para atuar nessas turmas não oferece condições para que os professores deem conta das especificidades linguísticas dos surdos. Entendemos que essa lacuna está passando despercebida pela maioria das redes. Isso acaba gerando um ensino baseado em uma pseudo-homogeneidade linguística, isto é, a Língua Portuguesa é ensinada com estratégias de primeira língua, tendo em vista que as singularidades linguísticas dos surdos são desconhecidas ou até mesmo desconsideradas pelos professores.

O modelo bilíngue, adotado por M-2, apesar de ser considerado por muitos como uma segregação, pois os estudantes surdos são agrupados em uma mesma turma, mostrou oferecer melhores condições para atender as necessidades linguísticas desses estudantes, pois, como já foi discutido, realiza todas as interações em língua de sinais.

Nas salas bilíngues, a LP deve ser ensinada como segunda língua, tendo a Libras como mediadora desse processo. Entretanto, igualmente ao modelo inclusivo, o estudante surdo chega à escola sem a língua de sinais constituída e, por esse motivo, nos primeiros anos de escolarização, o professor precisa focar a sua prática no ensino da

Libras. Isso resulta que esses estudantes chegam ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem terem construído os saberes instituídos para esse período escolar.

Isso nos mostra a urgência de se pensar em ações que viabilizem aos surdos o acesso à língua de sinais desde os primeiros anos de vida, como a presença de um instrutor surdo nas creches.

O modelo bilíngue, igualmente ao inclusivo, mostrou que a formação adequada dos professores para atuarem nessas salas ainda é um problema a ser resolvido, pois, em alguns casos, apresentam uma formação que precisa ser revisitada para atender as especificidades dos estudantes surdos.

Sabemos que a proficiência em língua de sinais é imprescindível para a regência da sala bilíngue, mas entendemos que essa exigência não garante que o professor compreenda as necessidades educacionais desses estudantes, uma vez que a sua formação acadêmica foi baseada no ensino para ouvintes e, por consequência, as suas aulas serão ministradas tomando por base esses conhecimentos, o que não deveria acontecer.

Isso nos mostra a urgência de se repensar a formação inicial e continuada desses professores, de modo a levá-los a compreender o ensino de LP como segunda língua que difere do ensino dessa mesma língua para ouvintes.

O que podemos afirmar, tendo como suporte os dados desta pesquisa, é que os dois modelos estudados ainda não conseguiram garantir que os estudantes surdos adquiram a LP escrita, de modo a possibilitar que eles sejam usuários proficientes da modalidade escrita dessa língua. As lacunas não preenchidas igualmente nos dois modelos não conseguiram ainda mostrar uma prevalência de um sobre o outro, embora esperássemos que o modelo bilíngue apresentaria melhores resultados que o inclusivo, o que, na prática, ainda não ocorreu, naqueles e em muitos outros contextos.

Encontramos algumas explicações, já mencionados acima, para justificar esse resultado, que prendem os problemas antigos e continuam sem solução, como a falta da aquisição precoce de uma língua, ainda na primeira infância. Portanto, reafirmamos que um dos maiores desafios apresentados para ambos os modelos é garantir que os estudantes surdos adquiram a língua de sinais precocemente, de modo a possibilitar que eles estruturem o pensamento e utilizem essa língua para ancorar o aprendizado de uma segunda língua, no caso a Língua Portuguesa, preferencialmente escrita.

Outro desafio é garantir o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Esse desafio está diretamente relacionado à formação inicial e continuada dos professores que urge ser repensado.

Apesar das lacunas encontradas nos dois modelos, não podemos deixar de ressaltar que modelo bilíngue se demonstrou mais adequado que o inclusivo e, conseqüentemente, apresentou mais possibilidades de garantir a oferta de uma educação de boa qualidade para os surdos. Como pontos positivos do modelo bilíngue estudado, podemos destacar: o professor bilíngue, a aquisição da Libras, mesmo que tardia, a língua de sinais como língua de instrução e mediadora do ensino da LP escrita, além da possibilidade de os estudantes conviverem com outras crianças surdas.

Enfim, como resposta à questão que norteou o nosso estudo, tomando por base as realidades pesquisadas, identificamos que a política educacional inclusivista não está favorecendo o desempenho dos estudantes surdos em Língua Portuguesa escrita, como também na língua de sinais.

Quanto ao modelo bilíngue, não encontramos uma grande diferença no desempenho dos estudantes em LP escrita, o que lamentamos, haja vista sua organização estrutural e pedagógica, que ele seja o modelo mais adequado para a educação de surdos. A implantação nas redes do modelo bilíngue há pouco mais de quatro anos, talvez possa explicar parte desses resultados, muito próximos das salas inclusivas.

Até o presente momento, temos a certeza que ainda há muito que se problematizar em relação aos dois modelos de educação para surdos, já que envolve uma gama de fatores, como filosofias, políticas, línguas, sujeitos e que, muitas vezes, em uma pesquisa não temos como dar conta desse todo complexo de maneira aprofundada, de modo a encontrar todas as respostas e caminhos para a superação das lacunas que ainda persistem na educação de surdos.

Assim, estamos certas que essa pesquisa não termina aqui. Muitas respostas ainda precisam ser dadas e deverão ser. Objeto de novos estudos, necessários para que eles possam traçar um novo perfil de desenvolvimento da escrita de surdos em Língua Portuguesa, iniciados desde os primeiros anos de vida escolar dessas crianças.

## REFERÊNCIAS

- AIMARD, P. **O surgimento da linguagem na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- AINSCOW, M. **Desarrollo de sistemas educativos inclusivos**. The university of Manchester, 2003.
- ALMEIDA, D. B. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2020.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ARMSTRONG, F. Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. **International Journal of Inclusive Education**, 1999, 3(1), 75- 87.
- ASPILICUETA, P.; CRUZ G. C. Educação de surdos: inclusão escolar do ponto de vista linguístico. In: BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D.M.V.R. (orgs.) **Surdez, escola e sociedade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G.; BARBOSA, A. F. Política linguística e ensino de português como segunda língua. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (orgs.) **Libras em estudo: política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013.
- BARDIN, L. L'analyse de contenu, Paris, 1997 apud TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLOOMFIELD L. **Language**. New York: Holt, 1933.
- BOONE, D. R. et al. **A voz e a terapia vocal**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**. 2016; 19(1): 1020-1042.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. Brasília, DF, 2018a.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018b.

\_\_\_\_\_ **Lei 13.146.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_ **Lei 13.005.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_ **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua de Portuguesa.** Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_ **Decreto 7.611.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_ **Parecer CNE/CEB nº 05.** Parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_ **Lei 12. 319.** Regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_ **Resolução CNE/CEB nº 04.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_ **Resolução CNE/CEB nº 07.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no que diz respeito a Educação Especial. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_ **Resolução CNE/CEB nº 04.** Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_ **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_ **Deficiência auditiva.** Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_ **Decreto 5.626.** Regulamenta a Lei 10.436/2002 e o art. 18 da Lei 10.098/2000. Brasília, DF, 2005.

\_\_\_\_\_ **Lei 10.436.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_ **Lei 10.098.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_ **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.** Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_ **Educação Especial: Deficiência auditiva - a educação dos surdos V. II.** Brasília: MEC/SEESP, 1997a.

\_\_\_\_\_  
**Educação Especial:** Deficiência auditiva – língua brasileira de sinais - V. III. Brasília: SEESP, 1997b.

\_\_\_\_\_  
**Lei 9394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_  
**Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_  
**Lei 8069.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_  
**Constituição Federal de 1988.** Brasília, DF, 1988.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.

CABRERA C. M.; VILLALOBOS J. El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: vision vygotskyana. **Educere.** 2007; 11 (38): 411-418.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PELIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CARDOSO, D. U. C. **Tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa no ensino superior:** relatos de tradutores/intérpretes e alunos surdos. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP. Pernambuco, 2019.

CARVALHO, M. E.; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A. Libras e Língua Portuguesa: línguas que se entrelaçam na educação bilíngue para surdos. **Rev. Diálogos.** 2020, 8 (1): 318-334.

CAVALCANTI, W. M. A. Criar filhos com necessidades especiais: a palavra das mães. In: AMAZONAS, M. C. L. A.; LIMA, A. O.; DIAS, C. M. S. B. (orgs.) **Mulher e família: diversos dizeres.** São Paulo: Oficina do livro editora, 2006.

CAVALCANTI, W. M. A; MORAES, A. H. C. O desafio do ensino de inglês para surdos: pautas para reflexões sobre aspectos do bilinguismo. In: ATAÍDE, C. (org.) **Estudos linguísticos e literários: caminhos e tendências.** São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

CONCEIÇÃO, J. S. et al. **A importância do planejamento no contexto escolar.** [S/D].

CORDER, S. P. The significances of Learner's Errors. **Internacional REview of Applied Linguistics.** 1967; 5 (4): 161-170.

COSTA, A. C. et al. **Um convite ao processamento da língua de sinais.** PPGC / UFRGS, RS, Brasil 2004.

DALLAN, M. S. S. **Signwriting**: escrita visual para língua de sinais – o processo de sinalização escrita. II Congresso Nacional de Surdez. S. J. Campos, S.P, 2009.

DIAS JR. J. F.; CAVALCANTI, W. M. A. Escrita em língua portuguesa como segunda língua por surdos usuários de língua de sinais: algumas reflexões, possíveis soluções. In: CAIADO, R. V. R.; BARROS, I B. R.; BEZERRA, B. G. (orgs.) **Linguagem e interdisciplinaridade**: diferentes gestos de interpretação. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

DIAS JR. J. F; HOLANDA, W. V. O processo de tradução - interpretação em Libras: a questão da fidedignidade. In: ATAÍDE, C. (org.) **Estudos linguísticos e literários**: caminhos e tendências. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

DORCASBERRO, A. S. **Tipos de bilinguismo y cognicion**. [S/D].

DYSON, A. Dilemas, contradicciones y variedades em la inclusion 2001. Apud SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**. 2005; 7-18.

EDWARDS, J. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The Handbook of Bilingualism**. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

EFKEN, K. H.; CAVALCANTI, W. M. A.; CUNHA, A. O. C. V. A importância da virada pragmática e da racionalidade comunicativa na releitura da relação entre falantes de línguas orais e de sinais. In: ACIOLI *et al.* **Linguagem**: entre o sistema, o texto e o discurso. Curitiba: CRV, 2015.

FERNANDES C. G.; ROMEIRO, C. A. A contribuição da datilologia como estratégia metodológica no processo de alfabetização. **Rev Dia**. 2016; 4(1): 170-185.

FERNANDES E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (orgs.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, E; RIOS, R. K. Educação com bilinguismo para crianças surdas. **Intercâmbio**. 1998; VII: 13-21.

FERNANDES, S. Letramentos e bilinguismo na educação de surdos. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES L. **Faces da escrita**: linguagem, clínica, escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba, SEED, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FLORES, B. M. Bilinguismo. **Textura**. 2005; 7(12): 79-89.

FRANSERCKY, R. B.; DEBES, J. L. **Visual literacy: a way to learn – a way to teach.** Washington, DC: Association for educational communications na technology, 1972.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

GANDIN, D.; CRUZ, C. H. C. **Planejamento na sala de aula.** 6. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson.** São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

GERHARDT; T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOÉS, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo, Moderna, 2002.

GOLDFIELD, M. A **criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 7. ed. – São Paulo: Plexus, 2002.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilinguismo.** Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, François. Individual Biligualism. In: **The Encyclopedia of Language and Linguistics.** Oxford: Pergamon Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **El derecho del niño sordo a crecer bilíngue.** Barcelona: Asociación de Difusión de la Comunidade Sorda, 1999.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAUGEN E. The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior. Philadelphia: University of Pennsylvania press, 1953. apud EDWARDS, J. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. **The Handbook of Bilingualism.** Malden: Blackwell Publishing, 2006.

HAUGEN, E. **Bilingualism in the Americas: a bibliography and reserach guide**. University of Alabama: The American Dialect Society, 1956.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Instrução normativa N° 01/2018**. Estabelece critérios para matrícula, formação de turmas, organização, funcionamento e desenvolvimento das atividades no âmbito das escolas municipais do Jaboatão dos Guararapes. DO. N° 006 de 09 de Janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Unidade de Ensino Inclusiva 1, 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Unidade de Ensino Inclusiva 2, 2019.

KLEIMAM, A. B. (Org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LACERDA C. B. F. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B; FERNANDES, E. (orgs.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

\_\_\_\_\_. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, 1998; 19(46): 68-80.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: GÓES, A. M. et al. **Língua brasileira de sinais - Libras: uma introdução**. São Paulo: UAB-UFSCar, 2011.

LACERDA, C. B. F.; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: FÁVERO, O. et al. (orgs.). **Tomar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO/ANPED, 2009.

LANE, H. Ensino bilíngue e a capacidade do surdo. In: LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

LODI, A. C. B. et al. (orgs.). **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al. (orgs.) **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MACNAMARA, J. The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. **Journal of Social Issues**. 1967; 23: 59-77.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASCARENHAS, S. A. (org.) **Metodologia da pesquisa**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **ReVEL**. 2005; 3(5): 1-12.

\_\_\_\_\_. Duas Línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Veredas on-line – Atemática**. 2009; 2: 90-102.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**. 2010; 9(1): 118-140.

MENDES, E. G.; E MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MILLER, S. **O trabalho epilinguístico na produção textual escrita**. Poços de Caldas: Anais ANPED, 26, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Discourse analysis and syllabus design**: an approach to the teaching Reading. Tese de doutoramento. Universidade de Londres, 1996.

MOURA, M. C. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, N. (Org) **Surdos**: Qual escola? 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2019.

NUNES, M. F. **Livro de imagem**: possibilidade de educação do olhar. IX ANPED SUL, 2012.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. de Educ.** 2005; 28: 5-24.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua In: CORTINA, A.; NASSER, S. M. G. C. **Sujeito e Linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PATTERSON, C. H. FOREWORD, E. In VILLA R. A.; THOUSAND, J. S. (Ed.): **Creating an Inclusive Schools**. Alexandria: ASCD, 1995.

PEARPOINT, J.; FOREST, M.. Prólogo. In: STAINBACK S.; STAINBACK W. **Aulas inclusivas**. Madrid: Narcea, 1999.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia viusal de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**. 2015; 26 (3): 59-81.

PEREIRA, M. C. C. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos**. Marília, SP: UNESP, 2014a.

\_\_\_\_\_. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educ. rev.** 2014b; Ed. Esp.(02): 143-157.

\_\_\_\_\_. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. *et al.* (orgs.) **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETITTO, L. A.; MARANNETE, P. F. Modo manual de balbuciar: evidência da ontogenia da linguagem. **Rev. Science**. 1991; 251.

QUADROS, R. M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (orgs.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

\_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC, SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M; CRUZ, C. R. **Língua de sinais: instrumento de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, C. R. **História da datilologia**. Petrópolis: Arara Azul, 2014.

RECIFE, **Decreto N° 28.587**. Institui as salas regulares bilíngues para surdos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Pernambuco, 2015.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa N° 02/ 2016**. DO 12-01-16.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico**. Escola com classe regular bilíngue 2. 2019.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RUIZ, J. R. E.; ORTEGA, J. L. G. As perturbações da linguagem verbal. In: BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1993.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, N. Escolas e classes de surdos: opção política-pedagógica legítima. In: SÁ, N. (Org) **Surdos: Qual escola?** 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2019.

SALVADOR, C. C. (org.) **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Penso, 1999.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.) **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, F. M. A. O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras. **Inventário**. 2011; 8: 1-16.

SÁNCHEZ, I. T. Hacia una redefinición del bilingüismo a través de algunos mitos. **Lenguaje**, 2012; 40 (1): 257-266.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão**. 2005; 7-18.

\_\_\_\_\_. Hacia una definición eficaz para todos: la educación inclusiva. **Educación em el 2000**. 2002; 15-19.

SELESKOVITCH, D.; M. LEDERER. **Interpréter pour traduire**. Paris: Didier Érudition 1984.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage: applied linguistics and language study**. Longman, 1994.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (trad. e org.) Rojo, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2004.

SILVA, M. S. P. **Planejamento e práticas da gestão escolar**. Escola de gestores da educação básica. MEC, S/D.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Atualidade da educação Bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOUZA, R. M. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se repensar a relação ensino, sujeito e linguagem. **ETD – Educação Temática Digital**. 2007; 8 (esp): 154-170.

SOUZA-ANDRADE, F.; BARBOSA, E.; LOURENÇO, G. **Diferenças entre tradução e interpretação na língua brasileira de sinais (LIBRAS): uma análise sobre hesitação**. In: I Congresso Nacional de Libras da Universidade Federal de Uberlândia, I Conaslibras, UFU, 2015.

STUMPF, M. R. Educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. (orgs.). **Estudos surdos IV: série pesquisas**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

\_\_\_\_\_. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.) **A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

THIERY, C. True bilingualism and second language learning. In: GERVER, D.; SINAICO, H. (Eds.). **Language, interpretation and communication**. New York: Plenum Press, 1978.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Machado Grupo Distribución, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Instrução Normativa/SME Nº 01/2018 – Jaboatão dos Guararapes - PE

12/06/2019

09 de Janeiro de 2019 – XXIX – Nº 006 – Jaboatão dos Guararapes | Diário Oficial

#### INSTRUÇÃO NORMATIVA/SME Nº 01/2018

#### ESTABELECE CRITÉRIOS PARA MATRÍCULA, FORMAÇÃO DE TURMAS, ORGANIZAÇÃO, FUNCIONAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO JABOATÃO DOS GUARARAPES.

A Secretária Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes, no uso de suas atribuições legais, considerando proposta formulada pela Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, Superintendência de Ensino, Gerência de Ensino e pela Gerência de Gestão Escolar, com base no previsto na Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Parecer CNE/CEB nº 04/2008, Resolução CNE/CEB nº 05/2009, Parecer CNE/CEB nº 12/2010, Decreto da Presidência da República nº 7.811/2011, Parecer CNE/CEB nº 2/2018, Lei Municipal nº 267/04 que cria o Sistema Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes – SMEJG, nas Resoluções nº 01/2008, nº 01/2011, 01/2017 e nº 01/2018 do CME/JG, e mediante deliberação do Conselho Municipal de Educação/JG,

#### Resolve:

**Art. 1º** As escolas públicas municipais do Jaboatão dos Guararapes obedecerão a uma carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas letivas, distribuídas em um mínimo de 200 (duzentos) dias letivos de efetivo trabalho escolar, conforme previsto na LDBEN nº 9394/96, artigo 24, inciso I.

**Parágrafo único.** As escolas da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes deverão distribuir os 200 (duzentos) dias letivos em 04 (quatro) unidades letivas, excluindo os dias destinados à recuperação final.

**Art. 2º** A matrícula nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes deverá ser organizada de acordo com o que preceitua as Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando-se os seguintes critérios para a formação das turmas, das seguintes modalidades de ensino:

#### I- Educação Infantil:

I – 1ª Etapa da Educação Infantil – Creches e Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI's:

- a) Infantil 1– 0 a 1(um) ano e 11(onze) meses: 15(quinze) estudantes, 01 (um) professor e 02 (dois) auxiliares;
- b) Infantil 2– 2 (dois) anos : 15(quinze) estudantes, 01(um) professor e 02 (dois) auxiliares;
- c) Infantil 3– 3 (três) anos : 20 estudantes, 01 (um) professor e 01 (um) auxiliar.

II – 2ª Etapa da Educação Infantil – Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI's e Unidades de Ensino que oferecem a Educação Infantil:

- a) Infantil 4 – 4(quatro) anos – 20 (vinte) estudantes, 01 (um) professor;
- b) Infantil 5 – 5(cinco) anos – 25 (vinte e cinco) estudantes, 1 (um) professor .

§ 1º – A data de corte, para efeito de cálculo das idades de matrícula, será 31 de março.

§ 2º- Na 2ª(segunda) Etapa da Educação Infantil, a partir da formação de 03 (três) turmas por turno, os professores terão um auxiliar volante.

#### II- Ensino Fundamental de 09 anos:

- a) 1º ano: 25 estudantes – 06 anos completos ou a completar até 31 de março de 2019;
- b) 2º ano: 25 estudantes oriundos do 1º ano;
- c) 3º ano: 35 estudantes oriundos do 2º ano, incluindo reprovados do 3º ano;
- d) 4º ano: 35 estudantes oriundos do 3º ano, incluindo os reprovados do 4º ano;
- e) 5º ano: 35 estudantes oriundos do 4º ano, incluindo os reprovados do 5º ano;
- f) 6º ano: 40 estudantes oriundos do 5º ano, incluindo os reprovados do 6º ano;
- g) 7º ano: 40 estudantes oriundos do 6º ano, incluindo os reprovados do 7º ano;
- h) 8º ano: 40 estudantes oriundos do 7º ano, incluindo os reprovados do 8º ano;
- i) 9º ano: 40 estudantes oriundos do 8º ano, incluindo os reprovados do 9º ano.

#### III- Programa de Correção de Fluxo Escolar :

As turmas do Programa de Correção de Fluxo Escolar deverão ser formadas com 25 estudantes:

- a) estudantes de 09 a 14 anos de idade, não alfabetizados, em distorção idade/ano;
- b) estudantes de 09 a 14 anos de idade, alfabetizados, em distorção idade/ano;

#### IV- Educação de Jovens e Adultos:

12/06/2019

09 de Janeiro de 2019 – XXIX – Nº 006 – Jaboatão dos Guararapes | Diário Oficial

**1º Segmento:**

Módulo I: 25 estudantes com 15 anos completos ou a completar até 31 de março de 2019;  
Módulo II: 30 estudantes com 15 anos completos ou a completar até 31 de março de 2019;  
Módulo III: 35 estudantes com 15 anos completos ou a completar até 31 de março de 2019.

**2º Segmento:**

a) Módulo IV: 40 estudantes com 15 anos completos ou a completar até 31 de março de 2019;  
b) Módulo V: 40 estudantes com 15 anos completos ou a completar até 31 de março de 2019.

**V- quanto à organização escolar, deverão ser observadas as seguintes orientações:**

- a) com base na Educação Inclusiva, todas as escolas da Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes deverão matricular, nas classes comuns do ensino regular, estudantes público alvo da Educação Especial;
- b) no momento da enturmação, a escola deverá estar atenta ao caso de ter duas turmas do mesmo ano, devendo agregar na mesma turma até dois estudantes com a mesma deficiência, com exceção de estudantes com autismo;
- c) a solicitação do(a) auxiliar de apoio pedagógico/estagiário(a) deverá ser encaminhada à Coordenação da Educação Especial através de ofício, constando em anexo o laudo emitido por um(a) médico(a) e cópia do requerimento de matrícula do(a) estudante. O encaminhamento do(a) auxiliar de apoio pedagógico/estagiário(a), acontecerá após análise e parecer da equipe da Coordenação da Educação Especial;
- d) para as classes comuns do ensino regular que receberem estudantes público alvo da Educação Especial, dependendo do grau de deficiência, será garantido para cada 02(dois) estudantes, um(a) auxiliar de apoio pedagógico/estagiário(a) que apoiará pedagogicamente o(a) professor(a) regente da turma; no que concerne ao estudante com autismo, diante de sua especificidade, será garantido o apoio individualizado ( Lei 12.764/12);
- e) no caso de haver necessidade de desmembramento de estudantes com deficiência em relação ao apoio pedagógico/estagiário(a), a Unidade Educacional deverá encaminhar um ofício à Coordenação de Educação Especial solicitando o parecer favorável a este pedido. A Coordenação de Educação Especial então deverá encaminhar para a Coordenação de Gestão de Pessoas – CGP, o relatório emitido pelo(a) Coordenador(a) Educacional que acompanha a referida U.E., justificando os motivos para que esse desmembramento aconteça;
- f) os(as) professores(as) das escolas de ensino regular, que venham a observar a possibilidade de haver estudantes com deficiência, entre os matriculados e frequentando aulas regularmente, deverão comunicar à equipe gestora, a qual solicitará através de ofício à Coordenação da Educação Especial, o devido assessoramento pedagógico;
- g) os(as) estudantes público alvo da Educação Especial, matriculados(as) na Rede Municipal de Ensino do Jaboatão dos Guararapes, terão direito a matricular-se também no contra turno na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM da própria escola ou de uma outra próxima que ofereça esse atendimento, garantindo o direito à complementação e/ou suplementação da formação escolar;
- h) os(as) estudantes com deficiência ou transtornos, atendidos(as) em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, deverão ter o Plano de Desenvolvimento Individual Escolar – PDIE. Esse documento deverá ser construído pelo(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado – AEE e encaminhado para a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica através da Coordenação de Educação Especial até o dia 31 de março de 2019;
- i) os(as) estudantes público alvo da Educação Especial, oriundos(as) do lar que estiverem com 15 (quinze) anos completos ou a completar até 31 de março de 2019, poderão ser encaminhados para as turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, 1º Segmento, Módulos I, II e III, conforme o caso;
- j) as escolas cujo espaço físico seja insuficiente para acomodar o número de estudantes por turma, estipulado nesta Instrução, deverão encaminhar através de ofício até 31 de janeiro de 2019, uma justificativa para o quantitativo de matrículas efetivadas, devendo tal documento ser apreciado pelo Núcleo de Normatização da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, o qual deverá pronunciar-se através de parecer, respeitando o previsto nas Resoluções nº 01/2008, nº 01/2011, 01/2017 e nº 01/2018-CME/JG;
- k) o número de estudantes por turma, na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e 1º Segmento da EJA, nas escolas do Campo, obedecerá à realidade local, no que se refere à demanda, com o quantitativo de estudantes inferior ao estabelecido nas Resoluções nº 01/2008, nº 01/2011, 01/2017 e nº 01/2018 – CME/JG, cabendo às escolas apresentarem justificativas para análise e parecer do Núcleo de Normatização;
- l) constatado o percentual de infrequência por parte dos estudantes, superior a 50%, até o final do 1º bimestre letivo, a turma deverá ser desativada e os educandos reagrupados na própria escola ou em unidades escolares mais próximas, ficando assegurado o direito de prosseguirem seus estudos até o término do ano letivo e o(a) professor(a) deverá ser encaminhado(a) à Coordenação de Gestão de Pessoas da Secretaria Municipal de Educação para realocização;
- m) os(as) estudantes que apresentarem aproveitamento superior ao exigido para o ano/módulo em curso, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais, poderão ser submetidos a exames de reclassificação, conforme a Legislação Educacional vigente, no período de 18a29/03/2019.

**Art. 3º** No ato da matrícula, os(as) estudantes de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos, completos ou a completar até a data/corte para matrícula, oriundos(as) do lar ou sem comprovação de escolaridade, deverão ser matriculados(as) no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme previsto no artigo 8º da Resolução nº 07/2010 do CNE/CEB, podendo os(as) mesmos(as) serem classificados(as) posteriormente, no ano correspondente ao seu nível de desenvolvimento escolar;

12/06/2019

09 de Janeiro de 2019 – XXIX – Nº 006 – Jaboatão dos Guararapes | Diário Oficial

**Art. 4º** O horário de funcionamento das escolas deverá contemplar um mínimo de 04 (quatro) horas diárias de efetivo trabalho pedagógico, sendo excluído desse tempo, o horário do recreio, observando o horário inicial do 1º turno: 7h30min; 2º turno: 13h30min e 3º turno às 18h40min.

**Art. 5º** As escolas municipais do Jaboatão dos Guararapes, deverão expor, em local acessível, os seguintes horários: início e término dos turnos, da equipe gestora e do grupo de apoio ao magistério, das turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental Anos Iniciais e 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (Módulos I, II e III) e das aulas por componente curricular e professor(a), do Ensino Fundamental Anos Finais e do 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos (Módulos IV e V).

**Art. 6º** As unidades de ensino da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes deverão respeitar, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, as diretrizes previstas nas Resoluções nº 01/2008, nº 01/2011, 01/2017 e nº 01/2018 do CME/JG, nesta Instrução e no Calendário Escolar, divulgados pela Secretaria Municipal de Educação no início de cada ano letivo.

**Art. 7º** Todas as unidades escolares da Rede Municipal do Jaboatão dos Guararapes, independentemente das etapas e modalidades de ensino que ofereçam, deverão realizar 01 (um) Conselho de Classe por unidade letiva, resguardando-se os direitos dos estudantes, observando o Calendário Escolar, divulgado pela Secretaria Municipal de Educação no início do ano letivo.

**Art. 8º** As escolas municipais do Jaboatão dos Guararapes deverão promover, um Plantão Pedagógico por unidade didática bimestral, com Encontros de Pais/Mães/Responsáveis e Professores, de acordo com a LDBEN nº. 9394/96, artigos 12 e 13.

**Art. 9º** No que se refere à escrituração da vida escolar do(a) estudante, compete à Equipe Técnica, Administrativa e Pedagógica da escola:

I- orientar, acompanhar e assegurar a conclusão da escrituração escolar do estudante (preenchimento da ficha individual e elaboração das atas de encerramento do ano letivo de 2018 e outros procedimentos necessários) até 28 de março de 2019;

II- organizar o horário de professores, em função da demanda existente e das vagas disponibilizadas, informando carga horária em regência e aulas atividades, adequando a habilitação do professor à área de conhecimento;

III- o horário dos funcionários, citado no art. 5º desta Instrução deverá ser encaminhado, **impreterivelmente até 28/02/2019**, ao Núcleo de Normatização/SME, para análise e deferimento.

**Art. 10** Compete à Secretaria Municipal de Educação acompanhar e avaliar o cumprimento desta Instrução.

**Art. 11** Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, através da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, Superintendência de Ensino, em conjunto com o Conselho Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes.

**Art. 12** Esta Instrução entrará em vigor a partir desta data, revogando-se as disposições em contrário.

Jaboatão dos Guararapes, 03 dezembro de 2018.

**Ivaneide de Farias Dantas**  
Secretária Municipal de Educação



optarem por esse serviço no ato da matrícula.

§ 1º Consideram-se pessoas surdas aquelas que, por ter perda auditiva, compreendem e interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

§ 2º É considerado deficiência auditiva, para efeito deste decreto, a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (41 dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

§ 3º As salas regulares bilíngues, referidas no caput deste artigo, são para atender às etapas da educação infantil, do ensino fundamental regular e da modalidade de educação de jovens e adultos.

§ 4º Na etapa da educação infantil, as salas são para atender crianças da faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos, desde que apresentem estrutura adequada para esse atendimento.

§ 5º Quanto aos estudantes de 0 (zero) a 3 (três) anos, quando detectados, serão encaminhados aos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a educação precoce, cujo objetivo será, através de recursos pedagógicos apropriados, oferecer espaço à criança para o conhecimento, estabelecendo relações no mundo que o cerca, sendo respeitadas suas especificidades de desenvolvimento.

**Art. 2º** Nas salas regulares bilíngues para surdos, serão ofertados a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, e o idioma português, como segunda língua, na perspectiva da educação bilíngue.

§ 1º A Libras será considerada como meio de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, à ampliação do uso social dos sinais nos diferentes contextos e à reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

§ 2º A língua portuguesa deverá contemplar o ensino da modalidade escrita, considerada como fonte necessária para que o estudante surdo possa construir seu conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas do saber.

**Art. 3º** A organização curricular deverá contemplar os componentes curriculares da base nacional comum e, na parte diversificada, o componente curricular Libras.

**Art. 4º** Os professores que atuarão nas salas regulares bilíngues deverão ser integrantes do grupo ocupacional magistério da Rede Municipal de Ensino do Recife com licenciatura em pedagogia, para lecionar com crianças da educação infantil e anos iniciais e nas áreas específicas dos componentes curriculares para os anos finais.

§ 1º Para atuar na regência das salas regulares bilíngues, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar domínio da Libras.

§ 2º A comprovação do domínio da Libras deverá ser realizado através de certificação ou de avaliação prática realizada pela Divisão de Educação Especial - DEE.

**Art. 5º** O atendimento nas salas regulares bilíngues deverá compor o projeto político pedagógico da

escola, fundamentado nas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação do Recife, e proporcionar:

- I - condições adequadas ao desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social dos estudantes;
- II - experiências de exploração da linguagem, dando condições para que o estudante adquira e desenvolva a Libras;
- III - ações que ofereçam às famílias o conhecimento da Libras;
- IV - elaboração de projetos que favoreçam o desenvolvimento de Sinais;
- V - o preparo do estudante para o exercício da cidadania, possibilitando a sua formação em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade;
- VI - o ensino da leitura e da escrita como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento;
- VII - o uso das tecnologias da informação e da comunicação;
- VIII - acessibilidade e adequação aos interesses e necessidades de cada faixa etária;
- IX - desenvolvimento de ações que visem à aquisição da Libras para estudantes que não tiveram contato com essa língua;
- X - práticas educativas que respeitem as especificidades dos estudantes;
- XI - projetos pedagógicos que atendam às especificidades e necessidades educacionais especiais dos estudantes, para melhor acompanhamento e/ou adaptação aos conteúdos curriculares desenvolvidos além do horário regular de aulas, através das salas de recursos multifuncionais;
- XII - a promoção da capacidade de interpretação da realidade;
- XIII - a compreensão de conceitos relevantes para a sua atuação na sociedade, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e cálculo, de modo a favorecer a interação com outras áreas de conhecimento;
- XIV - a problematização de ações da vida cotidiana, possibilitando sua atuação na sociedade, visando sua transformação.

**Art. 6º** A aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais - Libras deve ocorrer na interação com professores regentes ou professores do atendimento educacional especializado (quando se referir a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade), com domínio em Libras.

**Art. 7º** As salas regulares bilíngues funcionarão em escolas polo, de acordo com a orientação da Secretaria de Educação do Recife.

§ 1º Entende-se por escolas polo, para efeito deste decreto, as que estão localizadas em locais estratégicos da cidade do Recife, considerando-se, neste caso, as 4 (quatro) Regionais em que a Secretaria de Educação do Recife define os agrupamentos das Regiões Político Administrativas (RPA), a saber:

- a) Regional Centro-Norte: RPA 1 e RPA 2;

- b) Regional Nordeste: RPA 3;
- c) Regional Oeste-Sudeste: RPA 4 e RPA 5;
- d) Regional Sul: RPA 6.

§ 2º Em cada Regional haverá, no mínimo, uma escola polo, tendo como critérios de escolha aquelas unidades educacionais de fácil acesso, considerando a mobilidade de transporte público para a comunidade escolar. As escolas polo são as seguintes:

- a) Regional Centro-Norte: E.M. Padre Antônio Henrique (RPA 01) e E.M. Mário Melo (RPA 02);
- b) Regional Nordeste: E.M. Rozemar de Macedo Lima (RPA 03);
- c) Regional Oeste-Sudeste: E.M. Profissionalizante Magalhães Bastos (RPA 04) e E.M. Governador Miguel Arraes de Alencar (RPA 05);
- d) Regional Sul: E.M. Karla Patrícia (RPA 06) e E.M. Cristiano Cordeiro (RPA 06).

**Art. 8º** O monitoramento técnico-pedagógico das referidas salas serão de responsabilidade da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica e da Secretaria Executiva de Gestão de Rede dialogando conjuntamente com a Divisão de Educação Especial.

**Art. 9º** As salas regulares bilíngues deverão iniciar o funcionamento no ano letivo de 2015.

**Art. 10** Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Recife, 11 de fevereiro de 2015.

GERALDO JULIO DE MELLO FILHO  
Prefeito do Recife

RICARDO DO NASCIMENTO CORREIA DE CARVALHO  
Secretário de Assuntos Jurídicos

JORGE LUÍS MIRANDA VIEIRA  
Secretário de Educação

*Data de Inserção no Sistema LeisMunicipais: 16/03/2015*

*Nota: Este texto disponibilizado não substitui o original publicado em Diário Oficial.*

PUBLICIDADE

## Anexo 3 – Instrução normativa Nº 02/2016 – Recife - PE

### Secretaria de Educação

Secretário **JORGE LUÍS MIRANDA VIEIRA**

#### **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 02/2016**

**EMENTA:** Dispõe sobre a Normatização das Salas Regulares Bilingües no Município do Recife para Estudantes Surdos, e dá outras providências.

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais;

**CONSIDERANDO** o artigo 205 da Constituição Federal que preconiza a educação como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

**CONSIDERANDO** a Lei Federal nº 10.436/2002, que preconiza a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como a forma de comunicação e expressão em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, bem como o direito das pessoas surdas e seus familiares, se ainda crianças, optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis, bem como prover as unidades educacionais com professores Bilingües da educação infantil até o ensino superior;

**CONSIDERANDO** a Lei 13.146/2015 em seu artigo 28, Inciso IV, que assegura a oferta de educação bilingüe, em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, em escolas e classes bilingües, e em escolas inclusivas.

**CONSIDERANDO** a Lei Municipal nº 16.918/2003 - que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como língua de instrução e meio de comunicação objetiva da comunidade surda;

**CONSIDERANDO** o Decreto nº 28.587/2015 que institui as salas regulares bilingües na Rede Municipal de Ensino do Recife;

**CONSIDERANDO** a necessidade de reordenar e reestruturar as Unidades Escolares para o atendimento aos estudantes surdos existentes no Município do Recife, com vistas à educação bilingüe,

#### **CAPÍTULO I**

##### **DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**Art. 1º** A presente instrução normativa disciplina as ações que visam a garantir a oferta do atendimento em salas regulares bilingües, destinadas a crianças, jovens e adultos com surdez, tendo a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa, como segunda língua escrita, regulamentando a oferta da matrícula, a estrutura e os procedimentos para o funcionamento das salas, os professores que atuarão nas salas, o currículo, os processos avaliativos e o acompanhamento do ensino/aprendizagem dos estudantes que optarem pelo serviço.

#### **CAPÍTULO II**

##### **DA MATRÍCULA**

**Art. 2º** Os estudantes surdos serão matriculados nas salas bilingües nas seguintes modalidades de ensino:

I - Educação Infantil a partir dos quatro anos de idade;

II - Ensino Fundamental;

III - Educação de Jovens e Adultos - EJA.

#### **CAPÍTULO III**

##### **DO FUNCIONAMENTO E DA ESTRUTURA**

**Art. 3º** As salas regulares bilingües funcionarão em escolas polos, que poderão ser ampliadas de acordo com a demanda e a critério da Secretaria de Educação, considerando as regiões político-administrativas.

**Art. 4º** As salas regulares devem ser organizadas da seguinte forma:

I - Grupo IV e V, Educação Infantil;

II - 1º, 2º e 3º Anos, Ensino Fundamental;

III - 4º e 5º Anos, Ensino Fundamental;

IV - Educação de Jovens e Adultos - Modulada;

V - 6º e 7º Anos, Ensino Fundamental;

VI - 8º e 9º Anos, Ensino Fundamental.

**Art. 5º** Caberá à Secretaria de Educação, através da Secretaria Executiva de Gestão da Rede, adequar as particularidades das salas regulares bilíngues ao sistema de matrícula online, e ao diário online;

**Art. 6º** Deverá ser observado no ato da transferência e na vida escolar dos estudantes surdos matriculados nas salas de que trata a presente Instrução Normativa, o ano do estudante, considerando que a sala multisseriada constitui uma organização interna da Rede Municipal de Ensino.

**Art. 7º** Os estudantes matriculados nas salas regulares bilíngues deverão participar de todas as atividades, projetos e avaliações internas e externas da Secretaria de Educação.

**Art. 8º** Caberá à Secretaria de Educação disponibilizar todos os recursos necessários para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

**Art. 9º** Caberá à Secretaria de Educação promover a articulação entre as Secretarias de Assistência Social, Saúde, Educação (Municipal e Estadual) e com a Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência - SEAD para contribuir na captação de alunos que se encaixem no perfil das salas regulares bilíngues.

#### **CAPÍTULO IV DOS PROFESSORES DAS SALAS REGULARES BILÍNGUES**

**Art. 10º** Para atuar na regência das salas regulares bilíngues, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar domínio em Libras.

**Art. 11º** Dentro de uma política de fortalecimento da Rede, a Secretaria de Educação deverá realizar ações que qualifiquem os profissionais da Rede Municipal, para atuarem nas salas regulares bilíngues.

**Parágrafo único.** O domínio de Libras deverá ser comprovado através de certificação ou de avaliação prática a ser realizada pela Divisão de Educação Especial - DEE.

#### **CAPÍTULO V DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

**Art. 12º** A organização curricular deverá contemplar os componentes curriculares da Proposta da Rede Municipal, ministrado na Língua Brasileira de Sinais - Libras, assim distribuídas:

I - Linguagens, códigos e suas tecnologias: Libras, Arte, Educação Física e Língua Portuguesa vista na perspectiva de segunda língua na modalidade escrita;

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias: Matemática e Ciência;

III - Ciências Humanas e suas tecnologias: Geografia e História: acrescer a história da comunidade surda.

#### **CAPÍTULO VI DOS PROCESSOS AVALIATIVOS**

**Art. 13º** A avaliação dos estudantes com surdez nas salas regulares bilíngues deverá seguir os critérios estabelecidos nas instruções normativas nº 02/2014 e nº 04 /2015, observando-se que a avaliação deverá ser, prioritariamente, em Língua Brasileira de Sinais - Libras, com exceção da disciplina de Língua Portuguesa na modalidade escrita.

**Art. 14º** A presente Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação.

**JORGE LUÍS MIRANDA VIEIRA**  
Secretário

## Anexo 4 – Parecer consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação Bilingue para Surdos: inquietações sobre a aquisição da escrita em Língua Portuguesa

**Pesquisador:** Wanilda Maria Alves Cavalcanti

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 91650218.3.0000.5206

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNABUCO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.049.951

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como objetivo primário: analisar como alguns modelos propostos pelas políticas educacionais que orientam à educação bilingue para surdos estão contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico, na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Como base teórica serão utilizados os estudos sobre bilinguismo, educação bilingue e educação bilingue para surdos de autores como Grosjean, Harnes e Blanc, Vygotsky, Fernandes, Quadros, entre outros. Em relação à inclusão e educação inclusiva serão tomados por base os estudos de Vygotsky, Sanchez, Mantoan, entre outros. A metodologia utilizada será a abordagem qualitativa, de natureza aplicada que objetiva explorar a temática por meio da bibliografia existente e de um estudo comparativo entre dois sistemas de ensino que ofertam a educação bilingue para surdos a partir de orientações distintas, sendo um com turmas inclusivas e o outro com classes bilingues. Para análise e interpretação do corpus utilizaremos a análise de conteúdo de Bardin e os estágios de interlíngua proposto por Selinker. A população pesquisada será composta de estudantes surdos e professores de Língua Portuguesa de quatro turmas de escolas da rede pública de ensino dos municípios de Recife e de Jaboatão dos Guararapes. Esperamos com o estudo em questão identificar qual ou quais os modelos de organização de turmas e ensino que mais se adequam à singularidade linguística dos surdos pesquisados de modo a influenciar na mudança de posturas em relação à educação do grupo pesquisado\*.

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco C - 3º Andar - Sala 306

**Bairro:** Boa Vista

**CEP:** 50.050-900

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2119-4041

**Fax:** (81)2119-4004

**E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 3.049.951

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar como alguns modelos propostos pelas políticas educacionais e linguísticas que orientam à educação bilíngue para surdos estão contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico, na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

#### **Objetivo Secundário:**

1. Identificar as orientações legais acerca da educação bilíngue para surdos. 2. Identificar a concepção de educação bilíngue/bilinguismo adotada nas escolas inclusivas e nas escolas bilíngues para surdos e como elas se materializam nas práticas pedagógica e docente. 3. Realizar um estudo comparativo sobre o desempenho linguístico na modalidade escrita da Língua Portuguesa de um grupo de estudantes surdos oriundos de escolas/classes bilíngues e escolas inclusivas de duas redes públicas. 4. Identificar qual o tipo de educação bilíngue que atende melhor as necessidades dos estudantes surdos pesquisados, no que diz respeito à aquisição da escrita em Língua Portuguesa.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios para os sujeitos envolvidos na pesquisas foram contemplados, estão claros e de acordo com a proposta metodológica explicitada.

#### **"Riscos:**

Os riscos relacionados à participação dos estudantes na referida pesquisa consistem na possibilidade de eles(as) se sentirem desconfortáveis ou inseguros ao escrever textos quando solicitados, uma vez que poderão acreditar que serão avaliados para fins de aprovação, fato que não corresponde ao objetivo desta pesquisa. Caso isto ocorra, procuraremos trazer mais esclarecimentos para que eles se sintam tranquilos em relação à finalidade da escrita do texto solicitado. Os riscos relacionados à participação dos professores consistem em possíveis desconfortos no momento da entrevista e/ou na observação das aulas pelo pesquisador. Caso isso ocorra, ampliaremos os esclarecimentos em relação aos objetivos da pesquisa, bem como destacaremos a importância da contribuição deles para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos. No que diz respeito à observação das aulas, aguardaremos que os professores nos indique a ocasião em que se sintam confortáveis com a nossa presença. Benefícios: Os benefícios relacionados à participação dos estudantes na pesquisa consistem em proporcionar melhoria da qualidade dos textos escritos por eles, a partir da reflexão, com eles e os professores regentes, sobre as dificuldades que existiram ou ainda existam para escrever em Língua Portuguesa. Os benefícios relacionados à participação dos professores na pesquisa

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco C - 3º Andar - Sala 306  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 3.048.951

consistem em possibilitar a realização de uma reflexão com os docentes sobre como as práticas educacionais e linguísticas voltadas para os estudantes surdos estão se materializando em suas práticas docentes, de modo a validar as atividades bem sucedidas e contribuir, caso existam lacunas, para possíveis revisões e, por consequência, a melhor qualificação da educação de surdos."

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é muito relevante para a área na qual se concentra. Há uma lacuna nos estudos de produção de textos escritos por surdos e novas pesquisas são imprescindíveis para elucidar questionamentos que pairam sobre a questão da produção de textos escritos e surdez.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram anexados ao Projeto.

#### Recomendações:

Não há recomendações.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os currículos dos pesquisadores foram anexados. Não há mais pendências. Projeto aprovado.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP acompanha o parecer APROVADO do Relator e lembra à necessidade do envio do RELATÓRIO FINAL da pesquisa em cumprimento das determinações contidas na RESOLUÇÃO Nº 488 CNS, de 12/12/2012 como orienta o Manual intitulado: "ENVIAR NOTIFICAÇÃO", disponibilizado na Central de Suporte desta Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                            | Arquivo  | Postagem               | Autor                          | Situação |
|---|--|------------------------|--------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1131198.pdf          | 08/11/2018<br>14:43:38 |                                | Aceito   |
| Outros                                    | CurriculoLattesMicheleEliasdeCarvalho.pdf              | 03/07/2018<br>10:51:39 | Wanilda Maria Alves Cavalcanti | Aceito   |
| Outros                                    | CurriculoLattesWanildaMariaAlvesCavalcanti.pdf         | 03/07/2018<br>10:51:53 | Wanilda Maria Alves Cavalcanti | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Formuláriopadraoparasubmissãodeprojeto de pesquisa.pdf | 14/06/2018<br>11:03:46 | Wanilda Maria Alves Cavalcanti | Aceito   |
| Brochura Pesquisa                         | Projeto.pdf  | 14/06/2018<br>10:15:10 | Wanilda Maria Alves Cavalcanti | Aceito   |

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco C - 3º Andar - Sala 306  
 Bairro: Boa Vista CEP: 50.050-000  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2119-4041 Fax: (81)2119-4004 E-mail: cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 3.049.951

|   |   |                        |                                   |        |
|---|---|------------------------|-----------------------------------|--------|
| Orçamento   | Orcamento.pdf   | 13/06/2018<br>11:56:42 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| Cronograma  | Cronograma.pdf  | 13/06/2018<br>11:55:57 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termodeassentimentolivreesciarcido.pdf                    | 13/06/2018<br>11:46:27 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TermodeconsentimentolivreesciarcidoRecifeprofessores.pdf  | 13/06/2018<br>11:42:07 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TermodeconsentimentolivreesciarcidoRecifepais.pdf         | 13/06/2018<br>11:41:20 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TermodeconsentimentolivreesciarcidoJaboatoprofessores.pdf | 13/06/2018<br>11:31:00 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TermodeconsentimentolivreesciarcidoJaboatopais.pdf        | 13/06/2018<br>11:26:39 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| Outros  | Termodecompromissoeconfidencialidade.pdf                  | 13/06/2018<br>11:12:35 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| Outros  | Declaracaoqualificacaoodoprojeto.pdf                      | 13/06/2018<br>11:08:32 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| Outros  | CartadeanuenciaRecifeverso.pdf                            | 13/06/2018<br>11:03:20 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| Outros  | CartadeanuenciaRecifefrente.pdf                           | 13/06/2018<br>11:02:44 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| Outros  | CartadeanuenciaJaboatao.pdf                               | 13/06/2018<br>10:58:45 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |
| Folha de Rosto  | Folhaderosto.pdf  | 13/06/2018<br>10:54:45 | Wanilda Maria Alves<br>Cavalcanti | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco C - 3º Andar - Sala 306  
 Bairro: Boa Vista CEP: 50.050-900  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2119-4041 Fax: (81)2119-4004 E-mail: cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 3.049.951

RECIFE, 30 de Novembro de 2018

---

Assinado por:  
**Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco C - 3º Andar - Sala 306  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br

## APÊNDICES

### Apêndice 1 - TCLE do Professor - M1

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Educação bilíngue para surdos: inquietações sobre a aquisição da escrita em Língua Portuguesa.**

Você foi selecionado(a) devido ao fato de ser professor(a) regente de uma turma de 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do **Jaboatão dos Guararapes**, e possuir estudante(s) surdo(s) em processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita, sendo a sua participação não obrigatória.

A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo primário deste estudo consiste em “analisar como alguns modelos propostos pelas políticas educacionais e linguísticas que orientam a educação bilíngue para surdos estão contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico, na modalidade escrita da Língua Portuguesa”.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder uma entrevista semiestruturada, disponibilizar os planos de aula de Língua Portuguesa que objetivam a produção textual e permitir observação não participante de três aulas de produção escrita.

Os riscos relacionados à sua participação são possíveis desconfortos no momento da entrevista e/ou na observação das aulas pelo pesquisador. Caso isso ocorra, ampliaremos os esclarecimentos em relação aos objetivos da pesquisa, bem como sobre a importância de sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos. No que diz respeito à observação das aulas, aguardaremos que você nos indique a ocasião em que se sinta confortável com a nossa presença.

Os benefícios relacionados à sua participação na pesquisa possibilitarão a realização de uma reflexão sobre como as políticas educacionais e linguísticas voltadas para os estudantes surdos estão se materializando em sua prática docente, de modo a validar as atividades bem sucedidas e contribuir, caso existam lacunas, para possíveis revisões e, por consequência, a melhor qualificação da educação de surdos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, ficando sob a responsabilidade do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos. Após esse período serão arquivados no banco de dados da Unicap.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

## DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Endereço completo

\_\_\_\_\_  
Telefone

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO C – 3º ANDAR, SALA 306 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE:(81)2119.4041 ou 2119-4376 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: [cep\\_unicap@unicap.br](mailto:cep_unicap@unicap.br)**

**Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.**

### COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar  
Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde  
CEP: 70750-521 - Brasília-DF  
Contatos Conep:  
Telefone: (61) 3315-5878  
Telefax: (61) 3315-5879

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa (\*)

\_\_\_\_\_  
Pai / Mãe ou Responsável Legal (\*\*)

#### OBSERVAÇÃO:

Incluir informação sobre patrocinador (se pertinente); incluir informação sobre destino e guarda de materiais (se pertinente); incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente); utilizar linguagem compreensível para população alvo. No caso de pesquisas relacionadas com ações terapêuticas ou diagnósticas, explicitar os métodos alternativos, os riscos e benefícios de não utilizá-los. (\*) Quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal (\*\*), além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

## Apêndice 2 – TCLE do professor - M2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Educação bilíngue para surdos: inquietações sobre a aquisição da escrita em Língua Portuguesa.**

Você foi selecionado(a) devido ao fato de ser professor(a) regente de uma turma de educação bilíngue para surdos do 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do **Recife** e possuir estudante(s) surdo(s) em processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita, sendo a sua participação não obrigatória.

A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo primário deste estudo consiste em “analisar como alguns modelos propostos pelas políticas educacionais e linguísticas que orientam a educação bilíngue para surdos estão contribuindo para o seu desenvolvimento linguístico, na modalidade escrita da Língua Portuguesa”.

A sua participação nesta pesquisa consistirá em responder uma entrevista semiestruturada, disponibilizar os planos de aula de Língua Portuguesa que objetivam a produção textual e permitir a observação não participante de 03 (três) aulas de produção escrita.

Os riscos relacionados à sua participação são possíveis desconfortos no momento da entrevista e/ou na observação das aulas pelo pesquisador. Caso isso ocorra, ampliaremos os esclarecimentos em relação aos objetivos da pesquisa, bem como sobre a importância de sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa escrita para surdos. No que diz respeito à observação das aulas, aguardaremos que você nos indique a ocasião em que se sinta confortável com a nossa presença.

Os benefícios relacionados à sua participação na pesquisa possibilitarão a realização de uma reflexão sobre como as políticas educacionais e linguísticas voltadas para os estudantes surdos estão se materializando em sua prática docente, de modo a validar as atividades bem sucedidas e contribuir, caso existam lacunas, para possíveis revisões e, por consequência, a melhor qualificação da educação de surdos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, ficando sob a responsabilidade do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos. Após esse período serão arquivados no banco de dados da Unicap.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

## DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Endereço completo

\_\_\_\_\_  
Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO C – 3º ANDAR, SALA 306 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE:(81)2119.4041 ou 2119-4376 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: [cep\\_unicap@unicap.br](mailto:cep_unicap@unicap.br)

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

### COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar  
Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde  
CEP: 70750-521 - Brasília-DF  
Contatos Conep:  
Telefone: (61) 3315-5878  
Telefax: (61) 3315-5879

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa (\*)

\_\_\_\_\_  
Pai / Mãe ou Responsável Legal (\*\*)

#### OBSERVAÇÃO:

Incluir informação sobre patrocinador (se pertinente); incluir informação sobre destino e guarda de materiais (se pertinente); incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente); utilizar linguagem compreensível para população alvo. No caso de pesquisas relacionadas com ações terapêuticas ou diagnósticas, explicitar os métodos alternativos, os riscos e benefícios de não utilizá-los. (\*) Quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal (\*\*), além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

**Apêndice 3 – Roteiro de entrevista**

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

**I. IDENTIFICAÇÃO:**

Código de identificação: P.I - 1

**II. FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

|   |                |
|---|----------------|
| 1. Graduação  | Pedagogia      |
| 2. Especialização                                   | Psicopedagogia |
| 3. Mestrado   | X              |
| 4. Doutorado  | X              |
| 5. Cursos de extensão na área de educação de surdos | X              |
|   |                |
|   |                |
|   |                |

**III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:**

|  |                            |
|--|----------------------------|
| Situação funcional   | <b>Contrato temporário</b> |
| Tempo de experiência como professor  | <b>11 anos</b>             |
| Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas bilíngues  | <b>X</b>                   |
| Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas inclusivas | <b>01 ano</b>              |

**IV. ROTEIRO DE ENTREVISTA:**

**De acordo com a Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05 os surdos têm direito a uma educação bilíngue. A educação bilíngue para surdos pode acontecer em escolas/classes bilíngues ou em escolas/classes inclusivas. A presente pesquisa tem por objetivo realizar um estudo desses dois modelos, no que concerne a aquisição/aprendizagem da escrita por esses estudantes.**

1. O que te levou a trabalhar com estudantes surdos?
2. Quais as condições que foram dadas para que pudesse trabalhar com estudantes surdos?
3. O que entende por educação bilíngue para surdos?
4. Que ações você julga necessárias para respeitar a condição bilíngue dos estudantes surdos em sala de aula?
5. O que mudou na sua prática docente devido à presença de estudantes surdos nas salas de aula?
6. Caso tenha intérprete em sala de aula, o que acha do papel que ele tem que desempenhar junto ao surdo e a você como professor?
7. Qual o espaço para circulação da língua de sinais em suas aulas?
8. Qual o grau de **fluência** em língua de sinais dos estudantes surdos?
9. Qual o grau de **proficiência** dos estudantes surdos em Língua Portuguesa?
10. Como avalia a escrita dos estudantes surdos, atualmente?
11. Como acontece o ensino da escrita em Língua Portuguesa para os estudantes surdos?
12. Existem dificuldades para a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos estudantes surdos com os quais convive? Em caso afirmativo, pode descrevê-las?
13. Pode comentar sobre sua experiência com surdos, seja com classes inclusivas e/ou com salas bilíngues?

14. Considerando que a Língua Portuguesa é a segunda língua para a grande maioria dos estudantes surdos, o que considera necessário para que esses estudantes aprendam a ler e escrever nessa língua, proficientemente?
  
15. Acredita que o modelo de educação para surdos vivenciado por sua escola está garantindo que os estudantes surdos aprendam a LP escrita?

## Apêndice 4 – Registro de entrevista – PI-1

### I. IDENTIFICAÇÃO:

Código de identificação: P.I - 1

### II. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

|   |                |
|---|----------------|
| 1. Graduação  | Pedagogia      |
| 2. Especialização                                   | Psicopedagogia |
| 3. Mestrado   | X              |
| 4. Doutorado  | X              |
| 5. Cursos de extensão na área de educação de surdos | X              |
|   |                |
|   |                |
|   |                |

### III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

|  |                            |
|--|----------------------------|
| Situação funcional   | <b>Contrato temporário</b> |
| Tempo de experiência como professor  | <b>11 anos</b>             |
| Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas bilíngues  | <b>X</b>                   |
| Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas inclusivas | <b>01 ano</b>              |

### IV. ROTEIRO DE ENTREVISTA:

**De acordo com a Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05 os surdos têm direito a uma educação bilíngue. A educação bilíngue para surdos pode acontecer em escolas/classes bilíngues ou em escolas/classes inclusivas. A presente pesquisa tem por objetivo realizar um estudo desses dois modelos, no que concerne a aquisição/aprendizagem da escrita por esses estudantes.**

1. O que lhe levou a trabalhar com estudantes surdos?

**Na verdade eu nunca, como eu já falei, eu nunca trabalhei diretamente com alunos**

**surdos. Eu como sou professora do Ensino Fundamental 1, geralmente é polivalente, nós trabalhamos com séries diferentes. Às vezes eu pegava 2º ano, 3º ano 4º. E esse foi o quarto ano que eu trabalho e ele é o primeiro aluno que eu trabalho como surdo.**

2. Quais as condições que lhes foram dadas para que pudesse trabalhar com estudantes surdos?

**Não foram muitas condições, não. Se você está falando no sentido pedagógico, não foram muitas, não. Porque eu tive que correr atrás, ir atrás de recursos para poder adaptar as condições dele. E ele tem uma facilidade muito grande de assimilar os conteúdos e eu fui trabalhando em cima disso, procurando recursos.**

3. Como você definiria educação bilíngue para surdos?

**Eu acredito que deveria ser uma educação inclusiva, né? Sei que isso é importante, principalmente até para ele mesmo. Acho que ele tem mais desempenho dele dentro da sala de aula melhora muito, pois a pouca experiência que eu tenho com ele, no avanço no conteúdo, no aprendizado dele foi muito grande quando trabalhando dessa forma dentro da sala de aula. Eu notei que ele se sente até bem nesse sentido. Eu acho que a inclusão isso é importante para ele para o desenvolvimento dele, ajuda muito.**

4. Que ações você julga necessárias para respeitar a condição bilíngue dos estudantes surdos tanto na escola quanto em sala de aula?

**Essas ações são tantas que vai muito também não só da escola, mas do professor também. Eu tenho trabalhado, tenho buscado uma forma de trabalhar com ele, vamos dizer a interação na sala de aula isso é muito importante, socialização isso é muito importante. Eu noto que ele cobra isso até, não só de mim, mas dos próprios colegas de sala de aula. Essa socialização, ele gosta muito de socializar. Isso é uma das formas que eu tenho notado, quanto mais em trabalhos em grupo ele desenvolve muito, ele gosta muito dessa interação. Essas são as ações, são muitas e muitas que eu trabalho em sala de aula com ele.**

**A escola, em si, assim a escola pública não tem tantos recursos para oferecer, que deveriam ter. Até jogos pedagógicos para eles, para eles manipularem, isso ajudaria muito e eu noto que quando eu trago os meus eu noto que ele tem esse desenvolvimento dele muito grande. Ele assimila mais fácil os conteúdos. São várias formas de a gente poder ajudar.**

5. O que mudou na sua prática docente devido à presença de estudantes surdos nas salas de aula?

**Muito. Foi um aluno só, mas foi uma experiência maravilhosa. É a segunda menina que o acompanha, o apoio, a outra também era muito boa e essa mudança também não interferiu na aprendizagem dele isso é muito importante. Agora na minha prática foi**

ótimo porque foi, é uma experiência pra mim nova e que eu vou levar para o resto da minha vida e para outras e outras que virão, mas foi uma experiência muito boa porque eu tenho aprendido com ele e ele tem passado, não só com ele, mas com as outras professoras que chegam que dão essas aulas. Quer dizer eu tenho aprendido muito e tenho criado aquela vontade de poder querer fazer um curso, é interessante, porque ajuda também a mim dentro da sala de aula.

6. Caso tenha intérprete em sala de aula, o que acha do papel que ele tem que desempenhar junto ao surdo e a você como professor?

**Fundamental. Porque é assim o professor, eu no meu caso, eu não fui, eu não estudei diretamente para essa área. Mas isso não quer dizer que eu não venha aprender, ou desenvolver, me capacitar, porém ela é fundamental, porque é aquela comunicação dele com ela e ela passando o que eu estou falando ela está interpretando pra ele. Eu noto que quando ela falta é um desespero, porque ele se sente inseguro e aquela falta dela também, nesse caso, interfere no aprendizado dele.**

Ele participa da aula? Ela interpreta o que ele fala para você?

**Interpreta. Às vezes eu tenho uma dúvida. Às vezes, assim, eu me comunico com ele por gestos e os gestos às vezes dá para nós entendermos o que um quer falar com o outro. Agora, na questão dos sinais, ela passa, pois às vezes eu não entendo e ela passa pra mim o que ele quer, porque às vezes está com uma dúvida mesmo, mas quando ela não está na sala de aula a gente usa outras formas de nos comunicarmos, é interessante.**

7. Qual o espaço para circulação da língua de sinais em suas aulas e na escola como todo?

**A gente utiliza, na Língua Portuguesa realmente, vamos supor, no seu caso que você está interessada, na Língua Portuguesa quando a gente usa esses sinais. É mais em produção de textos. Porque como ele está no quarto ano e eles precisam desenvolver essa questão e logo no início ele tinha essa dificuldade nós estamos trabalhando produção de texto e a gente trabalha com os sinais. A gente tem até os sinais na sala de aula na parede os sinais tem os números de um a nove e tem o alfabeto e isso a gente trabalha com ele dessa forma.**

E na escola, as outras pessoas?

**Poucas pessoas, poucas, porque só quem consegue interagir com ele são outras professoras que dão apoio, no caso essa do quinto ano que quando encontra com ele é aquela comunicação dá pra se entender e quando tem outro aluno que também é acompanhado por essa professora eles se encontram nos corredores ele tem aquela comunicação, mas realmente com as outras pessoas que não tem essa comunicação, não conseguem. Eles só conseguem gesticulando e às vezes a pessoa se conseguir interpretar, ainda tem isso. Não são todos que conseguem às vezes perguntam o que ele está falando,**

**não entendem.**

8. Qual o grau de **fluência** em língua de sinais dos estudantes surdos?

**Eu vou responder pela experiência com ele, eu acredito que sim. Porque pela experiência que eu tenho com ele, ele tem esse domínio, ele tem. Eu vejo aqui chegar outros professores aqui e ele até, não é questão dele corrigir essa pessoa, não. Ele mostra que ele tem aquele domínio. E às vezes demonstrou, passou aquela dúvida.**

A intérprete já lhe falou alguma vez se ele é bom em Libras? Porque, não necessariamente, o surdo por ser surdo sabe Libras, porque se ele não for exposto a língua ele não saber. Você já, a intérprete já disse alguma vez a você que ele conhece a língua?

**Ela nunca chegou a mim no sentido de dizer que ele é bom, que ele é ótimo, mas ela disse que ele é muito inteligente. E realmente, em relação a língua não. Eu sinto, no meu ponto de vista, que ele domina muito bem, porque você vê que eu passei dois meses antes dela chegar, ele ficou dois meses sem língua. Ai meu Deus o que eu vou fazer? Vamos simhora, meti a cara, encarei esse obstáculo ai. E foi um desafio pra mim, porque, eu disse Jesus se agora eu tiver vem aqui e vamos ver no que vai dar. E ele me ajudou muito me passou muita coisa é assim passou muita segurança nesses gestos de Libras. Eu acredito, no meu ponto de vista, que ele tem essa domínio.**

9. Qual o grau de **conhecimento** dos estudantes surdos em Língua Portuguesa escrita?

**Ele tá no quarto ano. O ano que ele está porque é, justamente, eu sempre faço um parecer dele em cada unidade, por exemplo, e eu tenho que ter esse parecer e tenho que ter essa avaliação. O que eu posso te dizer, é como eu venho dizendo a você aqui, em relação a Língua Portuguesa, ele consegue, ele tem dificuldade é assim, é porque é difícil ele lê aquilo ali, ele lê e interpreta aquilo ali, mas responde da forma dele. Eu sinto que ele tem aquela segurança na Língua Portuguesa. Ele lê, compreende, porque ele responde sozinho, ele responde sozinho. Às vezes erra, isso é normal, interpretação isso é normal. Tudo ele erra, não. Ele tem coerência naquilo que ele respondeu.**

10. Como avalia a escrita dos estudantes surdos?

**Eu avalio ele da mesma forma que eu avalio os outros meus alunos. Eu chamo ele pra , leio a interpretação. Se tiver erros de Português, erros ortográficos eu saio explicando a ele como é, onde foi que ele errou tem que melhorar. É engaçado que ele entende o que eu estou falando. Eu não sei me comunicar com ele certinho, mas ele consegue entender o que eu tô falando onde é que tem que melhorar, ele faz, ah um entendo e vai embora e depois traz novamente da forma já certa correta. É interessante.**

11. Descreva como acontece o processo ensino da escrita em Língua Portuguesa para os estudantes surdos?

**Eu, por exemplo agora, nós tivemos a consciência negra, o tema da consciência negra e**

nós trabalhamos, eu trabalhei com vários livros, várias formas diferentes. Teve um dia que eu trabalhei com eles, eu fiz uma atividade em grupo, dividi em cinco grupos e ele ficou em um grupo, adora trabalhar em grupo, é maravilhoso, gosta de contribuir de ajudar. Aí o que acontece, eu dei a cada, um capítulo e cada capítulo eles tinham que ler e interpretar aquele capítulo e fazer tipo uma síntese aquela turma, equipe. Aí o que acontece, ele gosta muito de leitura e eu trabalho dessa forma, eu leio texto, antes disso eu trabalho, eu trago um livro apresento, nesse caso como eu fiz eu li o livro pra depois eu dar a cada um o seu capítulo e eles terem que interpretar o que eles entenderam. Essa foi uma das formas.

Outo livro, eu li o livro e nós fizemos um debate o que eles acharam daquela história, foi sobre a história da escravidão, que fala sobre as leis e perguntei o que eles achavam a luta dos escravos. Aquela coisa toda e ele trabalhou, ele entende e interpretou bem direitinho. A dele, por exemplo, eu pedi, eu li esse livro e pedi para que eles fizessem um resumo do que eu falei o que tem no livro e ele fez. Ele não faz uma produção enorme, não, mas faz um pouco bem convincente, a gente vê mesmo que ele entendeu aquilo que você passou.

12. Existem dificuldades para a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos estudantes surdos? Em caso afirmativo, pode descrevê-las?

A dificuldade que eu noto que eles erram muito eu acho que a dificuldade é na ortografia. Às vezes, as palavras quando ele escreve ele erra a palavra isso ai é normal e a gente vai construindo junto com ele e vai corrigindo, mas ele é o que eu acho mais na ortografia e também um pouco na coerência do texto em si. O texto, às vezes, foge daquilo que a gente pede, mas você vai conversando com ele vai explicando a ele porque quando eu tô explicando uma coisa a ele, ela tem que tá do meu lado pra ela interpretar pra ele entender, porque às vezes ele não entende o que eu quero pedir, o que eu estou falando, ela tem que tá. Aí quando acontece de ela não estar, aí eu tenho essa dificuldade, às vezes. É importante a presença da intérprete.

13. Pode comentar sobre sua experiência com surdos, seja com classes inclusivas e/ou com salas bilíngues?

Pra mim é uma experiência prazerosa. Primeiro porque também ele é uma pessoa maravilhosa, tem um comportamento muito bom, uma boa interação com a turma, socialização com a professora, ele tem o respeito, ele não é um menino, é um menino que busca melhorar, aprender, tem aquela vontade, interesse. Ele nunca foi de dizer que não vai fazer. Sempre quer tentar participar, ser muito participativo, isso é muito importante e eu vejo uma experiência muito boa, muito boa.

14. Considerando que a Língua Portuguesa é a segunda língua para a grande maioria dos estudantes surdos brasileiros, o que considera necessário para que esses estudantes

aprendam a ler e escrever nessa língua, proficientemente?

**Precisa, pra mim, precisa de muita coisa, muita, muita coisa. Porque não é só o professor em si na sala de aula não. Não é só ter uma professora de apoio não. Têm vários ou N fatores necessários para que ele melhore, produza ou cresça para.**

**Eu sempre digo que uma escola não trabalha só o professor e o professor de apoio, eu acho que a interação da escola em si. A gestora, a coordenadora, cada um dando sua opinião, cada um dando suas sugestões e ali junto um pouquinho aqui, um pouquinho ali ajuda muito também pra ele no crescimento dele, no aprendizado. Essa aí é uma das formas. Outra forma também que eu acho interessante para que ele possa produzir é a socialização dentro da sala de aula, a interação, aceitação que tem muitos que às vezes não respeitam e isso tira eles do sério. Já aconteceu uma vez em sala de aula uma situação dessa de que ele ficou perturbado, porque ele gosta de ser respeitado e isso é importante. São muitas coisas que eu acho que contribui muito na aprendizagem dele.**

15. Acredita que o modelo de educação para surdos vivenciado por sua escola está garantindo que eles aprendam a LP escrita?

**É, agora como eu sempre digo, porém precisa mais, ter mais recursos para trabalhar com ele. Não só com ele, porque aqui tem poucos alunos, tem um no quinto e tem esse no quarto. Mais recursos para que pudesse trabalhar melhor as disciplinas, o conteúdo para que ele pudesse assimilar. Não é só colocar ali o alfabeto, colocar ali os números em Libras e tá resolvido a situação, não e assim, tem outros e outros recursos que poderiam aprimorar, assim melhorar o aprendizado dele.**

Sobre o projeto que vem um professor surdo na escola para ensinar Libras, o que você poderia falar?

**Nós tivemos um professor anteriormente, é engraçado, esse professor eu tive dificuldade porque tem gente que não fala. O anterior ele não falava e eu tinha dificuldade de me comunicar com ele,**

**Já essa outra não fala, mas às vezes ela diz cada palavra que a gente entende o que ela está falando ela passa uma boa comunicação. Com ela eu tenho mais facilidade.**

No caso ela vem e qual é o trabalho que ela faz?

**Ela vem trabalhando, pincelando certos assuntos. Não são bem assim, pegando os conteúdos mais complicados não. São números que ela trabalhou, cores ela trabalhou, números, cores. Ela vem trabalhando, agora mesmo nessa semana ela deu verbos, pegou um pouquinho mais pesado.**

Ela trabalha só com o seus alunos?

**Com os alunos da turma dele e ele interagindo com ela, entendeu? Ele gosta de participar. É muito participativo. Ai ele ajuda também ela a passar os conteúdos para os meninos.**

Os outros alunos das outras salas tem acesso a essa aprendizagem da Libras?

**Não tem acesso, não. É só com a turma da minha sala mesmo e eles são assim, os meus alunos, ele não, eu estou falando dos meus alunos em si, eles são muito participativos. Engraçado que ele ajuda também a professora de manejar a sala de aula e gosta de passar para os meninos que tem dúvida, responder. É interessante.**

## Apêndice 5 – Registro de entrevista – PI-2

### I. IDENTIFICAÇÃO:

Código de identificação: P.I 2

### II. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

|   |  |
|---|--|
| 1. Graduação  | <b>Pedagogia</b>   |
| 2. Especialização                                   | <b>Educação Especial e inclusiva com ênfase em Libras</b>      |
| 3. Mestrado   | <b>X</b>   |
| 4. Doutorado  | <b>X</b>   |
| 5. Cursos de extensão na área de educação de surdos | <b>Curso de Libras: Básico 1 e 2, intermediário e avançado</b> |
|   | <b>Curso de intérprete de Libras</b>                           |
|   |  |

### III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

|  |                            |
|--|----------------------------|
| Situação funcional   | <b>Contrato temporário</b> |
| Tempo de experiência como professor  | <b>12 anos</b>             |
| Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas bilíngues  | <b>X</b>                   |
| Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas inclusivas | <b>02 meses</b>            |

### IV. ROTEIRO DE ENTREVISTA:

De acordo com a Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05 os surdos têm direito a uma educação bilíngue. A educação bilíngue para surdos pode acontecer em escolas/classes bilíngues ou em escolas/classes inclusivas. A presente pesquisa tem por objetivo realizar um desses dois modelos, no que concerne a aquisição/aprendizagem da escrita por esses estudantes.

|  |
|--|
| <p>1. O que lhe levou a trabalhar com estudantes surdos?</p> <p><b>A questão da comunicação para eles serem entendidos, porque as pessoas hoje em dia não sabem Libras e quando a gente se especializa, a gente vai pra outra realidade, o mundo do surdo, ou seja, há uma comunicação melhor.</b></p>   |
| <p>2. Quais as condições que lhes foram dadas para que pudesse trabalhar com estudantes surdos?</p> <p><b>A minha realidade no município foi porque tem um aluno surdo e ele não tinha um acompanhamento. Então, por eu ter um pouco de experiência na área essa aluna veio para mim.</b></p> <p>A prefeitura lhe deu condições para trabalhar com essa criança, o que é que ela ofereceu pra você pra trabalhar com essa criança?</p> <p><b>Ela me forneceu apenas uma intérprete, juntando com um pouco de experiência que eu tenho. Então, somando a gente pode ajudar melhor essa criança.</b></p> |
| <p>3. Como você definiria educação bilíngue para surdos?</p> <p><b>Eu acho que é um passo importante a gente na cultura surda. O surdo ele tem leis que os protegem que lhes dá direitos. Então, isso realmente sair do papel. Tem que ser uma prática para as pessoas auditivas quando a questão da comunidade surda.</b></p>   |
| <p>4. Que ações você julga necessárias para respeitar a condição bilíngue dos estudantes surdos tanto na escola quanto em sala de aula?</p> <p><b>Profissionais realmente treinados, digamos que capacitados para exercer tal profissão para que haja uma boa comunicação ente surdos e ouvintes e o respeito também que é fundamental de ambas as partes.</b></p>   |
| <p>5. O que mudou na sua prática docente devido à presença de estudantes surdos nas salas de aula?</p> <p><b>Abriu um leque muito grande e a questão do compreender o outro, do poder ajudar, do entendimento até pra minha prática profissional foi de grande aprendizado, muito, vou levar para o resto da minha vida.</b></p>   |
| <p>6. Caso tenha intérprete em sala de aula, o que acha do papel que ele tem que desempenhar junto ao surdo e a você como professor?</p> <p><b>É trazer melhoria para a criança surda, uma boa comunicação que as vezes a família não tem esse suporte não tem o conhecimento, mas como eu tenho um apoio de uma intérprete eu também sei um pouco da Libras, então essa criança só vai ter a ganhar. Então ela esperamos fazer um futuro promissor para ela.</b></p>  |
| <p>7. Qual o espaço para circulação da língua de sinais em suas aulas e na escola como todo?</p> <p><b>Nós ainda estamos. A criança ainda está em aprendizagem, em alfabetização. Eu estou começando com a intérprete pra gente, digamos assim, sinalizar todos os ambientes</b></p>   |

|   |
|---|
| <p>escolares e fazer aulas também na sala de aula com os outros. Não apenas para a surda, mas para que todos os alunos façam parte dessa inclusão e tenha uma boa comunicação, tanto com essa surda como com os que virão.</p>  |
| <p>8. Qual o grau de <b>fluência</b> em língua de sinais dos estudantes surdos?</p> <p><b>Ainda ela está sendo alfabetizada, ela não tinha. Então é o segundo ano dela. É um processo lento.</b></p> <p>Ela é filha de pais ouvintes?</p> <p><b>Sim.</b></p>  |
| <p>9. Qual o grau de <b>conhecimento</b> dos estudantes surdos em Língua Portuguesa escrita?</p> <p><b>É um dado muito pequeno ainda. Ela precisa realmente de um apoio. Então, ela está desenvolvendo aos poucos, porque se ela não tinha nenhum acompanhamento até o terceiro ano. Então é difícil para essa criança tem que começar da base. Então, ela está aprendendo ela está dando um passo de cada vez, mas está sendo bem desenvolvido. Acreditamos que vai ser um bom sucesso pela frente.</b></p>                            |
| <p>10. Como avalia a escrita dos estudantes surdos?</p> <p><b>É através do conhecimento que ela tem que não podemos levar em conta, digamos entre aspas erros, porque a menina está em uma formação ela tá saindo de uma de um conhecimento familiar para a realidade da Libras. Ela tá aprendendo uma nova linguagem.</b></p>  |
| <p>11. Descreva como acontece o processo ensino da escrita em Língua Portuguesa para os estudantes surdos?</p> <p><b>Eu trabalho a escrita normal no quadro com um planejamento diário, semanal onde eu tenho a intérprete que junto faz a transcrição da Libras para, do Português para a Libras, para que a criança tenha uma melhor compreensão nas aulas.</b></p>   |
| <p>12. Existem dificuldades para a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos estudantes surdos? Em caso afirmativo, pode descrevê-las?</p> <p><b>Sim. Tem sim, pois eles têm muita dificuldade quando vai transcrever do Português para a Libras, porque a língua do surdo é a Libras não o Português. Então tem que haver, digamos uma transformação da Língua Portuguesa para a Libras, porque não é fácil e eles não têm, não é a primeira língua deles. A primeira língua deles é a Libras, a segunda que é o Português.</b></p> |
| <p>13. Pode comentar sobre sua experiência com surdos, seja com classes inclusivas e/ou com salas bilíngues?</p> <p><b>Pra mim uma das melhores. Amo Libras me esforcei já fiz os cursos e, assim, quero continuar, porque a gente nunca sabe tudo e eu preciso estar sempre me atualizando, porque amo a Libras, porque é uma experiência que eu vou levar para o resto de minha</b></p>   |

**vida.**

14. Considerando que a Língua Portuguesa é a segunda língua para a grande maioria dos estudantes surdos brasileiros, o que considera necessário para que esses estudantes aprendam a ler e escrever nessa língua, proficientemente?

**Um bom planejamento, onde o surdo tenha que realmente se sentir acolhido com todos os seus direitos e deveres. Ter acessibilidade, primeiramente, para que haja uma boa, um bom desenvolvimento nas atividades e no desempenho em sala de aula, no dia a dia. Um bom planejamento isso vai ajudar bastante.**

15. Acredita que o modelo de educação para surdos vivenciado por sua escola está garantindo que eles aprendam a LP escrita?

**Não, não acredito porque depende muito família e escola. A família e a escola elas precisam trabalhar juntas. Agora assim, com ajuda de um bom profissional, a família dando apoio, as coisas acontecem. Precisa siar do papel tem que realmente ir pra prática. É um pouco difícil, mas profissionais que realmente se dedicam que gostam do que faz.**

## Apêndice 6 - Registro de entrevista - PB-1

### I. IDENTIFICAÇÃO:

Código de identificação: P.B 1

### II. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

|   |                                 |
|---|---------------------------------|
| 1. Graduação  | <b>Fonoaudiologia/Pedagogia</b> |
| 2. Especialização                                   | <b>Educação Especial</b>        |
| 3. Mestrado   |                                 |
| 4. Doutorado  |                                 |
| 5. Cursos de extensão na área de educação de surdos | <b>Formações da prefeitura</b>  |
|   |                                 |
|   |                                 |
|   |                                 |

### III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

|  |                |
|--|----------------|
| Situação funcional   | <b>Efetiva</b> |
| Tempo de experiência como professor  | <b>23 anos</b> |
| Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas bilíngues  | <b>23 anos</b> |
| Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas inclusivas | —              |

### IV. ROTEIRO DE ENTREVISTA:

**De acordo com a Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05 os surdos têm direito a uma educação bilíngue. A educação bilíngue para surdos pode acontecer em escolas/classes bilíngues ou em escolas/classes inclusivas. A presente pesquisa tem por objetivo realizar um estudo desses dois modelos, no que concerne a aquisição/aprendizagem da escrita por esses estudantes.**

1. O que te levou a trabalhar com estudantes surdos?

**Minha primeira experiência foi como fono no Centro Suvag do Recife e oralizando, usando a metodologia verbo tonal, a partir dali os estudos vieram e mostraram pro próprio grupo do Centro Suvag que a gente tinha muito fracasso, muito fracasso. A gente não conseguia, nem o que, a gente se deparava com o quadro não conseguir nem oralizar e o fracasso na escola. A gente não era escola lá, o Centro Suvag era só reabilitação. Aí começaram a tentar, ah, o que fazer? Vieram os estudos, ah, o que é que**

|  |
|--|
| <p>está acontecendo por aí? começamos a ter aulas de Libras. Foi quando primeira aula de Libras a gente oralizava, mas no cotidiano começaram a usar a Libras e até que aí eu resolvi me empolguei e resolvi fazer o concurso pra prefeitura. Quando eu entrei já entrei em sala de surdos que usavam Libras, a proposta já era e cheguei.</p>   |
| <p>2. Quais as condições que foram dadas para que pudesse trabalhar com estudantes surdos?</p> <p>A gente tinha de início eram as aulas de Libras que tinham na própria escola. A gente terminava o expediente, juntava todo mundo e tinha aula de Libras, coisa que não acontece, atualmente, na escola, não está acontecendo aqui. É uma grande falha, mas a gente tinha assim era estava num pique de descobrir a Libras e o que os benefícios que ela trazia pra esses alunos. Então, a primeira orientação deles, aprender Libras, aprender Libras. E o resto foi mais formação, algumas pessoas de fora, algumas experiências do Rio Grande do Sul, aí traziam. Mas foi meio com o cotidiano. Não tinha grandes, ah, vamos preparar esses professores. Agora é que a gente está tendo formação voltada para, a partir da proposta bilíngue oficializada.</p> |
| <p>3. O que entende por educação bilíngue para surdos?</p> <p>Respeitar que a primeira língua deles é a língua de sinais e apenas trabalhar a escrita. Que o Português seja a segunda língua, eles sejam avaliados nas demais disciplinas em Libras, acho prioridade, eles não têm que ser avaliados por escrito nas demais matérias e priorizar apenas a escrita, a Língua Portuguesa escrita.</p>  |
| <p>4. Que ações você julga necessárias para respeitar a condição bilíngue dos estudantes surdos tanto na escola como todo, com na sua sala de aula?</p> <p>Primeiro, efetivamente, que tudo seja feito em torno dessa língua e tentar pensar o que o sujeito, as necessidades do sujeito visual, que tudo gire em torno desse sujeito que é visual que a aprendizagem dele está toda visualmente. Então, todos os mecanismos as estratégias sejam pensadas de forma que contemple esse sujeito visual e o tempo todo a escola, como um todo, deveria tudo girar em torno disso. As informações, onde eles chegassem todo mundo falar em Libras, respeitar esta língua, deveria.</p>  |
| <p>5. O que mudou na sua prática docente devido à presença de estudantes surdos nas salas de aula?</p> <p>Eu tive alguma experiência com ouvintes, em ensinar ouvintes e eu acho que muda isso você tentar se colocar, que é difícilimo, a gente é ouvinte, a gente aprendeu a escrever como ouvinte. Então, é difícil tentar se colocar e pensar como ele aprende, que é diferente da experiência de ouvintes.</p>  |
| <p>6. Caso tenha intérprete em sala de aula, o que acha do papel que ele tem que desempenhar junto ao surdo e a você como professor?</p> <p>A gente não tem, simplesmente, não tem intérprete que deveria ter como em situação de,</p>   |

ah, tem um evento, a gente ter um intérprete, até porque a formação do professor não é de intérprete.

Primeiro, a gente não tem as técnicas de um intérprete, pra, eu não tenho nem a fluência, ponto, eu não tenho desde a fluência. Eu sou usuária de Libras.

A gente tem um instrutor, tem um professor surdo que a gente traz pra sala como estratégia didática ele vem pra trabalhar um assunto que a gente quer que seja falado, perfeitamente, na língua deles. Por exemplo, eu trabalho um tema aí eu chamo pra que ele venha, olhe conversa, apesar de que isso não é planejado que era o ideal agente estruturar o planejamento junto com ele, mas isso não acontece, mas eu venho, eu falo com ele, olha eu queria que você conversasse com os meninos, por exemplo, a importância da água na vida, no cotidiano, as eleições. Eu já conversei, agora eu quero que você, ou eu trago um texto e quero que, olha o texto que eu trouxe fala sobre isso, isso, isso, vem e conversa com os meninos sobre isso. Aí ele cria aquela situação, que ele é muito bom nisso, situações de conversar de perguntar a eles pra o uso da Libras, mas intérprete não.

7. Qual o espaço para circulação da língua de sinais em suas aulas e na escola como todo?

Na sala de aula, é o tempo todo, tentar o tempo todo falar em Libras e, na escola como um todo, a gente vai lá pra fora, os meninos, os ouvintes, ficam perguntando e a gente já teve, sistematicamente aulas de Libras para os ouvintes, colocado na grade, mas a prefeitura verificou que estava acontecendo que os meninos estavam tendo cinco minutos a menos em cada matéria e tirou. Aí agora isso tá sendo rediscutido, a importância dessa língua circular na escola toda, está sendo rediscutido com a história da assessoria da Federal dos professores surdos aí está sendo rediscutido, mas, oficialmente, não tem por uma imposição da prefeitura, da gerência geral de ensino que ah, os meninos então no final do ano fizeram um cálculo e estão tendo uma perda de tantos minutos de tal disciplina, tantos que dava em tantas aulas, mas era bem interessante, na grade curricular.

8. Qual o grau de fluência em língua de sinais dos estudantes surdos?

É, essa do cotidiano sim, eles usam. Eu tenho um ou outro, porque a gente tem alguns alunos com comprometimento intelectual. E tem aluno que começou a estudar com quinze anos ou catorze.

Você tem alunos surdos filho de pais surdos?

Não. Nessa sala aqui tem. Que é a coisa mais fantástica. Você depois precisa conhecer. Por que aí você vê a diferença. É encantador. Se você vê ele falando Libras. Ele tão, ele se destaca. Uma coisa linda ele falando. O corpo é impressionante como tudo é diferente. E, ele vem alguém que traz, é um primo, é um primo surdo, aí vem trazer. Então, o dia-a-dia dele.

A gente tá fazendo uma experiência que o ano passado, a gente fez muito e assim, organizava, vamos fazer um teatro sobre tal coisa. Tem uma professora, eu sou péssima em teatro, mas é muito importante trabalhar o teatro com eles, dramatização. Então a gente juntava muito com a turma dos maiores. Primeiro a gente amou a experiência de ver como é importante pra eles. Os mais velhos, 9º ano, estarem convivendo com os pequenininhos e eles fazendo as coisas. Ele, esse filho de surdos, aí os meninos percebem logo, meninos surdos mais velhos percebem a diferença. Ficam, acham o máximo, ficam perguntando as coisas pra ele.

Sim aí eu ia te falar da experiência desse ano, esse ano a gente tá tentando um momento, juntar todos. Aí a semana passada, por exemplo, a gente juntou na chegada, apresentar e dizer o seu sinal e a coisa que mais gosta de fazer, agente já viu uma coisa bem interessante. Aí eles ficam fissurados nos mais velhos. Os meus mesmos ficam assim, vieram da terceira série, eram criancinhas há pouco tempo apesar do tamanho. Olharem para os meninos mais velhos eles falando aí tem. É muito interessante. A importância desse professor surdo também é o modelo que é um professor de um adulto surdo.

9. Qual o grau de **conhecimento** dos estudantes surdos em Língua Portuguesa escrita, considerando o ano escolar que estão cursando?

**Não corresponde. É comecinho de Língua Portuguesa, é conhecer palavras isoladas, pouquinho ou um verbo com uma frase de dois elementos.**

Eles passam dois anos nessa sala? A turma corresponde a 4º e 5º ano? Nesse ano tem essa divisão pra saber quem é do 4º e quem é do 5º?

**Tem porque eles vieram. Eu tenho aluno que fez 4º no ano passado comigo e então tem, mas no conteúdo termina. É difícil separar isso. Então, eu consigo separar em algumas atividades. Quando realmente, eu trabalhei, a historinha é a mesma, aí quando eu trago a atividade de fixação, às vezes eu divido, principalmente, em matemática. Aí tá bem diferente. Tem menino que bem avançado e tem. Em Português a maioria tá trabalhando vocabulário. A gente tá nessa fase de encher de vocabulário. Só que vocabulário contextualizado.**

10. Como avalia a escrita dos estudantes surdos?

**Fico meio frustrada, porque, realmente, produção escrita é pouquíssima. Palavras isoladas no máximo e eu ainda tô na fase o que eles escrevem eu deixo errado não tô corrigindo ainda pra poder não inibir, porque a gente já teve uma fase em que, mas esses chegaram estão mais livres podem tudo, eu vou corrigindo uma besteirinha ou outra. Por que as vezes uma palavra trabalhada eu pergunto, mas na estrutura, nada eu tô corrigindo. Aí, tinha um fato que eles não sei, não sei já tive turma de não sei... e**

**empancar. A gente não quer de jeito nenhum isso. Livre pode, pode errar a gente quer essa liberdade de escrever.**

11. Descreva como acontece o processo ensino da escrita em Língua Portuguesa para os estudantes surdos?

**Eu tenho muita dificuldade, a gente quando trabalha. É a minha grande dificuldade é coloca-los para escrever, por que a gente ah é vocabulário, vocabulário, contextualizado a gente não tira nada.... Todo vocabulário é tirado de histórias, de situações, mas é palavra isolada. Quando é pra produzir, agora vamos escrever. A escrita espontânea eu tenho muita dificuldade de pensar em estratégias que possam..., porque eles têm dificuldades, quase não sai nada. Eu vou um dia que você vier eu vou, eu tô tentado criar uma estratégia, não é a figura pra ele escrever é o contrário, tem a escrita de uma frase, porque eu acho que eles precisam de modelos, modelos, modelos. Como é que ele vai criar do nada? Então ele precisa do modelo. Aí a gente tá na fase de dar modelos, de estrutura de frase. Então, eu fiz muito já esse ano, depois de trabalhar uma historinha, aí pegar a historinha de cachinhos de ouro, foi bem vivenciada, aí botar “cachinhos de ouro quebrou a cadeira” Aí eles entendem “cachinhos de ouro quebrou a cadeira” porque foi uma coisa que a gente viveu, escreveu, escreveu um texto coletivo aí boto lá a figura, aí eles olham e ou desenharam só cachinhos de ouro ou desenharam só a cadeira, uma cadeira, quando eles ah, encontrou uma palavra. Aí eu começo não aqui tem, ah, então é, aí eu apago a estrutura que eu mesmo fiz, apago. Cadeira somente? na figura que eles desenharam foi só uma cadeira, aí eu apago tudo. Cadeira, aqui tem somente cadeira? pra eles começarem. Então, eu estou fazendo o inverso. Não que eles produzam aquela estrutura, mas que eles entendam que quando eles têm uma figura, uma gravura, eles podem ir escrevendo sobre aquilo tudo que eles estão vendo e não simplesmente cadeira, simplesmente uma palavra, pra poder depois, eu tô fazendo o processo inverso. Eles veem uma estrutura e tem que desenhar o que tá vendo, pra poder depois tá desenhando e depois estruturarem. Dê modelos, modelos...**

12. Existem dificuldades para a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos estudantes surdos? Em caso afirmativo, pode descrevê-las?

**Muita. Eu acho que é esse pensar em uma língua que não é a que eles têm domínio. A gente pensa, eles pensam em língua de sinais. Você vê quando eu pergunto o que aconteceu aqui eles dizem, como? Pensaram naquela língua. Como escrever em outra língua? Eu acho que é exatamente, esse pensar em uma língua que não é deles é muito difícil.**

13. Pode comentar sobre sua experiência com surdos, seja com classes inclusivas e/ou com salas bilíngues?

Primeiro às vezes da um, ai meu Deus, isso aqui um pouco a gente passa assim altos e baixos, meio de desanimo. Será que não é nada disso? Eu estou insistindo numa coisa que é frustrante pra eles também. Então o tempo todo, pensar em situações de prazer para os meninos que essa língua que é tão difícil pra eles não seja uma, tão frustrante escrever, né? Eu estou o tempo todo tentando que não seja tão ruim escrever numa língua que não é deles.

A outra coisa é assim a gente não tem experiência de pegar pequenininho. A história da Padre Henrique esse tempo todo anos depois chegam pra gente os meninos muito grandes já com. Primeiro frustrados, os meus primeiros anos de sala de aula foram assim os meninos já diziam não, não, não, não quer escrever, não quer. Com que se, ah, já estavam, chegavam muito. Eu pegava segunda série na época, com meninos adolescentes. Então, começaram a estudar tarde, os pais ouvintes, começaram a aprender Libras tarde. Então eu acho que a gente ainda tem esperança de...

Tiveram outras experiências escolares, de coisas, não podem falar Libras, a gente tem ainda herdou isso de o menino dizer ah, eu levei reguada. A gente ainda pegou o menino dizendo pra não usar Libras. Agora que a gente está vendo os pequenininhos daqui vir de creche. Tem uma experiência de um menino. Então tá começando, tantos anos e começando a ter. Não é possível esses pequenininhos vão chegar de outra forma. Tem um menino que foi meu de creche, ele é show ele sempre foi, porque você vê quando é parece que alguma área do cérebro que é boa, tem habilidades pra Libras, mas ele foi de creche e eu era professora itinerante eu tô vendo ele grande agora. Lá era com inclusão, mas ele veio pra primeiro ano ainda começando a idade série mais ou menos em ordem, o resultado é muito bom, mas a gente se frustrou muito e eles, imagino a carga de frustração.

14. Considerando que a Língua Portuguesa é a segunda língua para a grande maioria dos estudantes surdos brasileiros, o que considera necessário para que esses estudantes aprendam a ler e escrever nessa língua, proficientemente?

A gente não encontrou ainda o que é exatamente necessário, porque escrever. Já pensou a gente falar numa língua, usar uma língua e escrever outra? E com modalidades diferentes. Se as duas fossem da mesma modalidade. Porque quando a gente pensa ah, não eu aprendi Português e comecei a escrever alemão, mas era a mesma modalidade. Então a gente não consegue nem se colocar no lugar direito.

Não sei. Eu acho que era necessário eles escreverem em Libras que vai ser o grande eles escreverem em língua de sinais. A gente não sabe, né? A gente fez o primeiro, tem já os estudos, a gente se depara e esses meninos vão usar isso, onde? E quando eles chegarem nos lugares, eles vão usar como? Ele vai se comunicar como? E os vestibulares,

**infelizmente, eles ainda têm que escrever, aprender Português, não tem outra escapatória.**

15. Acredita que o modelo de educação para surdos vivenciado por sua escola está garantindo que eles aprendam a LP escrita?

**Garantindo, a gente não pode assegurar, mas ainda é a alternativa que eu acho melhor. Até de experiências minhas anteriores com oralização, eu ainda acho que o caminho ainda é esse. Garantir é difícilimo, garantir que eles aprendam, mas as tentativas estão aí sendo feitas.**

## Apêndice 7 - Registro de entrevista - PB-2

### I. IDENTIFICAÇÃO:

Código de identificação: P.B 2

### II. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

|   |   |
|---|---|
| 1. Graduação  | <b>Pedagogia</b>                                    |
| 2. Especialização                                   | <b>Educação Infantil e Libras</b>                   |
| 3. Mestrado   | <b>X</b>  |
| 4. Doutorado  | <b>X</b>  |
| 5. Cursos de extensão na área de educação de surdos | <b>Formações mensais promovidas pela prefeitura</b> |
|   | <b>Cursos de Libras</b>                             |
|   | <b>Técnico em interprete de Libras</b>              |
|   | <b>Eventos na UFPE</b>                              |

### III. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

|  |                |
|--|----------------|
| Situação funcional   | <b>Efetiva</b> |
| Tempo de experiência como professor  | <b>06 anos</b> |
| Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas bilíngues  | <b>03 anos</b> |
| Tempo de experiência como professor de estudantes surdos em salas inclusivas | <b>X</b>       |

### IV. ROTEIRO DE ENTREVISTA:

De acordo com a Lei 10.436/02 e o Decreto 5626/05 os surdos têm direito a uma educação bilíngue. A educação bilíngue para surdos pode acontecer em escolas/classes bilíngues ou em escolas/classes inclusivas. A presente pesquisa tem por objetivo realizar um estudo desses dois modelos, no que concerne a aquisição/aprendizagem da escrita por esses estudantes.

1. O que lhe levou a trabalhar com estudantes surdos?

**Eu não sei. Veja só, eu não sei. Eu era muito curiosa na faculdade, ai eu vi o pessoal conversando dentro do ônibus achei engraçado ai e fui começar a fazer curso e foi. Não tem assim, por exemplo, tem gente que conta que tinha gente na família eu nunca tive**

ninguém na família, nunca vi nenhum surdo, nunca conheci, nunca fui amiga de nenhum surdo. Eu só achei interessante aí eu entrei na faculdade porque eu queria trabalhar com alunos surdos. Ai eu sabia que tinha que fazer pedagogia. Ai comecei Pedagogia e nas oportunidades que tive eu fiz cursos. Eu passei a minha graduação inteira todos os trabalhos eram voltados para a educação de surdos. No começo era pesquisar sobre escolas com a direção ai eu ia para escolas que tinham surdos. Depois foram os estágios supervisionados, todos foram na área de surdez e assim eu hoje eu vejo muito a questão uma questão religiosa eu sou católica e eu também sirvo na igreja. Ai hoje eu entendo porque eu comecei, porque essa sementinha da curiosidade, porque hoje eu posso levar a palavra de Deus para os surdos também. Ai hoje eu vejo, hoje eu tenho essa visão mais assim de uma coisa mais espiritual. Só que eu sou apaixonada. Foi uma coisa que assim, Deus fez assim vai ver o que é isso aí. Ai eu fui atrás, fui buscando, fui me aprimorando e hoje eu não consigo me ver em outro lugar, não, mas o motivo pra dizer, porquê foi Deus.

2. Quais as condições que lhes foram dadas para que pudesse trabalhar com estudantes surdos?

Na rede a gente tem essa proposta de sala bilíngue e ai a gente tem adaptação de currículo da prefeitura a gente direciona, a disciplina de Libras também é um diferencial da sala.

Eu tenho uma sala que pra mim ela é grande, ela é arejada acho que isso é uma condição muito boa.

Eu tenho muito material também. Assim, existe uma escassez de material no geral em relação a atividades, mas em nenhum momento na prefeitura, nem na escola eu fui tolhida disso, eu sempre tive acesso.

Eu tenho um computador sempre todo dia, eu tenho Datashow também quando eu preciso utilizar, eu utilizo na escola. Sempre me foram acessíveis eu tenho impressora disponível, eu tenho impressora colorida, porque no ano passado eu fiz um livro pra eles, pra gente utilizar em sala de aula e tudo foi impresso pela prefeitura, eu não tive nenhum gasto financeiro.

As condições são essas, eu tenho formação todo mês, a gente tem um grupo de whatsapp que troca muito com os colegas algumas informações, troca material, dúvidas, a gente sempre conversa muito e eu acho que é assim a prefeitura respeitar o direito do surdo acho que é uma condição muito importante que eles me dão.

Se a gente sabe que tem uma lei que a gente pode atender essa criança da melhor forma possível eu vejo como sendo a sala bilíngue, porque é um professor que sabe a língua deles e conversa com eles na própria língua.

Eu acho que é um pouco diferente quando você tá na inclusão que tem um intérprete que não é professor, não é professor.

Como eu também sou intérprete no Estado, aí eu consigo sempre viver comparando as minhas atividades que eu exerço na escola, na sala bilíngue, com as atividades que eu exerço como intérprete que são totalmente diferentes. É um diferencial na minha atividade como intérprete, porque eu sou pedagoga, mas sempre a gente vai ter essa questão de ser professor e ter esse movimento em relação a dar aula e a forma como você trata algumas demandas também. Mas eu acho totalmente diferente.

A prefeitura teve isso, teve esse olhar diferente para os surdos, através da luta dos surdos, porque não foi a prefeitura que simplesmente disse, eu vou criar. Foi um grupo de surdos que sempre pediu, sempre solicitou é a capital e a gente surgiu com essa proposta de salas bilíngues.

Eu não entrei no começo, porque as salas bilíngues surgiram em 2015 aí quando teve um ano de salas bilíngues foi que eu vim pra escola, mas eu soube de todo o processo os surdos participaram dessa questão de conteúdo de adaptação. Não tirou muita coisa, mas a gente adaptou muita coisa. Como a gente tem a disciplina de Libras, a gente não poderia alongar muito alguns conteúdos aí a gente fez uma pequena adaptação só, mas os conteúdos que são trabalhados numa sala bilíngue de 4º anos são trabalhados numa sala regular de 4º ano.

3. Como você definiria educação bilíngue para surdos?

É uma educação que ela é voltada, primeiramente para o direito linguístico deles. O que é esse direito linguístico? É ele poder fazer atividades, ele poder conversar, tirar dúvidas na sua língua natural, porque quando a gente fala de educação bilíngue para surdos, a gente fala muito dessa questão de a língua de instrução. A primeira língua que vai ser trabalhada em sala de sala é a Libras e o Português ele só vai ser trabalhado língua escrita, a gente só vai trabalhar a parte escrita do Português. Então, todas as aulas que eles têm são em Libras, o Português ele vem como um recurso para o registro escrito disso, mas eu entendo essa concepção de educação bilíngue ser uma educação voltada para o direito linguístico deles de ter aula totalmente em Libras e com adaptações também porque a gente sabe que se eu tiver dando algum conteúdo eu preciso trabalhar com imagens, preciso trabalhar com coisas concretas não só com a questão abstrata pra eles compreenderem melhor. Porque como o sujeito, o surdo, ele é um sujeito visual aí ele precisa dessas estratégias pra aprender melhor.

4. Que ações você julga necessárias para respeitar a condição bilíngue dos estudantes surdos tanto na escola quanto em sala de aula? (7:06 – 9:43)

Na escola, eu acho que deveria ter um momento de reforço básico ou a escola ser sinalizada, porque às vezes a gente não tem, por exemplo, eu como professora eu não consigo parar para dar um curso de Libras, porque eu tenho que dar conta deles

primeiro.

Mas ai se eu sinalizo a escola a outra criança vê o sinal de sala, o sinal de banheiro, o sinal de refeitório, o sinal de cozinha, ai ele começa a interagir, eles começam a interagir com as crianças surdas. Ai eu acho que a escola tem que tá aberta, do porteiro até todo mundo assim sabe, o porteiro de quem ele entra a primeira pessoa que entra até a última pessoa que ele vai ver na escola. O porteiro, a direção, os funcionários têm que pelo menos saber se comunicar o básico. Aqui eu sempre insisto muito com isso, por exemplo, a moça da cozinha, eu ensino a ensina a ela como é obrigado, como é de nada, como é comida, como é quer, como é não quer, porque são os sinais que ela vai utilizar. Não adianta ficar ensinando pra ela pedagogia, ventilador, órgãos dos sentidos se isso não vai ser uma coisa do dia a dia dela, ai eu ensino coisas relacionadas a cozinha. A diretora sempre fica perguntando alguma coisa querendo conversar com eles. Na portaria, pelo menos um boa tarde, eu tento aí às vezes as pessoa acabam não memorizando. Mas eu acho que dentro da escola é isso. A gente permitir e a gente contribuir para que ele tenha um ambiente acolhedor e um ambiente inclusivo, porque não adianta ele chegar numa sala bilíngue que é inclusiva que a professora é especialista que sabe Libras que tem colegas que sabem conversar e quando ele descer pra lanche ninguém conversar com ele, porque ninguém sabe Libras.

Dentro da sala é isso, a gente tem muito material visual para eles, ter também muito material sinalizado, porque como a eles estão nesse processo de aquisição da escrita, eles começam a relacionar a imagem com sinal e com a palavra em Português, ter muito material de literatura também pra eles Datashow, sempre com aulas interativas. Eu não vou pegar um texto de uma página inteira e trabalhar com eles, eles podem até entender, mas vai ficar muito cansativo, aí nesse texto eu faço uma adaptação eu boto umas imagens, eu diminuo um pouco o texto, relaciono esse texto com a convivência do dia a dia deles eu acho que isso torna uma sala de aula inclusiva.

5. O que mudou na sua prática docente devido à presença de estudantes surdos nas salas de aula?

Eu falava muito, falava pelos cotovelos, ainda falo só que agora eu estou mais contida. Mas eu acho que em relação à prática, é o planejamento. O planejamento ele tem que ser muito objetivo, porque se eu ficar, não porque eu vou trabalhar o sistema solar dos planetas. Não ele tem que saber o sistema solar dentro do sistema solar tem os planetas, a características de cada um, a proximidade com o sol. Eu tô mais objetiva nos planejamentos e uma coisa que eu tenho mudado muito mesmo, que às vezes até é muito cansativo é a produção de material, tem que produzir muito material, porque não tem, não adianta eu pegar um livro didático e ficar no vamos ler e ficar lendo, o livro não tem

uma imagem, não tem nada em Libras, não tem nenhum sinal que eles consigam relacionar, aí manda uma atividade pra casa e eles vão dizer sim o que é isso, eu esqueci tudo. Se não tem nada em Libras para eles associarem.

Aí eu tenho muito feito esse trabalho assim, desde que eu entrei nas salas, embora eu acho que este ano tá mais. Sempre ter cuidado com o que eu vou fazer com a atividade, pensar como essa atividade, se essa atividade é pra eles, sempre utilizar muitas imagens relacionar o texto que eu tô colocando com a imagem, porque às vezes a gente tem um textão e a imagem não tem nada a ver com o texto, aí relacionar o texto com a imagem, trabalhar muito a questão de gêneros também, dos diversos tipos de gêneros pra eles entenderem e relacionar isso também com Libras. O sinal cada gênero, como se trabalhar, como se fazer. Sempre trabalhando com Libras, colocando os sinais, por isso exatamente isso, porque às vezes, teve um dia que eu estava procurando tanto um sinal de atividades e eu não achava, aí eu fui para o dicionário de Capovilla que sempre me ajuda muito foi quando eu achei, só que aí tem um processo de para tira a foto do dicionário, recorta, edita vai para o word, volta. Aí todos esses detalhezinhas quando a gente tá com alunos ouvintes, isso é mais tranquilo, porque a gente pega uma atividade, muitas vezes a gente sabe, pega uma atividade pronta na internet e faz com os meninos e com eles não é todo um trabalho que é bem mais minucioso de produzir material pra trabalhar com eles em sala de aula, as atividades.

6. Caso tenha intérprete em sala de aula, o que acha do papel que ele tem que desempenhar junto ao surdo e a você como professor?

Não tem. Aqui na sala agente tem um rapaz que ele é estagiário de Pedagogia que ele acompanha um aluno que além da surdez tem deficiência intelectual, porque ele tem paralisia, mas a função dele não é de intérprete só que ele precisa saber Libras para se comunicar com o aluno aí ele sabe Libras, ele tá fazendo curso técnico.

7. Qual o espaço para circulação da língua de sinais em suas aulas e na escola como todo?

Na minha sala é tudo. Eu acho que a sala ela respira Libras, às vezes eu fico até apreensiva de colocar muita informação. Aí eu perguntei a Liberson, que é o meu estagiário, tu acha que tem muita coisa? Ele disse, não menina. Tá bom, mas cuidado. Porque às vezes eu quero colocar tudo. Ele já sabe, eu quero colocar tudo, alfabeto, eu quero fazer banner de tudo. Porque se eles tiverem dúvidas qualquer coisa, eles filam no banner e consegue se comunicar. Aí, assim, na minha sala o que mais tem são atividades frases com imagens com sinais em Libras. Eu acho que a sala, às vezes eu peço pelo excesso da informação, mas eu acho que a sala ela precisa respirar Libras, para eles se sentirem bem.

E, na escola, a gente tem, eu não sei se tiraram, mas tinha placas em todas as portas com

os sinais, lá embaixo no ano passado, a gente só está se organizando para retomar, tinha um mural bilíngue que cada atividade, cada período ou festa data comemorativa do ano a gente fazia um mural e colocava sinais relacionados. Esse ano tiraram, porque teve uma reformazinha, tiraram o quadro que tinha, mas aí eu já estava conversando com as meninas para retomar, né? Porque aí também os meninos tem acesso a isso, por exemplo, dia das mães tinha sinais relacionados as mães, dia dos pais, carnaval, todas as datas comemorativas tem um material bem legal que eu tenho de Cristiano, acho que é o nome dele, que ele sempre traz, por exemplo, para o dia das crianças ele coloca, criança, brincar, direito, educação, lazer, em Libras, os sinais. Aí a gente disponibiliza lá em baixo pra todo mundo ter acesso.

Aí é assim eu sempre tento fazer, por exemplo, uma questão das salas bilíngues é a seguinte: eles estão nessa sala, eles frequentam essa sala, eu sou a professora deles, mas eles ficam matriculados em uma turma de origem que a gente chama, porque no sistema que é o diário online da prefeitura, eles, se eles ficassem em uma sala bilíngue sozinhos, eles não existiriam, o que é que isso quer dizer, eu não tenho acesso ao diário online, eu não sou cadastrada no diário online.

Então, eu, XXX, não poderia fazer frequência, colocar nota, fazer chamada nesse sistema online, porque eu não existo. Aí o que é que eles fizeram com esses alunos, eu entendi dessa forma, aí o que é que eles fizeram com esses alunos, alocaram eles em salas de origem, que são as salas, que eles são 4º ano, e as atividades e o material chega pra professora da sala de origem e eu pego e a gente vem pra sala, mas eles são meus alunos só que eles estão matriculados que é o Ciepe, não, tem um nomezinho que diz que é o registro deles online dentro da prefeitura de matrícula. Aí eles ficam cadastrados, é semiweb, ficam cadastrados na semiweb na turma de origem, mas eles são meus alunos. Aí, por exemplo, aqui na sala eu tenho três meninos de um quarto ano, três meninas de outro quarto ano e uma menina do terceiro, aí eu tenho três professoras diferentes, 6 do quarto e um do terceiro.

Aí, o que é que eu faço para tornar essa mais acessível pra eles, eu vou pra turma de origem e ensino alguns sinais. Eu fui pra lá no começo do ano e disse: olhe eles são surdos, mas eles são da turma de vocês, eles são amigos de vocês, inclusive dias de quintas-feiras a gente vai pra biblioteca e eles vão com a turma de origem vai todo mundo junto com a turma do quarto ano, porque tem até o momento de interação também entre eles.

Aí eu faço, teve no ano passado que teve o dia de sexta feira que era o dia do curso de Libras. Aí na aula de Libras, como atividade da aula, a minha turma do quinto ano ia para a turma do quinto ano de origem que eram alunos ouvintes e eles ensinavam Libras pra eles que era também uma das atividades da disciplina de Libras. Aí eu faço isso

**assim, sempre quando. Nesse começo a gente está fazendo avaliação é bem lentinho nesse primeiro bimestre, mas no segundo bimestre começar a fazer essas interações pra ensinar Libras pras turmas do quarto ano e pra os funcionários da escola, porque acaba os professores aprendem.**

Alguns desses alunos eram do terceiro e já sabem alguma coisa, pois eles já fizeram esse trabalho no ano passado?

**Não, porque eles eram da manhã, essa turma era toda da manhã, eles não sabem, agora se você for conversar com o quinto ano, não o quinto ano, não eles saíram da escola, porque eu tinha alunos no ano passado do quinto, aí eu ia pra turma do quinto e os alunos que foram para o sexto ano sabem Libras porque aprenderam com os colegas.**

**Aí aqui no caso, como eles eram de manhã, os alunos da manhã sabem. Agora os do quarto ano vão aprender, no quinto vão continuar, porque vai ser a mesma turma e quando saírem da escola já vão ter dois anos de um mini curso de Libras, porque não tem essa frequência e a didática do curso em si.**

8. Qual o grau de **fluência** em língua de sinais dos estudantes surdos?

**Conhecem. Eu só vou lembrar, eu tenho.**

Eles aprenderam Libras aqui ou já vieram de casa, você sabe dizer?

**XXX aprendeu aqui. Eu estou com XXX desde 2016 e ele está, incrivelmente, fluente. Eu fiquei impressionada ontem eu estava conversando com ele. Aí eu tava falando de Harry Potter, eu conversando sobre Harry Potter não sei o que, aí ele começou a discutir comigo. Aí eu quem era este menino? Chegou aqui com seis anos, só fazia chorar, porque eu era uma pessoa estranha e só tinha ele na sala, no começo. Eu disse quem é este menino? Ele conversa tudo com você. Ele explica, ele me questiona, ele diz o que é, o que não é como vai, como não vai. Aí ele começou comigo só que ele já está no quarto ano.**

**XXX chegou no ano passado, primeira vez, aprendeu aqui está no segundo ano comigo.**

**XXX chegou no ano passado, mas ela já era do Suvag que era uma escola que tinha para surdos aí ela já chegou fluente. É ela já é fluente. XXX por incrível que pareça está mais evoluído do que ela, mas ela é fluente.**

**XXX começou este ano com a gente ele era de uma escola inclusiva aí veio pra cá e aí a gente já foi. Não, XXX foi do ano passado é ele teme estagiária. É o segundo ano dele aqui e no começo era bem difícil, porque às vezes ele queria oralizar e não saia palavras. Aí a gente foi e foi tendo todo um trabalho em cima dele, da família, essa questão de aprender Libras aí hoje ele já conversa.**

**XXX vieram. XXX veio do Padre Henrique ai ela já é bem fluente e XXX veio da Roda de Fogo, só que ela é muito oralizada, porque ela tem um resíduo muito bom, aí às vezes ela quer conversar falando aí eu disse, não, vamos fazer as duas coisas. Aí às vezes eu**

converso com ela em Libras e às vezes ela me responde em Português. Às vezes eu falo em Português e faço em Libras. Eu nunca falo só em opra ela. Eu preciso fazer a relação das duas línguas, mas aí ela não é fluente.

Tem XXX que é um aluno que eu disse que tem uma paralisia que ele não é fluente, mas ele tá, ele compreende alguns comandos, mas se você for conversar com ele pedir pra ele contar uma história ele só vai ficar sinalizando letras que ele nem consegue fazer todas, mas ele fica fazendo letras.

Dos sete, eu tenho: XXX, XXX, XXX fluentes, bem fluentes. XXX é intermediária, mas ela tá já atingindo esse nível de ela também já conversa tudo. XXX se agente colocar numa escala tem os três primeiros, XXX, XXX e XXX, aí vem XXX e XXX. Só que XXX não acaba não fazendo muita avaliação em relação à língua porque a questão da paralisia, mas ele conversa, sabe? Quando ele tá arretado, ele diz que tá errado. Aí ele vai sinalizando palavras que ele conhece, mas às vezes são mais gestos. Mas assim dos sete, três são muito fluentes, dois estão nesse processo já que já conseguem conversar, já produzem textos em Libras, mas se você colocar para interpretar um texto muito longo eles não compreendem tudo e os três compreendem.

Uma que tá chegando agora que tá nesse processo inicial, mas eu tenho percebido muito o interesse dela e XXX, XXX.

9. Qual o grau de **conhecimento** dos estudantes surdos em Língua Portuguesa escrita?

Péssimo. Eles não são alfabetizados, porque foi todo um processo. Eu fico pensando muito em XXX, porque XXX já está comigo, já está no quarto ano, mas é muito difícil a gente ter todo um trabalho na escola e esse trabalho não ter continuidade em casa. Eu passo a tarde inteira, conversando, explicando, trabalhando com Língua Portuguesa, alfabetização. Só que quando chega em casa muitos gestos, não tem também o estímulo em casa é mais difícil. Aí deles só XXX que é mais avançada, mas o restante. Eu não vou dizer que eles são analfabetos, eles não são. Eles conhecem algumas palavras e pra mim chamar, dizer que é analfabeto é muito pesado, porque aí eu só estar dando ênfase a Língua Portuguesa, mas tudo que eles trazem pra mim de Libras. Isso também é uma forma, eles estão sendo alfabetizados também em Libras. Da sala, em relação à Língua Portuguesa escrita, eles não produzem textos. Quando eu fiz um teste uma vez eu mandei uma atividade pra casa, a atividade veio em branco ou então feita pelo pai. Porque você sabe que a criança não desenvolve o texto daquele jeito. Só teve, justamente, XXX que você via que o texto dela era bem partidinho, mas você via que ela já tinha um domínio da Língua Portuguesa, mas hoje em relação ao quarto ano, os seis do quarto e uma do terceiro não tem o mesmo nível, não são do mesmo nível. Estão nesse processo ainda que eu estou percebendo que eles estão mais interessado agora interesse deles. Porque era

**difícil, como é que eu vou ensinar a Língua Portuguesa se eles não têm fluência na Libras, se eles não entendem. Eles precisam de uma língua base pra eu trazer uma segunda língua. É a mesma coisa de uma criança ouvinte, ele já oraliza o Português, aí ele vai fazer a relação grafofônica, que a gente fala, para associar o que ele está ouvindo ao que ele vai escrever.**

**Se o surdo, ele vai escrever e na cabecinha dele ele não imagina nada ele não consegue, porque para ele não tem sentido isso. Que é até uma coisa que agente fala muito, primeiro a gente tem que alfabetizar em Libras pra depois a gente vir pra alfabetização em Língua Portuguesa, por isso que eu sempre ia batendo com eles esses anos, mas nunca foi uma preocupação minha, como eu posso dizer, meu Deus eles não estão alfabetizados. Eu me preocupava muito mais se eles estão alfabetizados em Libras pra eu começar o processo. Agora que eu chego com a turma que eu estou vendo que eles estão já a maioria fluentes e avançados, agora eu tô o tempo todo com a Língua Portuguesa. É todo dia o tempo todo, o tempo todo. Quando é outra atividade, ensino geografia eu vou com Língua Portuguesa sempre, sempre. Porque agora pra eles têm sentido e você consegue perceber no dia a dia. Quando eles não sabiam qual é o sinal, aí ele faz sim eu não sei. Como é que eu vou escrever uma palavra que eu não sei o que é? Essa palavra vai representar o que pra mim? Essa palavra vai significar o quê? E a partir do momento que ele sinaliza e que ele entende o que é essa palavra, quando ele vai pro registro é mais fácil. Mesmo que ele memorize a palavra, como fosse tirando uma foto, é mais fácil dele escrever essa palavra, porque na cabeça dele ele já viu aquela imagem visual do objeto que ele está escrevendo que ele está registrando.**

**10. Como avalia a escrita dos estudantes surdos?**

**Eu tento ver pelo menos se eles escrevem alguma palavra que tenha sentido, porque quando a gente trabalha, a gente tem um livro, um caderninho de produção textual. Quando a gente trabalha a produção textual, hoje, agora nesse início, eu só queria que eles vissem, tentassem escrever menino, sei lá, tem a imagem de um menino brincando com um cachorro com a bola. Então que eles tentassem escrever bola, tentassem escrever menino. Não que eles criassem uma frase escrita toda, com todas as regras, com ortografia, não. Eu só queria que eles escrevessem palavras que eu sei que eles sabem e eles registrassem isso, menino, bola, dia, céu, árvore. Menino, bola, dia, céu, árvore. Aí eles escrevessem menino, bola, céu, dia, árvore, noite. Palavras relacionadas. Que seria mais, que a minha avaliação deles é outra, assim Língua Portuguesa é essa, só que aí o que é que eu ainda faço, eu pego a imagem, mostro e peço que eles me contem a história em Libras, aí ele sinaliza tudo, a história inteira, só que eles não conhecem as palavras em Português para ele sinalizar tudo como tá, só que eles não conhecem as palavras em**

**Português para ele sinalizar o que ele tá vendo, mas eu sei que eles sabem em Libras. Aí hoje a avaliação que eu faço com eles, principalmente nessas atividades que são mais livres, porque quando a gente faz um texto coletivo, eu tô escrevendo, eles estão participando, mas sou eu que estou escrevendo, sou que estou sendo a escriba da situação. Mas quando são atividades mais livres, que eu só direciono e peço para eles registrarem. Aí eu queria que pelo menos minha avaliação e essa, será que eles estão escrevendo essas palavras bola, menino, casa, aí eu vou colocando imagens que eu sei que eles conhecem pelos sinais ou a palavra pra ver se eles pelo menos registram isso, não como uma frase.**

11. Descreva como acontece o processo ensino da escrita em Língua Portuguesa para os estudantes surdos?

**A gente começa com Libras e sempre vai associando a palavra a uma imagem, palavra a uma imagem, palavra a uma imagem. Se eles já conhecem, se eu sei que eles já conhecem o sinal eu digo o sinal e escrevo a palavra, eu sempre relaciono isso.**

**Quando é um poema, um poema pequenininho eu consigo trabalhar com eles, eu trabalho, sei lá, Borboletas de Vinícius de Moraes. Eu faço: borboletas, eu mostro a palavra borboletas e peço pra eles sinalizarem todas as letras, porque também fica o registro e aí faço o sinal de borboletas para sempre eles ficarem memorizando a palavra, porque eles já sabem o sinal, já sabem o sentido de borboletas, já existe a imagem visual do que é uma borboleta, mas ele precisa do registro escrito.**

12. Existem dificuldades para a aquisição da Língua Portuguesa escrita pelos estudantes surdos? Em caso afirmativo, pode descrevê-las?

**Eu acho que é a aprendizagem tardia da Libras que dificulta muito, porque se eles chegassem na escola, pelo menos sabendo o mínimo de Libras e já estaria trabalhando o Português com eles mais avançado desde o primeiro ano. Não no terceiro ou quarto ano. Eu acho que uma das dificuldades também que é indireta, mas acaba influenciando, é a questão da família. Se a família não sabe Libras, a família não me ajuda, porque, quando eu passo uma atividade, que a atividade tá, eu tenho que passar uma atividade que tem que ter alguma coisa escrita em Português. Se a família não sabe no mínimo ler o enunciado e explicar pra ele o que ele vai fazer, ele não vai nem memorizar, porque pode está escrito assim, escreva o seu nome. Eu só precisava que os pais soubesse assim, escrever nome.**

Todos eles são filhos de ouvintes?

**Todos são filhos de ouvintes. Não tem nenhum familiar surdo. XXX tem uma irmã gêmea que é ouvinte, aí acaba criando um momento também de comparação, porque uma é ouvinte e outra é surda. Tem irmã, filho único, filha única, tem irmão e XXX é filho único, mas eles não têm ninguém. Agora, a mãe de XXX é a que sabe Libras que é a que**

eu te falei a que é a que mais é evoluída no Português, em Libras, a que é mais fluente, que a mãe sabe e acaba a família sendo também uma dificuldade um empecilho indireto no meu trabalho, porque se eles não sabem, eles não me ajudam em casa quando é uma atividade, quando é alguma coisa. Até com eles mesmos. Às vezes eles têm uma dúvida de como é que eu escrevo não sei o que aí eles não sabem escrever, porque não tem a quem perguntar em casa. Porque, por exemplo, a semana retrasada foi o meu aniversário, aí eles queriam escrever parabéns quem ajudou a fazer o cartãozinho foi o estagiário, porque conhecia libras e explicou pra eles. No outro dia, eles me deram o cartãozinho. Eu vi que eles entenderam o que é que eles tinham feito, porque o que eles escreveram no cartãozinho, se eles olharem em outro local, eles vão reconhecer aquelas palavras de aniversário, de parabéns, porque teve sentido. Alguém disse o que era aniversário, alguém disse que era parabéns e eles escreveram eles registraram.

13. Pode comentar sobre sua experiência com surdos, seja com classes inclusivas e/ou com salas bilíngues?

Eu sou apaixonada, eu gosto muito, eu fico muito feliz quando eu vejo que eles se desenvolvem assim e eu fico muito feliz de poder contribuir com a formação deles, porque assim eu nunca acho que eu estou pronta para nada. Eu sempre fico estudando mais, estudando mais, porque eu sei que sempre pode acontecer, aparecer uma novidade deles. Eu gosto muito, porque eu percebo que eu ajudo no pouco que eu sei, eu sempre fico considerando assim, com o pouco que eu sei, eu vejo o quanto eles mudam, é impressionante assim você percebe. Existe o crescimento biológico, físico de que eu estou acompanhando há quatro anos já, mas eu percebo assim, no dia a dia, no diálogo a maturidade deles, deles poderem conversar uma coisa com você, discutir. Agora para mim está muito mais claro de como eles estão mais independentes. Então ou fluentes já nesse processo maior de fluência em Libras o quanto eles ficam interessados em aprender o Português, porque eles já sabem o sinal, já sabem aquela imagem só que faz assim, como é que escreve isso, com é que eu vou perguntar a minha mãe, como é que eu vou perguntar a minha tia. Você vai percebendo que o pouquinho que eles vão tendo, o contato inicial que eles tem com Libras muda totalmente e eles ficam mais interessados em querer aprender e eles ficam mais curiosos, a cada vez mais curiosos em aprender Português e eu sei que isso só ajudou por conta da Libras. A partir do momento que eles prenderam Libras, melhorou.

14. Considerando que a Língua Portuguesa é a segunda língua para a grande maioria dos estudantes surdos brasileiros, o que considera necessário para que esses estudantes aprendam a ler e escrever nessa língua, proficientemente?

Primeiro, eu acho que tinha que ser feita uma parceria da educação com a saúde, porque

a gente já está em 2019 e eu, particularmente, não admito que uma criança, que se descubra que uma criança é surda com seis anos de idade, ela na escola. Eu acho que é assim, se tivesse essa parceria da área da saúde com a educação, quando se descobrisse no teste da orelhinha que é um teste obrigatório a se fazer na rede pública. Quando se descobrisse no teste da orelhinha já se direcionava para uma escola ou com intérpretes ou com surdos adultos ou com professores bilíngues, porque aí a criança já ia ter contato com surdos desde cedo e ela não teria, não ia ter dificuldade nenhuma. Isso é uma coisa que eu sempre fiquei pensando, não minha gente isso aí tem alguma coisa errada ai, dizer que o menino vai aprender igual, mas ele vai aprender exatamente igual de todos os estudos que eu li, todos os trabalhos que eu fiz de contatos com crianças surdas, filhas de pais surdos, eles se desenvolvem da mesma forma que uma criança ouvinte, da mesma forma, só que qual é a principal diferença entre uma criança surda e uma ouvinte. É que a criança ouvinte ela vai ser estimulada desde o ventre e a criança surda, não. Ela vai de pequenininha de bebezinho e não escuta, não escuta, não escuta. Quando ela chega, às vezes na pré-escola com quatro ou cinco anos é que ela tem acesso a Libras. Como é que eu vou pegar às vezes quatro anos, cinco, seis anos e comparar uma criança que escuta desde um dia de nascido. Eu acho que isso é uma coisa que sempre me inquieta muito, como poderei me ajudar, começa nisso. A partir disso, ter profissionais especializados na área, porque não pode colocar, eu fiz um curso básico lá na igreja, eu sei Libras bota para dar aula, não é assim. Tem que ter profissionais especializados que adaptem as atividades, façam as atividades, exatamente, como eles precisam. Muitas vezes não é como eles querem, como os pais querem, não, é como eles precisam. São difíceis, são. É mais complicado fazer, é, porque a gente tem que procurar atividades, procurar sinal aqui, sinal lá, fazer adaptar, mas eu acho que partir disso a gente consegue.

Descobriu a surdez, direciona para uma escola, porque nesse direcionamento da escola já há também uma ajuda aos pais, porque os pais têm que aprender Libras. Como é que eu vou conversar com o meu filho. Às vezes eu fico pensando aqui, eu tenho um grau de intimidade maior de eles me contarem coisas da vida deles do que a própria família e eu só sou uma professora. Existe um vínculo afetivo, existe, eu amo esses meninos, mas eu só sou uma professora e às vezes a própria família não aprende pra se comunicar. Eles veem com ansios, com angústia, chora, quer conversar e eles ainda estão pequeninhos, mas eu penso muito na adolescência eu tá dentro da casa e minha mãe não saber conversar comigo.

15. Acredita que o modelo de educação para surdos vivenciado por sua escola está garantindo que eles aprendam a LP escrita?

Está, porque a gente trabalha em cima da questão da legislação brasileira, a gente faz

todas as atividades direcionadas pra esse sujeito surdo, que a gente sabe que é diferente, que é um sujeito visual é uso de imagem é um trabalho muito com Datashow também, porque eles ficam impressionados, mas isso é só pegar o computador e transformar em uma coisa grande, mas são as imagens também que estimulam a eles.

Só do fato de eu estar o tempo todo conversando com eles em Libras, acho que já vale tudo, já garante tudo. Agora é claro que, se a gente também, como eu já tinha dito na pergunta anterior, a gente tem que ter profissionais especializados, a gente tem que ter um ambiente acolhedor pra isso, pra ter esse acesso a Libras, a gente tem que ter computador, tem que ter recursos também, principalmente tecnológicos que ajudam e tudo isso a prefeitura ela tem dado. Não é 100%, não é da melhor forma, porque às vezes a gente também, diante do que eu acredito, eu XXX, eu faço um pouquinho a mais, eu sempre faço um pouquinho a mais, mas eu acho que assim, dentro da realidade das nossas escolas brasileiras que a gente sabe que muitas vezes a inclusão acaba sendo a melhor forma para uma família acha que é pra uma criança surda. Quando eles chegam aqui até a forma da família também eles mudam, poxa era para ter colocado o meu filho antes, vê como ele tá desenvolvendo, vê como ele tá. É não foi XXX, não foi a prefeitura foi só você ter dado o acesso a ele da língua dele que é natural pra ele. Eu acho que a gente tá sim, atendendo a questão da legislação, respeitando muito a questão linguística deles, os direitos, trabalhando tudo em Libras, trabalhando também a Língua Portuguesa escrita, porque também tá dentro da legislação. Agora é tudo uma questão de tempo, a gente sabe que é um tempo diferenciado, porque eu não posso comparar uma criança que aprende Libras com 6 anos com uma criança com uma criança que nasceu e os pais já estava conversando com Libras com ele. A gente sabe que é um processo, é um processo lento, às vezes os pais acabam questionando, não é porque minha filha é terceiro ano e não lê. Sim, às vezes, dá vontade de dizer, por que o senhor não aprendeu Libras antes para ajudar, mas a gente não fala, a gente diz não porque é um processo, porque é um processo mais demorado. A aquisição em si da Língua Portuguesa de crianças ouvintes é um processo, a criança não sai em um ano, não, e sai aprendendo tudo, não. Ele vai aprendendo, aprendendo a ler e vai se tornando na forma mais complexa.

### **Apêndice 8 - Roteiro de análise das aulas observadas**

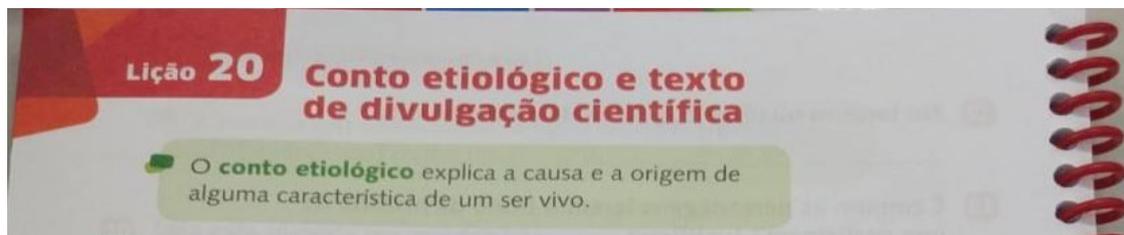
1. Quantidade de estudantes surdos e/ou ouvintes em sala de aula.
2. Organização dos espaços da sala de aula.
3. Circulação da Libras em sala de aula.
4. Interação entre professor e estudante surdo, como também entre o tradutor/intérprete de Libras (caso tenha) e esse estudante.
5. Interação entre os estudantes ouvintes e os surdos.
6. Objetivos da aula.
7. Recursos utilizados na aula;
8. Adequação dos recursos utilizados.
9. Estratégias utilizadas pelos professores para alcançar os objetivos propostos.
10. Adequação das estratégias utilizadas.
11. Participação dos estudantes na aula.
12. Produção escrita.

## Apêndice 9 – Descrição das aulas observadas de PI-1

### PI-1 - aula 1

A professora iniciou a aula dizendo que nesse dia iria trabalhar a lição 20 do livro “Aprova Brasil” de Língua Portuguesa e que essa lição trazia o conto etiológico e o texto de divulgação científica, mas que, naquela aula, somente iria trabalhar com o conto etiológico. Logo após, leu, em voz alta, a definição de conto etiológico que constava no livro do aluno, assim como as explicações sobre esse gênero textual que constavam no livro do professor.

**Figura 63- Definição de conto etiológico apresentada pelo livro Aprova Brasil de LP/4º ano/EF e lida por PI-1 na aula 1**



Fonte: livro Aprova Brasil – 4º ano.

Em seguida, conduziu uma leitura oral e compartilhada do texto “O canto da flauta mágica: o irapuru”, na qual a professora solicitava que um aluno realizasse a leitura de um parágrafo do texto e, em seguida, ela o relia, tendo em vista que muitos não conseguiam ouvir a leitura do colega devido à baixa potência das vozes das crianças, assim como da acústica da sala. Após a releitura de cada parte, ela explicava com as próprias palavras o que o fragmento estava dizendo. Também tinha a preocupação de explicar que o texto está estruturado em situação inicial, desenvolvimento e conclusão. Quando cada parágrafo era lido, a professora indicava a qual dessas partes ele pertencia.

Durante o momento da leitura compartilhada o estudante surdo se manteve, quase o tempo todo de cabeça baixa, olhando para o livro e a professora se manteve no centro da sala. Em alguns momentos, levantou a cabeça e olhou para a professora, no

entanto, não houve nenhum contato visual entre a eles, nem nenhuma tentativa por parte da professora em fazer com que esse estudante participasse da aula.

**Figura 64 – PI-1 mediando à leitura compartilhada**



Fonte: filmagens.

Quando todo o texto foi lido, a professora tirou as dúvidas dos estudantes em relação à compreensão do texto e solicitou que eles respondessem, individualmente, aos questionamentos que o livro apresenta após cada texto. Explicou que a ordem das perguntas é, geralmente, a ordem dos acontecimentos do texto.

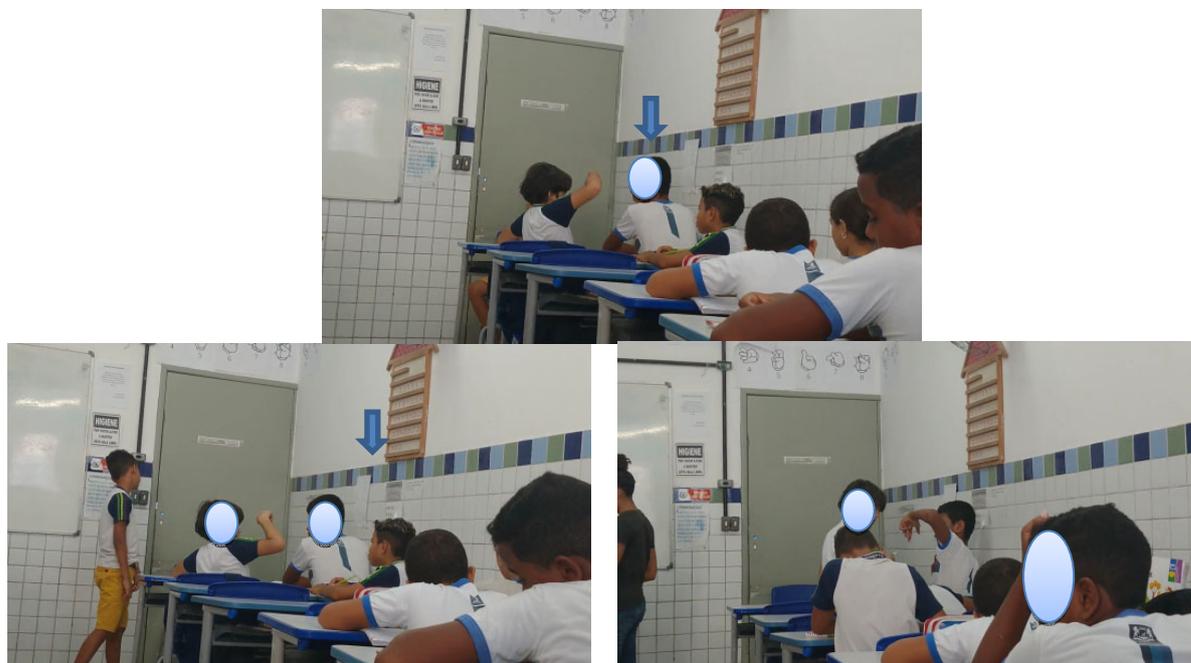
Nesse momento, como a intérprete ainda não tinha chegado, a professora solicitou que um estudante ouvinte que conhece alguns sinais da Libras sentasse ao lado do estudante surdo. Quando o colega respondeu a própria atividade, deu o seu livro para que o surdo copiasse as suas respostas. Quando o surdo não entendia o que estava escrito, o colega soletrava as palavras utilizando alfabeto manual.

**Figura 65 - Sequência de cenas de EI-1 realizando a atividade de compreensão de texto**



Fonte: filmagens.

**Figura 66 - Sequência de cenas de EI-1 realizando a atividade de compreensão de texto (continuação)**



Fonte: filmagens.

Quando o estudante surdo entendia o que o ouvinte estava soletrando e escrevia adequadamente, eles comemoravam batendo com as mãos.

**Figura 67 - Estudante ouvinte ensinando a atividade para EI-1**



Fonte: filmagens.

No momento em que toda a turma estava respondendo as atividades, a professora se manteve sentada em sua mesa, orientando, individualmente, quem estava com dúvidas em alguma questão.

Quando a intérprete chegou, o estudante surdo já havia iniciado a tarefa junto com o colega ouvinte que foi designado para sentar ao seu lado. Sob esta ótica, o referido colega voltou para o seu lugar de origem e a intérprete assumiu a orientação. A partir desse momento, a Libras começou a ser utilizada, de fato, em sala de aula, pois o estudante ouvinte que estava ajudando o surdo a responder a atividade utilizou apenas o alfabeto datilológico para realizar tal interação.

Antes de começar a fazer a correção coletiva da atividade, a professora releu em voz alta o terceiro parágrafo do texto para tirar a dúvida de um aluno. Em seguida, a intérprete realizou a interpretação do que a professora estava lendo.

**Figura 68 – PI-1 relendo o terceiro parágrafo do texto trabalhado e a TILS interpretando para a Libras**



Fonte: filmagens.

Todavia, percebemos nos momentos seguintes enquanto a professora realizava a correção coletiva dos questionamentos sobre o texto, a intérprete estava explicando o conteúdo do texto para ele, ensinando as respostas. Era como se ela estivesse tentando resgatar as explicações que ele tinha perdido devido ao seu atraso, fazendo com que o estudante não participasse desse momento da aula.

Ao passar do tempo, a professora continuou sem realizar qualquer tipo de interação com o estudante surdo, deixando-o sob total responsabilidade da tradutora/intérprete de Libras.

**PI-1 - aula 2**

A professora iniciou a aula dizendo que, nesse dia, eles iriam produzir um cartão de Natal destinado a um colega de classe.

Em seguida, realizou um sorteio com os nomes dos estudantes da turma que estavam presentes. Em posse do nome do colega, um cartão de Natal deveria ser produzido para ele.

Logo após o sorteio do destinatário do cartão, a professora explicou oralmente como era um cartão de Natal e perguntou se eles já tinham recebido alguns desses cartões, se eles já tinham visto em alguma loja um cartão de Natal. Eles responderam que nunca tinham recebido um cartão.

Cada estudante começou a produzir o seu cartão de Natal, individualmente. Porém, alguns tiveram dificuldades em escrever uma mensagem para o colega e solicitaram ajuda a professora.

Depois de os estudantes terem questionado muito sobre como deveriam fazer o texto solicitado, a professora resolveu desenhar no quadro a estrutura de uma mensagem em um cartão de Natal. Ela também leu algumas mensagens que pesquisou no Google utilizando o celular.

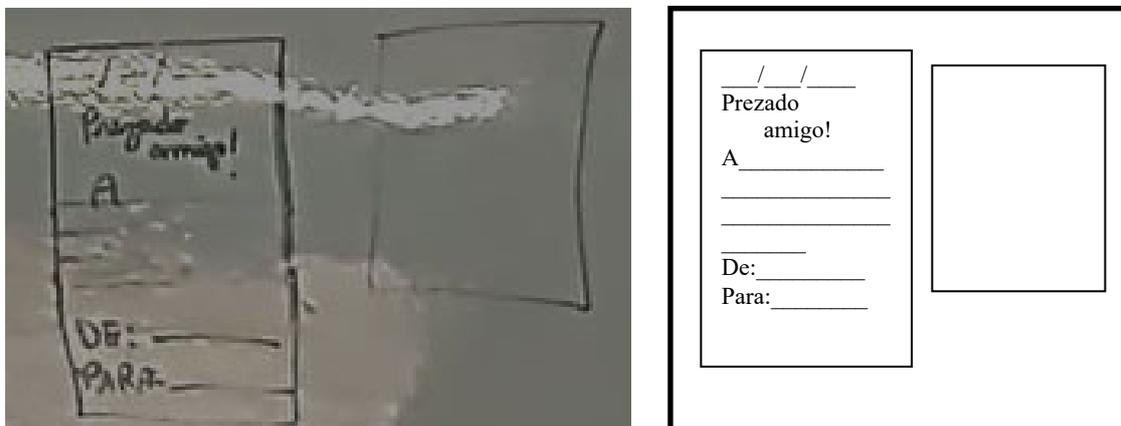
**Figura 69 – PI-1 desenhando a estrutura de um cartão de Natal**



Fonte: filmagens.

Após ter desenhado no quadro a estrutura de um cartão de Natal e ter lido algumas mensagens, a professora prorrogou mais um tempo para que os estudantes realizassem a produção.

**Figura 70 - Estrutura de um cartão de Natal desenhada no quadro por PI-1**



Fonte: filmagens.

Após o término do tempo destinado para a produção escrita, a professora promoveu a troca entre os estudantes, chamando cada um à frente da sala para descrever as características do amigo a quem se destinava o cartão para que os demais descobrissem quem era e, em seguida, fosse feita a entrega.

**Figura 71 - Momento da identificação do destinatário do cartão de Natal produzido por EI-1**



Fonte: filmagens.

Quando chegou a vez do estudante surdo entregar o seu cartão, ele foi à frente da sala e começou a empregar a Libras para expressar o que estava escrito no cartão. As palavras que ele não conhecia, ele soletrava utilizando o alfabeto datilológico. A TILS interpretou para a LP oral o que ele estava sinalizando em Libras. Após a leitura, ele entregou o cartão ao colega a quem se destinava.

**Figura 72 - Momento da entrega do cartão de Natal produzido por EI-1**



Fonte: filmagens.

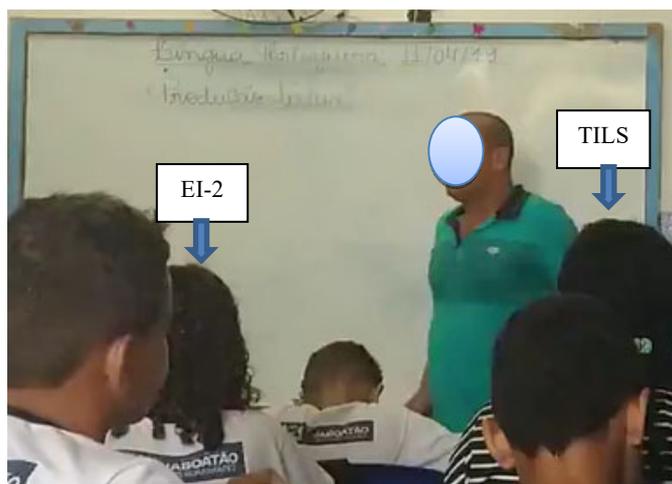
Percebemos no momento da entrega do cartão que, apesar de estar participando da atividade, o estudante surdo não conseguiu compreender a dinâmica dela, uma vez que ele realizou a leitura da mensagem do cartão, demonstrando que não tinha compreendido o comando da professora que foi o de realizar a descrição do seu amigo e, após a descoberta do nome desse amigo, entregar o cartão, sem precisar ler a mensagem escrita.

## Apêndice 10 – Descrição das aulas observadas de PI-2

### PI-2 - aula 1

O professor iniciou a aula escrevendo no quadro o nome da disciplina que seria trabalhada, a data e a expressão produção textual. Explicou que a aula de LP estava sendo adiantada devido ao fato de que no dia seguinte seria realizado o plantão pedagógico e não haveria aula.

**Figura 73 - PI-2 apresentando a proposta da aula**



Fonte: filmagens.

Logo após, disse aos estudantes que eles iriam criar uma história a partir do começo que ele iria apresentar. Em seguida, escreveu no quadro a expressão, “Era uma vez...” e pediu que os estudantes continuassem o texto.

Nesse momento, a TILS permaneceu virada para frente, acompanhado o que o professor estava falando sem realizar a interpretação dessa fala. Após alguns instantes, a estudante surda saiu de sua mesa foi sentar em outra mesa que ficava mais ao fundo da sala ao lado de um colega ouvinte e ficou tentando ver o que estava escrito no caderno dele. Contudo, o colega não gostou dessa atitude e empurrou um pouco a mesa que ela estava.

**Figura 74 - EI-2 sentada ao lado de um colega ouvinte buscando a respotada atividade**



Fonte: filmagens.

Como o colega ouvinte não deixou que ela copiasse a sua atividade, a estudante começou a tentar chamar a atenção do professor. A TILS continuou sentada em seu lugar e, de vez em quando, olhava para traz, fazendo sinal para que a estudante voltasse ao seu lugar, mas não tinha sucesso.

Depois de ter auxiliado os estudantes ouvintes, o professor foi até a estudante surda para pedir que ela voltasse para o seu lugar, pois a tradutora/intérprete de Libras iria ajudá-la a fazer a atividade, mas ela se negou. Ele, então, começou a explicar, em língua de sinais, o que ela deveria fazer, mas não obteve sucesso. A TILS permaneceu em seu lugar, acompanhando toda a movimentação do professor e a estudante permaneceu na mesa que não era a dela.

**Figura 75 - PI-2 explicando a EI-2 a atividade solicitada enquanto a TILS observa**



Fonte: filmagens.

O professor voltou, várias vezes, à mesa que a estudante estava para pedir que ela retornasse para o seu lugar perto da TILS, como também tentou explicar a atividade outras tantas. Como não obteve sucesso em suas tentativas de fazer com que a estudante retornasse ao seu lugar, ele pegou o caderno dela, o colocou na sua mesa de origem e, em seguida, pegou na mão dela e a levou de volta à sua mesa. Ao contrário, continuou se negando a dar atenção a TILS e o professor tentou novamente explicar a atividade, sem sucesso. A TILS também começou a chamar a atenção dela, mas ela fechou o caderno e baixou a cabeça.

O professor voltou à mesa da estudante, novamente, para convencê-la a fazer atividade e conversou sobre o que ela poderia escrever. Depois foi à frente da sala retomar a atividade com a turma, pois muitos estudantes estavam com dúvidas quanto ao que deveriam escrever.

Para que a estudante realizasse a produção solicitada, o professor ficou um tempo ao seu lado indicando, por meio da datilologia, as palavras para ela compor o texto. Em seguida, pediu que a TILS continuasse a orientação, porque havia a necessidade de ele voltar a orientar os demais estudantes que estavam solicitando a sua ajuda. Quando o professor se afastou, a estudante se levantou e foi buscar ajuda do professor novamente.

Ele voltou para a mesa dela e continuou a mostrar as letras que ela deveria escrever para formar as palavras. Ele tanto fazia o alfabeto com as próprias mãos, quanto mostrava uma apostila confeccionada pela TILS com as letras impressas e a imagem do sinal manual de cada uma.

**Figura 76 - PI-2 utilizando datilologia para auxiliar EI-2 a produzir o texto solicitado**



Fonte: filmagens.

Quando o professor voltou a ajudar aos outros estudantes, a tradutora/intérprete tentou mostrar a apostila, mas a estudante em questão recusou a sua ajuda novamente e se levantou para buscar ajuda de uma colega, como também a pesquisadora.

**Figura 77 - EI-2 copiando a atividade de uma colega enquanto a TILS observa**



Fonte: filmagens.

Percebemos nesse ir e vir do professor, buscando auxiliar estudante surda na execução da atividade proposta, que ele se mostrou muito preocupado com a situação da estudante participante da pesquisa, outrossim, consideramos que ele não conseguiu atender as duas demandas ao mesmo tempo.

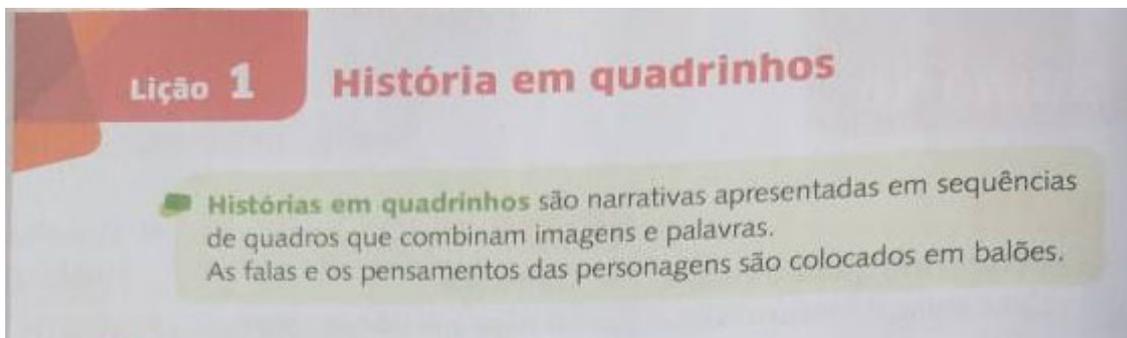
Quando os estudantes sinalizaram que tinham terminado a produção, o professor encerrou a aula de LP e iniciou a aula de outra disciplina.

## PI-2 - aula 2

O professor iniciou a aula solicitando que os estudantes, individualmente, lessem o texto da página 06 do livro “Aprova Brasil” de LP e, em seguida, respondessem as questões relativas à compreensão do texto constantes nas páginas 07 a 09. Logo após, ele leu em voz alta a definição do gênero história em quadrinhos apresentada pelo livro,

disse que os estudantes deveriam reler o texto para responder as questões e leu cada questão da lição.

**Figura 78 – Definição de história em quadrinhos apresentada pelo livro Aprova Brasil de LP/4º ano/EF e lida por PI-2 na aula 2**



Fonte: livro didático Aprova Brasil de Língua Portuguesa – 4º ano EF.

Enquanto o professor propunha os comandos da atividade, a estudante surda se manteve sentada ao lado da TILS, ora de cabeça levantada olhando para o livro, ora de cabeça deitada sobre a mesa. Nesse momento, essa profissional não fez nenhuma tentativa de interpretar para a língua de sinais a fala do professor, visto que conforme já identificamos na aula observada anteriormente, a estudante surda não aceita o uso da língua de sinais pela TILS, situação que compromete muito o desempenho escolar dessa estudante.

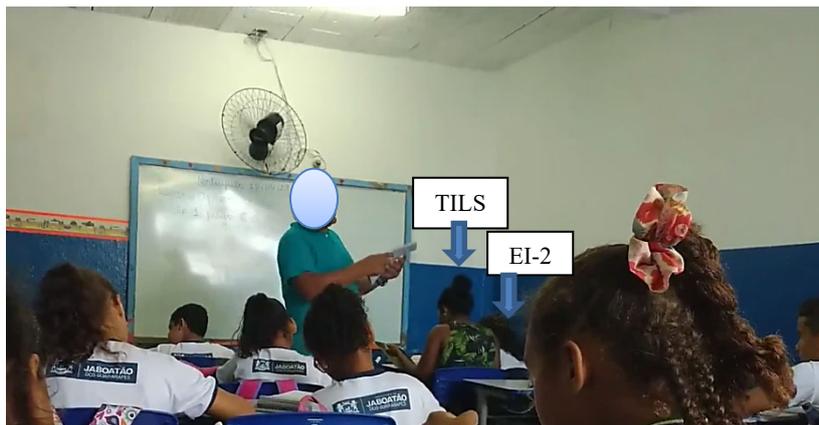
**Figura 79 - PI-2 explicando a atividade à turma**



Fonte: filmagens.

Ainda durante a leitura das questões pelo professor, a TILS pegou o livro do colega que estava ao lado da estudante surda e começou a foliar, tentando chamar a atenção dela. Ela olhou, mas isso não foi o suficiente para que a profissional conseguisse uma aproximação.

**Figura 80 – TILS tentando chamar a atenção da EI-2 enquanto PI-2 realizava a leitura das questões da atividade**



Fonte: filmagens.

Ao concluir a leitura, o professor se dirigiu para a TILS, conversou um pouco com ela sobre as atitudes da estudante surda e voltou a orientar aos ouvintes que estavam solicitando mais explicações. Ele ficou o tempo todo circulando pela sala ajudando aos ouvintes e a quando estudante surda percebeu que ele não viria para lhe mostrar o que deveria escrever, levantou-se para pedir ajuda a pesquisadora. Não obtendo sucesso, foi pedir ajuda ao professor, mas ele a levou de volta para a sua mesa junto da TILS e, novamente, ela rejeitou a ajuda da tradutora/intérprete de língua de sinais.

Depois de um tempo, o professor iniciou a correção coletiva com a turma, relendo a definição de história em quadrinhos, depois solicitou que cada estudante lesse um quadrinho do texto e, em seguida, leu as questões para que os estudantes respondessem oralmente. Quando respondiam, escrevia a resposta no quadro e os estudantes corrigiam e/ou copiavam.

Nesse ínterim, a estudante surda, fazendo birra para chamar a atenção do professor, foi para debaixo da mesa e a TILS ficou tentando convencê-la a voltar a sentar na cadeira.

**Figura 81 - EI- 2 sentada no chão enquanto a TILS tentava convencê-la a voltar a sentar na cadeira**



Fonte: filmagens.

A estudante surda passou toda a correção sentada no chão, utilizando a cadeira para apoiar o livro. A TILS ficou o tempo todo tentando chamar a atenção dela para fazer a atividade, chegando a se levantar para apontar no quadro o que ela deveria escrever no livro.

**Figura 82 – TILS mostrando no quadro o que a EI-2 deveria escrever no livro**



Fonte: filmagens.

**PI-2 - aula 3**

O professor iniciou a aula de Língua Portuguesa escrevendo no quadro o nome da disciplina, a data, o nome do livro que iria ser trabalhado, a lição e as páginas do referido livro. Em seguida, disse que iriam realizar uma leitura oral e compartilhada do texto da página indicada. Nessa leitura, o professor indicaria quem deveria ler cada trecho do texto.

Nessa aula, a estudante surda estava sem o acompanhamento da tradutora/intérprete de Libras, ficando muito inquieta no momento da leitura oral, pois ficou sem entender o que deveria escrever no livro. O professor tentava acalmá-la falando com ela em Libras. Foi a sua banca, colocou o livro na página indicada e pediu calma e voltou para o centro da sala. Ela continuou tentando chamar a atenção dele pedindo que ele fizesse a ponta do seu lápis. O professor, mais uma vez, pediu que ela esperasse um pouco.

Como a estudante surda ficou tirando a atenção do professor no momento da leitura em voz alta, decidiu iniciar a leitura do texto para, em seguida, pedir que um estudante continuasse. Ele leu uma pequena explicação sobre o gênero textual carta que antecede todos os textos de cada lição. Em instantes, a estudante surda passou a olhar para o fundo da sala como se estivesse procurando alguém para lhe auxiliar. Acreditamos que ela estava verificando a possibilidade de nos pedir ajuda para realizar as atividades.

**Figura 83 – PI-2 iniciando a leitura compartilhada do texto trabalhado**



Fonte: filmagens.

Logo após, o professor iniciou a leitura da carta, pedindo que todos prestassem atenção, pois iria parar em um ponto e pediria que alguém continuasse. Quando ele percebeu que a estudante participante da pesquisa estava olhando para traz, ele a tocou e fez um sinal para que ela olhasse para ele. Depois disso, ela passou a olhar para o lado e, em seguida, voltou a olhar para traz, mostrando mais uma vez que estava procurando apoio de alguém para participar da aula.

**Figura 84 - Comportamento da EI-2 durante a leitura oral**



Fonte: Filmagens.

Ao mudar o turno da leitura para um aluno, o professor fez o sinal para a estudante surda esperar mais um pouco e ela começou a querer contato com o colega que estava ao seu lado, com o colega que estava atrás e acabou levantando para chamar a atenção de um colega que estava copiando, no caderno, o texto que estava sendo lido oralmente.

**Figura 85 – EI-2 intervindo na ação de um colega**



Fonte: filmagens.

Depois da conclusão da leitura oral e compartilhada do texto, o professor solicitou que os estudantes relessem o texto individualmente e respondessem às questões 2 a 4.

Nesse momento, o professor explicou aos estudantes que precisava ajudar a estudante surda, pois a “professora” que a acompanha não tinha comparecido. Ele sentou junto da referida estudante e começou a explicar a atividade em Libras. Quando os ouvintes tinham dúvidas e solicitavam ajuda, ele parava e voltava a sua atenção para esses estudantes.

**Figura 86 - PI-2 tentando auxiliar EI-2 a responder a atividade enquanto os estudantes ouvintes solicitavam ajuda também**



Fonte: filmagens.

O que percebemos nessa movimentação do professor foi que sua ação estava voltada para mostrar a estudante surda o que ela deveria escrever no livro por meio do alfabeto datilológico em vez de fazê-la compreender o texto que estava sendo estudado.

**Figura 87 - PI-2 soletrando, manualmente, as palavras para EI-2 responder as atividades do livro**



Fonte: filmagens.

Após o professor ter passado um tempo ajudando a estudante surda, os ouvintes começaram a se dispersar da atividade e a circular pela sala. Mesmo não tendo conseguido ensinar toda a atividade a EI-2, o professor, diante da inquietação da turma, realizou a correção coletiva, na qual lia em voz alta as perguntas, os estudantes respondiam e, logo após, copiava a resposta correta no quadro. Nesse momento, a estudante surda ficou circulando pela sala buscando copiar as respostas que ainda não tinha feito e depois sentou-se à mesa do professor para copiar as respostas que o professor escrevia no quadro.

## Apêndice 11 – Descrição das aulas observadas de PB-1

### PB-1 - aula 1

A professora iniciou a aula conversando com os estudantes sobre a apresentação da uma peça teatral, Cachinhos Dourados, encenada por eles para toda a escola, no dia anterior. Ela recontou a história, fazendo com que os estudantes participassem desse momento.

**Figura 88 – PB-1 realizando o reconto da história de Cachinhos Dourados**



Fonte: filmagens.

Um estudante ouvinte de outra turma entrou na sala para entregar o jornalzinho produzido pelos estudantes da escola. Ele entregou um a cada estudante e eles demonstraram muito interesse no conteúdo do jornal, entretanto, a professora pediu para que eles guardassem e lessem em casa. Percebemos que os textos publicados no referido jornal são produzidos pelos alunos da escola, porquanto, percebemos a falta de produções dos estudantes das salas bilíngues. Quando questionamos sobre isso, a professora esclareceu que o referido jornal era uma atividade realizada pela professora de Língua Portuguesa da escola e, a partir dessa informação, inferimos que pelo fato de ser a professora das turmas de ouvintes, as turmas dos surdos não participam dessa atividade.

Após a recontagem da história, “Cachinhos Dourados”, a professora realizou a rotina de completar o calendário exposto na parede. Convida um estudante para pegar em uma caixa as tarjetas que correspondem ao dia e a data para serem afixadas no referido calendário.

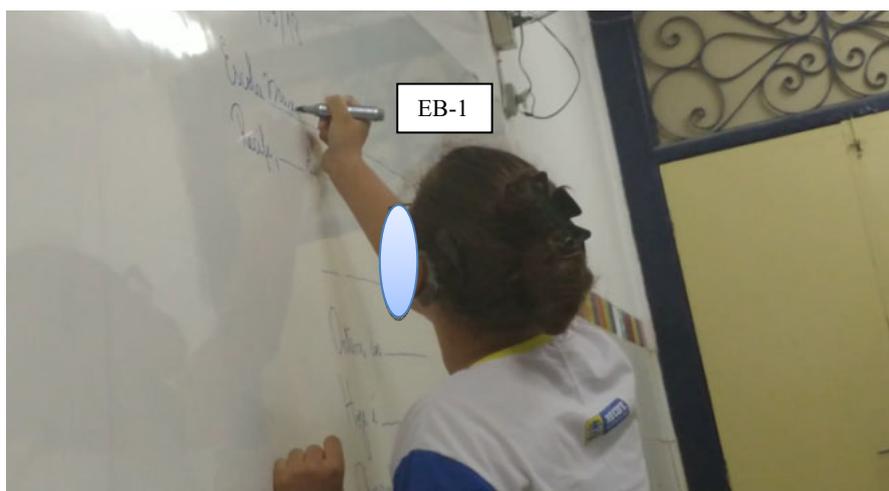
**Figura 89 – PB-1 mediando o preenchimento do calendário**



Fonte: filmagens.

Continuidade a rotina diária de início da aula, a professora escreveu no quadro o cabeçalho faltando algumas informações e pediu para que uma estudante o completasse.

**Figura 90 - EB-2 preenchendo o cabeçalho**



Fonte: filmagens.

Além dos dados básicos de um calendário, a professora, com intuito de situar os estudantes em relação ao dia da semana, escreve no quadro, ontem foi \_\_\_\_\_; hoje é \_\_\_\_\_; amanhã será \_\_\_\_\_ para que eles completem.

Quando EB-1 que estava no quadro completando o cabeçalho e apresentou dificuldades para realizar a atividade solicitada pela professora, outra estudante se levantou e foi ao quadro para lhe ajudar. Nesse momento, as duas ficaram discutindo quais seriam as letras das palavras e mostravam uma para outra a letra que deveria ser escrita utilizando o alfabeto datilológico.

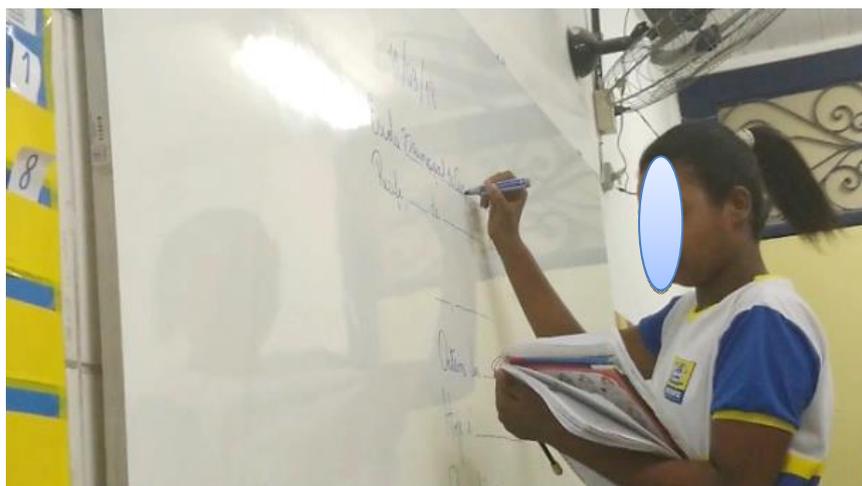
**Figura 91 – Estudante preenchendo do cabeçalho com ajuda de EB-2**



Fonte: filmagens.

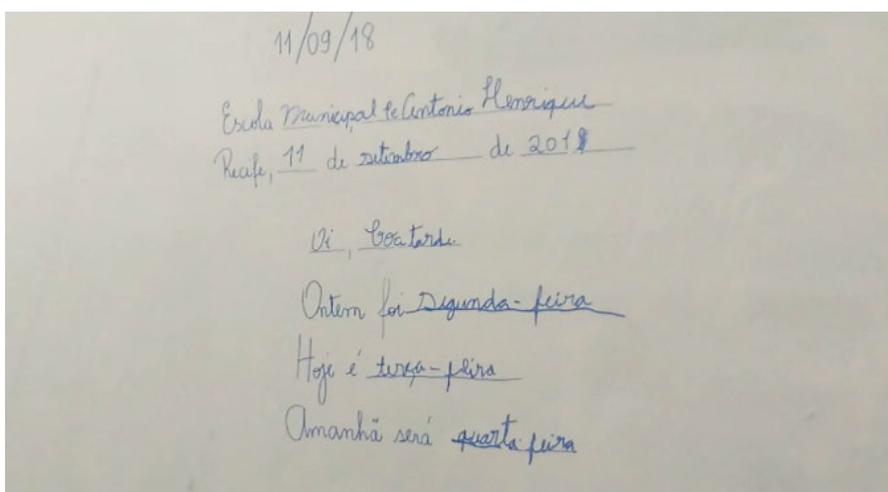
Como elas não conseguiram preencher o cabeçalho, sozinhas, uma delas decidiu pegar o caderno copiar os dados que estavam tendo dificuldades. Quando a professora viu que as duas estudantes estavam no quadro, mandou EB-1 se sentar e ficou auxiliando a outra que ficou no quadro, questionando se estava certo quando ela escrevia algum dado errado e fazendo com que a estudante o corrigisse. Os demais escreveram o cabeçalho no caderno, uns sem consultar o que estava escrito no quadro e outros consultando o quadro ou o próprio caderno.

**Figura 92 - Estudante preenchendo o cabeçalho com ajuda do caderno**



Fonte: filmagens.

**Figura 93 - Cabeçalho preenchido com ajuda do caderno e da professora**



Fonte: filmagens.

Proseguindo a aula, a professora retoma o livro de imagens “O patinho Cafu” que já tinha sido trabalhado em outras aulas. Ela mostra uma determinada página e questiona os nomes dos animais que eram vendidos na loja de animais representada pela imagem.

**Figura 94 - PB-1 mostrando o livro de imagens para os estudantes**



Fonte: filmagens.

**Figura 95 - Página do livro, “O patinho Cafu”, trabalhada na aula 1**



Fonte: livro O patinho Cafu.

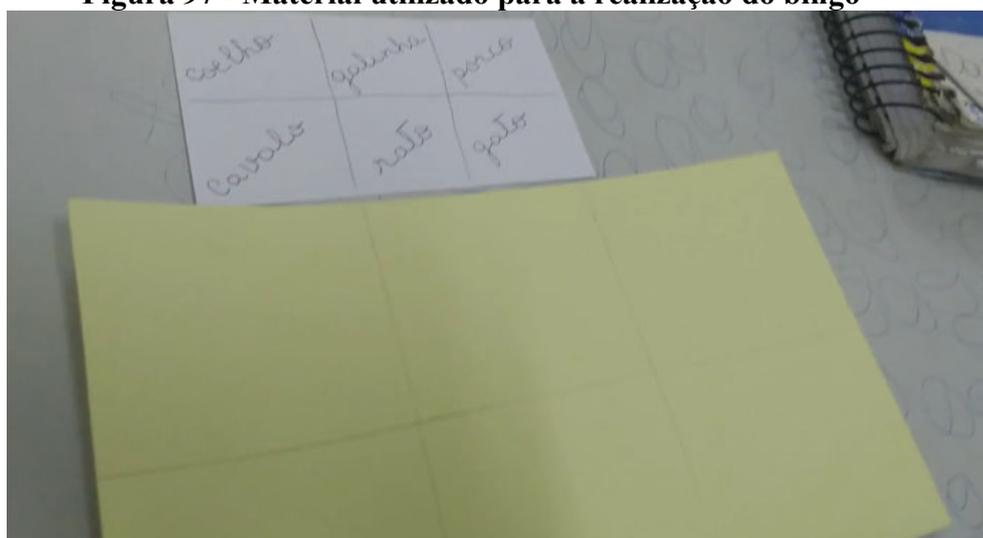
Em seguida ela os convida para brincar de bingo com os nomes dos animais. Para realizar o bingo, solicitou que eles fizessem duplas, no entanto, alguns alunos preferiram fazer individualmente. Logo após, ela entregou duas tarjetas de papel, uma de cartolina amarela, dividida em seis espaços sem nada escrito, e a outra de papel ofício dividida em seis espaços, com nomes de animais escritos em cada um. Ela pediu que os estudantes lessem os nomes dos animais escritos na tarjeta branca e desenhassem o respectivo animal em cada espaço da amarela.

**Figura 96 - PB-1 convidando os estudantes para brincarem de bingo**



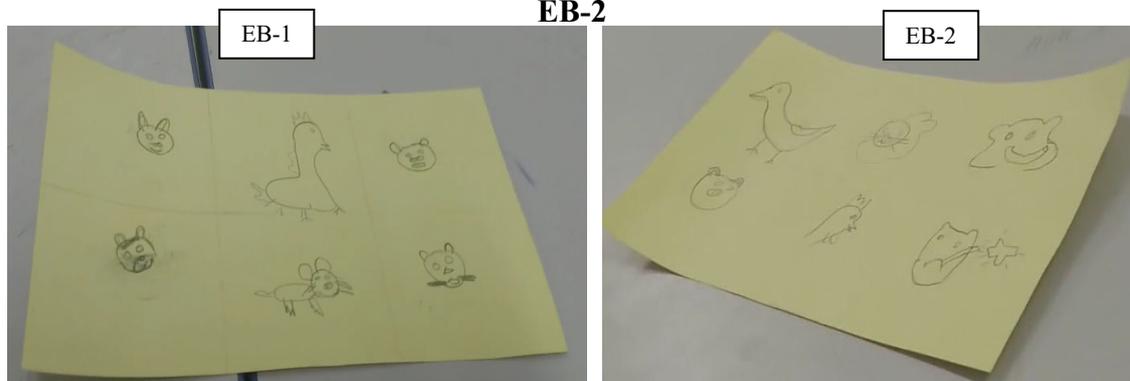
Fonte: filmagens.

**Figura 97 - Material utilizado para a realização do bingo**



Fonte: filmagens.

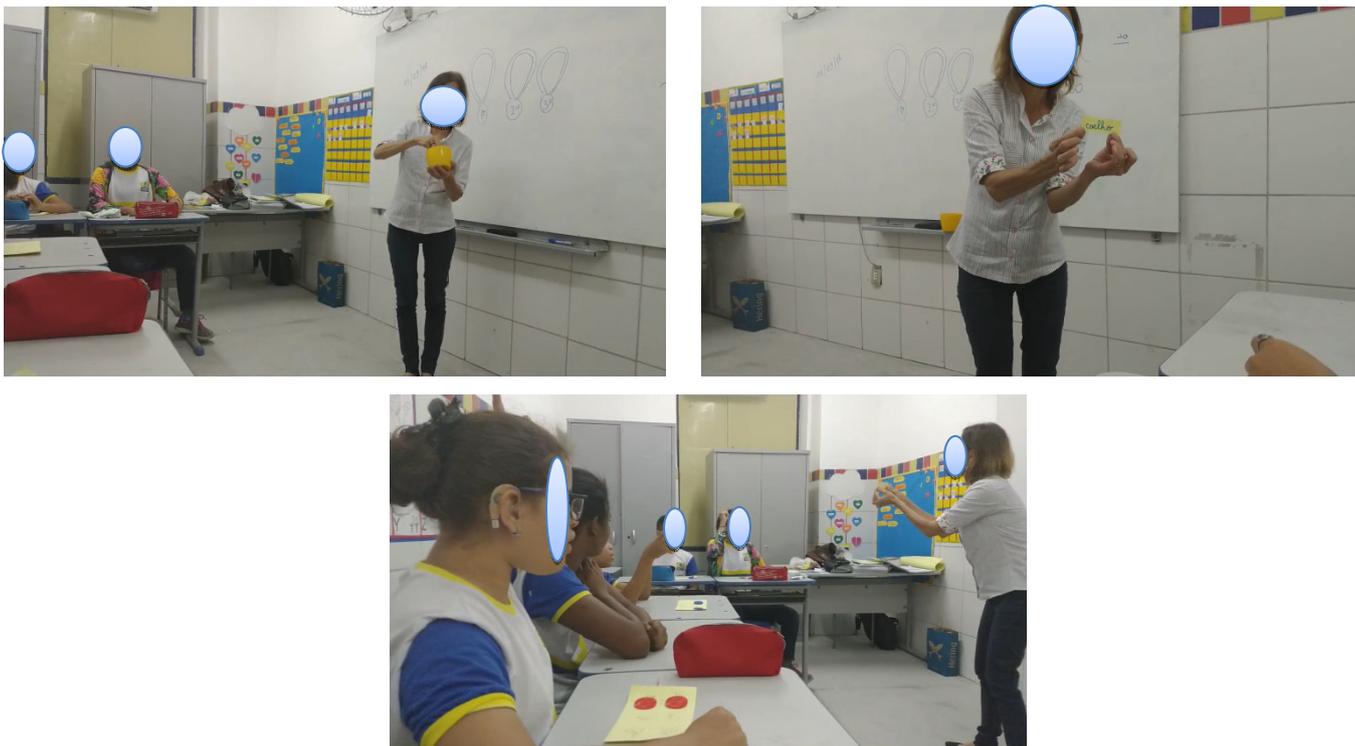
**Figura 98 - Cartelas do bingo produzidas pelos estudantes participantes – EB-1 e EB-2**



Fonte: filmagens.

Quando todos os estudantes terminaram de desenhar a sua cartela, a professora iniciou o sorteio dos nomes dos animais. Ela sorteava o nome de um animal e mostrava a cada aluno e, em seguida, perguntava sinal em Libras que correspondia à palavra que estava escrita em LP.

**Figura 99 - Sequência de imagens de PB-1 realizando o sorteio das palavras do bingo**



Fonte: filmagens.

A professora conduziu a atividade de maneira lúdica e estimuladora e os estudantes participaram ativamente desse momento da aula.

Após esse momento, a professora chamou cada aluno ao quadro para escrever o nome dos animais, depois que ela fazia o sinal, separando-os em duas colunas, manso/doméstico e brabo/selvagem. Quando os alunos não sabiam escrever o nome solicitado, ela pedia a quem soubesse o nome utilizando a datilologia.

**Figura 100 – PB-1 mediando à escrita dos nomes dos animais, a partir do sinal em Libras**



Fonte: filmagens.

Em seguida, alguns pais começaram a interromper a aula para perguntar se a aula já tinha terminado e se poderiam levar os seus filhos para casa. Mesmo sem a professora ter concluído a aula, muitos pais levaram os seus filhos, alegando que moram distante e, se a aula terminasse no horário estabelecido, coincidiria com o horário no qual os trabalhadores estariam largando e, conseqüentemente, o transporte coletivo estaria muito cheio. Diante disso, turma ficou apenas com um estudante que voltava para a sua casa sozinho e a professora teve que encerrar a aula.

### **PB-1 - aula 2**

A professora iniciou a aula cumprindo a rotina que realiza diariamente para marcar o início da aula. Conduziu uma conversa sobre o que fizeram no final de semana, em seguida solicitou a um aluno que preenchesse o calendário exposto na parede com os dados do dia, escreveu o cabeçalho no quadro com alguns dados faltando e solicitou que os alunos copiassem no caderno completando-o com os dados faltantes.

Após a rotina de início da aula, apresentou uma caixa, dizendo que dentro tinha uma surpresa, instigando os alunos para que adivinhassem o que teria dentro.

**Figura 101 - PB-1 apresentando uma caixa surpresa aos estudantes**



Fonte: filmagens.

Em seguida, mostrou aos estudantes que dentro da caixa havia alguns CDs. Em um dos lados dos CDs a professora colou desenhos dos possíveis componentes de uma família, como: vovó, vovô, filha, filho, pai e mãe. Quando a professora mostrava cada desenho, os estudantes faziam o sinal em Libras e soletravam os seus respectivos nomes em LP, utilizando o alfabeto manual.

**Figura 102 - PB-1 apresentando o conteúdo da caixa surpresa**



Fonte: filmagens.

**Figura 103 - PB-1 apresentando o conteúdo da caixa surpresa (continuação)**

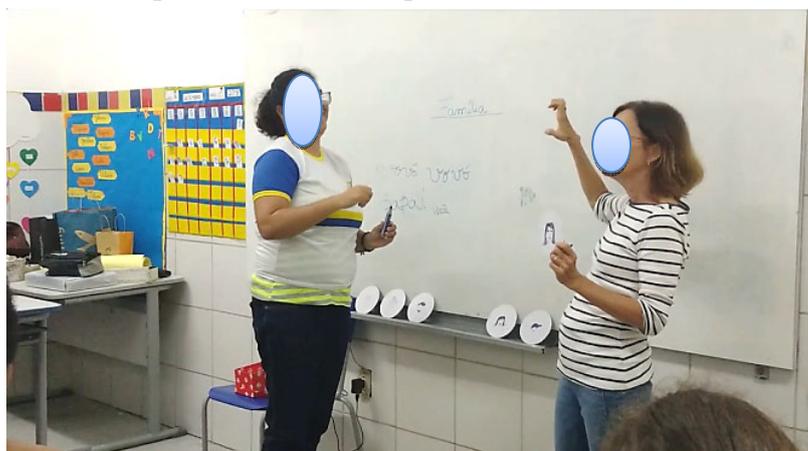


Fonte: filmagens.

Durante a apresentação dos desenhos, os estudantes discutiram um pouco sobre outros integrantes de uma família, como tia (o), primos (as). A professora esclareceu que as famílias são compostas de formas diferentes e cada um expôs como sua família era formada.

Logo após, chamou cada estudante para escrever no quadro o nome do integrante de uma família que ela mostrava o desenho. Os que apresentavam dificuldades em escrever a palavra solicitada, a professora e os outros colegas soletravam utilizando o alfabeto manual.

**Figura 104 - Estudantes escrevendo no quadro os nomes dos componentes de uma família, a partir dos seus respectivos desenhos**



Fonte: filmagens.

**Figura 105 - Estudantes escrevendo no quadro os nomes dos componentes de uma família, a partir dos seus respectivos desenhos (continuação)**



Fonte: filmagens.

Dando continuidade, retomou o livro “O patinho Cafu”, estabelecendo uma relação entre os animais que eram vendidos na loja do livro e os integrantes de uma família, visando à formação frases contendo os nomes estudados, animais e família, e o verbo comprar. Percebemos que os nomes trabalhados nessa aula já tinham sido trabalhados em aulas anteriores, pois alguns estudantes demonstraram mais facilidade com a escrita.

Logo após, pediu que cada aluno desenhasse, em um lado de um CD, um animal ou um objeto que a mãe comprou no livro “O patinho Cafu” e escrevessem seus respectivos nomes. Salientamos que os estudantes mais proficientes na escrita ajudaram os que apresentavam dificuldades na escrita das palavras, por meio da soletração manual.

**Figura 106 - Estudantes utilizando o alfabeto manual para soletrar os nomes dos desenhos para os colegas**



Fonte: filmagens.



Quando os estudantes terminaram de escrever, a professora chamou cada um para ler suas frases e sinalizá-las em Libras para toda a sala.

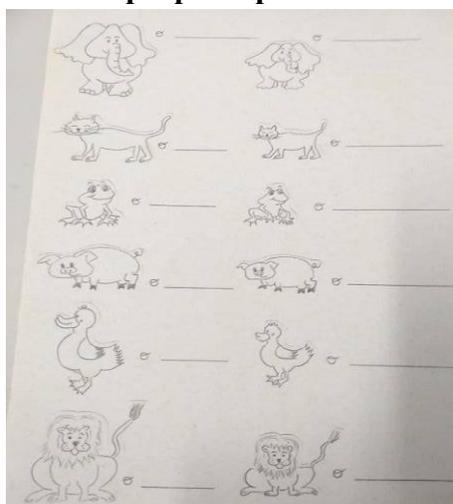
**Figura 109 – EB-2 sinalizando as frases produzidas em LP**



Fonte: filmagens.

Após a atividade de formação de frases, a professora propôs a realização de uma atividade de escrita das palavras a partir de desenhos de animais de tamanhos diferentes, buscando chamar a atenção dos estudantes para a possibilidade de escrever as palavras no grau aumentativo ou diminutivo de acordo com o tamanho ser a qual a palavra está se referindo.

**Figura 110 - Atividade de escrita de nomes de animais nos graus: aumentativo e diminutivo proposta por PB-1 na aula 2**



Fonte: dados da pesquisa.

Quando os estudantes estavam realizando essa atividade, os pais começaram a chegar para pegar os seus filhos e, logo em seguida, a aula foi encerrada.

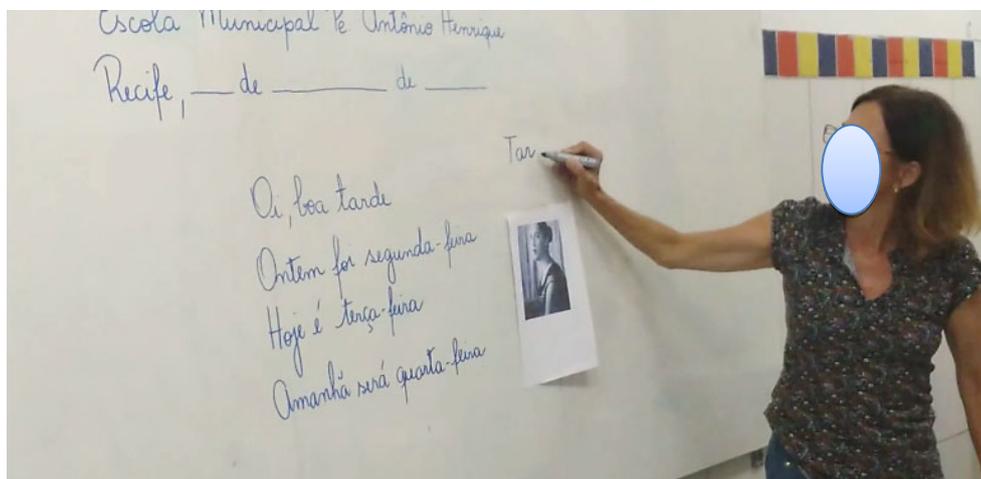
### PB-1 - aula 3

A professora iniciou a aula explicando para toda a turma que algumas estudantes de Pedagogia da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) estavam iniciando a Residência Pedagógica na sala deles. Em seguida, solicitou que cada um se apresentasse com o seu nome (datilologia) e o sinal.

Após a apresentação das estudantes de Pedagogia, ela realizou a rotina diária de início de aula. Solicitou a um estudante que preenchesse o calendário exposto na parede com os dados do dia, escreveu o cabeçalho no quadro com alguns dados faltando e solicitou todos copiassem no caderno, preenchendo o que estava faltando, igualmente as demais aulas observadas.

Na sequência, a professora apresentou uma fotografia de Tarsila do Amaral e perguntou aos estudantes quem era. Quando eles a identificaram, ela pediu que eles soletrassem, utilizando o alfabeto datilológico, o nome da artista para que ela escrevesse no quadro. Os estudantes indicavam a letra que deveria ser escrita no quadro pela professora.

**Figura 111 - PB-1 escrevendo no quadro o nome da artista Tarsila do Amaral**



Fonte: filmagens.

**Figura 112 - Estudantes indicando, por meio do alfabeto manual, as letras que PB-1 deveria escrever no quadro para compor o nome de Tarsila do Amaral**



Fonte: filmagens.

Após a escrita do nome da artista no quadro, a professora perguntou qual tinha sido o sinal que a turma tinha dado para ela. Como eles não recordaram, a docente pediu que os estudantes dessem novamente um sinal para Tarsila do Amaral, mas ressaltou que esse sinal só seria utilizado naquela sala de aula. Em seguida, revisou o que eles já tinham estudado sobre a artista, local de nascimento (São Paulo), ano de seu nascimento (1886), ano de sua morte (1973), idade que morreu (87), assim como a sua profissão (pintora), registrando tudo no quadro. Em seguida, conversou um pouco sobre a profissão dela – que era a de pintora.

**Figura 113 - PB-1 dialogando sobre a profissão de Tarsila do Amaral**



Fonte: filmagens.

No decorrer das atividades, apresentou a obra “O vendedor de frutas” de Tarsila do Amaral. Conversou sobre o estilo das obras da artista, explicando que ela gostava de pintar a natureza, porque nasceu em uma cidade do interior de São Paulo e conviveu muito próximo da natureza.

**Figura 114 – Quadro “O vendedor de frutas” de Tarsila do Amaral trabalhado por PB-1 na aula 3**



Fonte: <https://exame.abril.com.br/>.

Posteriormente, explorou a composição da imagem exposta no quadro, homem, barco, água, abacaxi, entre outros, questionando aos estudantes sobre o que quadro estava retratando, com intuito de fazer com que eles identificassem qual seria o nome que a artista tinha dado ao quadro “Vendedor de frutas”.

**Figura 115 - PB-1 apresentando o nome da obra trabalhada**

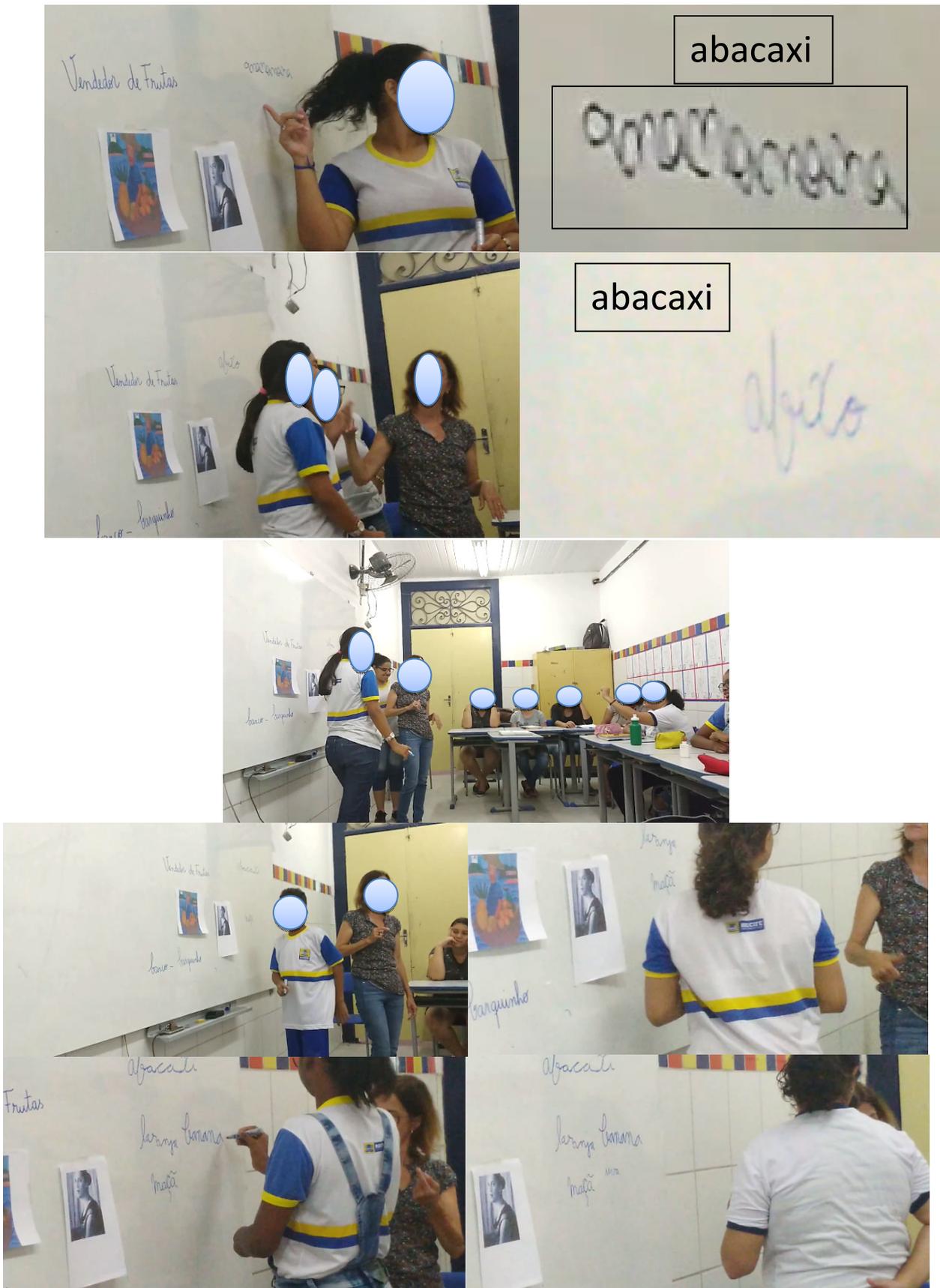
Fonte: filmagens.

Seguindo com a aula, a professora chamou os estudantes para escreverem no quadro os nomes do que eles podiam visualizar na obra estudada. Uma estudante (EB-1) foi ao quadro escrever a palavra abacaxi, mas não conseguiu. A professora apagou o que EB-1 escreveu e outra estudante se levantou para escrever, contudo também não conseguiu. Como as duas não conseguiram escrever sozinhas, os demais ajudaram a segunda estudante na escrita da palavra mostrando, por meio do alfabeto datilológico, as letras que deveriam ser grafadas para formar a palavra. Logo após, os outros alunos foram chamados para escreverem no quadro os nomes de frutas que podiam ver na obra.

**Figura 116 - Estudantes escrevendo nomes de frutas no quadro**

Fonte: filmagens.

Figura 117 - Estudantes escrevendo nomes de frutas no quadro (continuação)



Fonte: filmagens.

Analisando o nome abacaxi escrito por EB-1, identificamos que as letras utilizadas para compor a palavra fazem parte de seu nome, mostrando que ela compreende que as palavras são escritas com letras, mas que ainda não sabe diferenciá-las, uma vez que utiliza as que ela tem mais contato, as do seu nome.

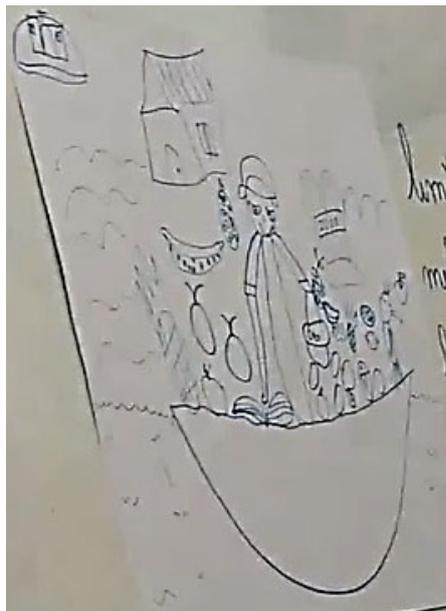
Na sequência, apresentou aos estudantes uma cartolina com um desenho de um barco e solicitou que cada um, tomando por base a obra estudada, “O vendedor de frutas”, desenhasse o que estava faltando.

**Figura 118 - Estudantes produzindo uma releitura da obra "O vendedor de frutas"**



Fonte: filmagens.

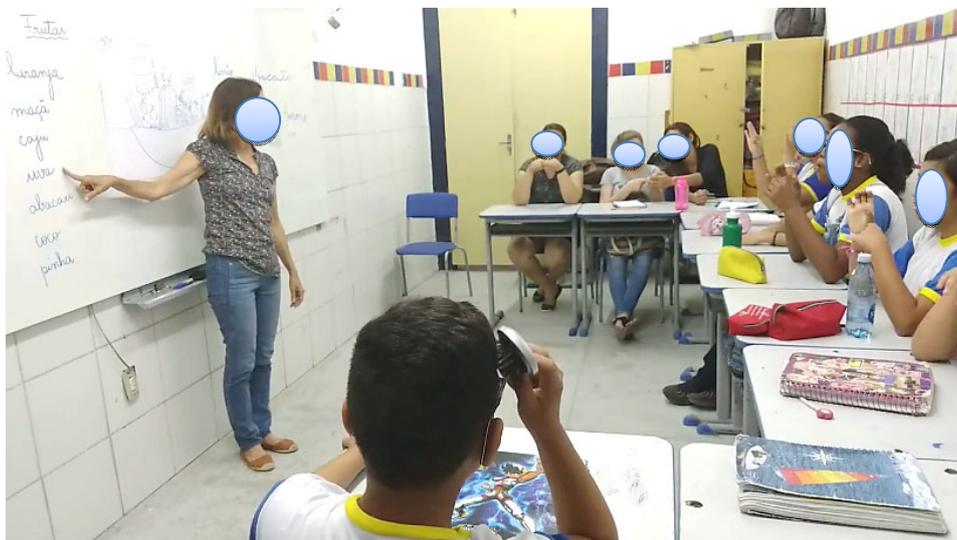
**Figura 119 - Releitura da obra, "O vendedor de frutas", de Tarsila do Amaral**



Fonte: filmagens.

Seguidamente, a professora escreveu no quadro os nomes de algumas frutas, fez a leitura coletiva, apontando os nomes e solicitando que eles fizessem os sinais em Libras. Quando eles não sabiam o sinal, ela fazia e solicitava que eles repetissem.

**Figura 120 - PB-1 mediando à leitura dos nomes de frutas**



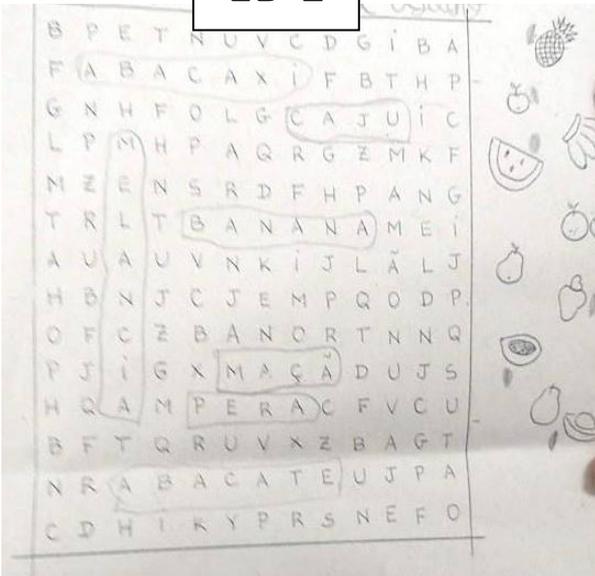
Fonte: filmagens.

Logo depois, a professora entregou uma atividade contendo um caça-palavras com os nomes de frutas (Abacaxi, Melancia, Laranja, Banana, Maçã, Pera, Abacate,

Mamão, Uva, Caju) e algumas frases para os estudantes complementarem com os nomes das frutas. Após essa atividade, a aula foi encerrada.

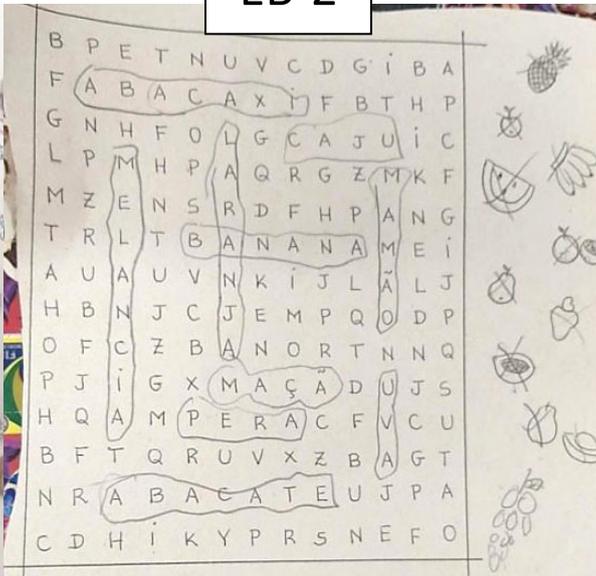
**Figura 121 - Atividade com os nomes de frutas realizada em sala de aula**

EB-1



O homem vende abacaxi, maçã, pera  
 Eu gosto de maçã  
 Mamãe compra melancia  
 Ela gosta de abacaxi  
 Ele gosta de laranja

EB-2



O homem vende abacaxi, uva, pera  
 Eu gosto de laranja, melancia, pera  
 Mamãe compra maçã, uva, laranja  
 Ela gosta de cajuí, mamão, laranja  
 Ele gosta de limão, abacaxi, morango

Fonte: dados da pesquisa.

Importante ressaltar que nas três aulas observadas PB-1 levou todas as atividades xerocopiadas, como também os materiais foram confeccionados por ela.

## Apêndice 12 – Descrição das aulas observadas de PB-2

### PB-2 - aula 1

A professora iniciou a aula questionando quais os gêneros textuais que já tinham sido estudados em sala de aula, como: convite, entrevista, bilhete e carta. Prontamente, escreveu a palavra poema no quadro, soletrou-a utilizando o alfabeto manual, fez o sinal de poema em Libras e disse que iriam estudar sobre esse gênero textual.

**Figura 122 – PB-2 interpretando o poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes**



Fonte: filmagens.

Antes de apresentar o poema escrito em LP aos estudantes, a professora o sinalizou em Libras e, a seguir, conversou sobre a temática abordada no texto a ser estudado. Logo após, apresentou um cartaz com o poema “As borboletas” de Vinícius de Moraes.

Utilizando o cartaz, mostrou o título, o nome do autor, explicou a composição da estrutura do gênero textual poema, como os versos, as rimas e as estrofes, como também solicitou que os estudantes fossem ao quadro para identificar as palavras que rimavam, mostrando que elas terminavam com as mesmas letras. As palavras que os estudantes desconheciam, a professora explicava o significado mostrando exemplos práticos.

Verificamos, nessa atividade, que a docente buscava fazer com que os estudantes fossem construindo os conceitos trabalhados, pois só realizava a exposição sistemática dos conteúdos após realizar o levantamento dos conhecimentos prévios deles.

**Figura 123 - PB-2 explicando a estrutura do gênero textual poema**



Fonte: filmagens.

**Figura 124 – Estudante buscando palavras que rimam no poema “As borboletas”**



Fonte: filmagens.

**Figura 125 - PB-2 explicando os graus da palavra bonita**



Fonte: filmagens.

Após ter explorado o texto, ela entregou a cada estudante a cópia do poema trabalhado com algumas lacunas para que eles escrevessem as palavras que estavam faltando. Para realizar essa atividade, os estudantes poderiam consultar o texto completo exposto no cartaz.

Seguidamente, foi realizado um jogo de roleta, no qual o estudante girava a roleta e a figura indicada tinha que ser colada em cima do nome correspondente no poema que estava reproduzido no cartaz afixado no quadro. Antes de começar a girar a roleta, a professora mostrou e sinalizou todas as imagens em Libras.

**Figura 126 – PB-2 mediando o jogo de roleta**



Fonte: filmagens.

**Figura 127 - PB-2 mediando o jogo de roleta (continuação)**



Fonte: filmagens.

A aula foi finalizada quando os estudantes colaram todas as figuras do jogo da roleta no poema do cartaz.

Ressaltamos que PB-2 confecciona todos os materiais utilizados na aula, como também utiliza diferentes estratégias para que os alunos compreendam o que está sendo trabalhado. Essas estratégias requerem uma participação ativa dos estudantes e isso os deixa muito empolgados com a aula.

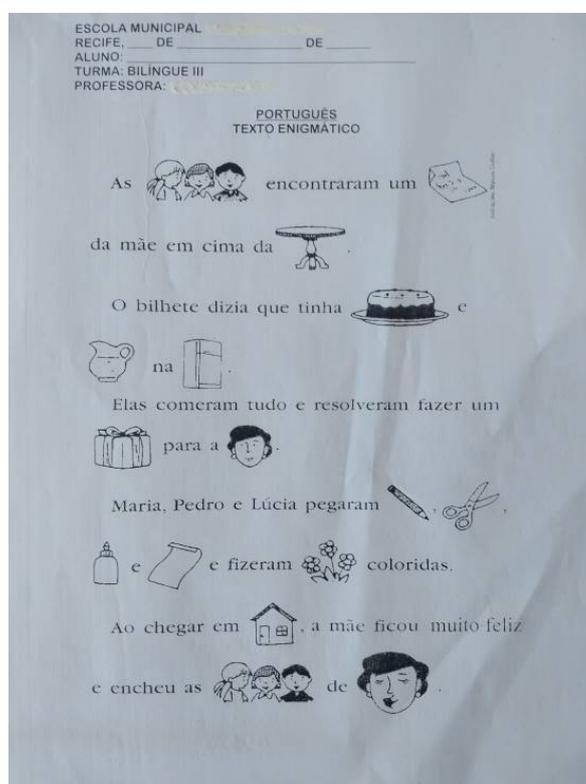
No entanto, percebemos que os estudantes ainda são muito dependentes da professora para realizar as atividades propostas, visto que mesmo com a todas as explicações dela, eles ainda não têm autonomia. A maioria das atividades é feita coletivamente para, em seguida, eles copiarem.

**PB-2 - aula 2**

A professora iniciou a aula realizando as atividades de rotina, como o preenchimento do calendário e o resgate da data comemorativa vivenciada no dia anterior, “Dia do surdo”.

Posteriormente, entregou aos estudantes um texto enigmático e solicitou que eles preenchessem o cabeçalho.

**Figura 128 – Texto enigmático trabalhado por PB-2 na aula 2**



Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, questionou se tinha algo diferente no texto, se a estrutura dele estava igual aos outros textos estudados. Dialogou sobre a mistura de palavras e desenhos no texto.

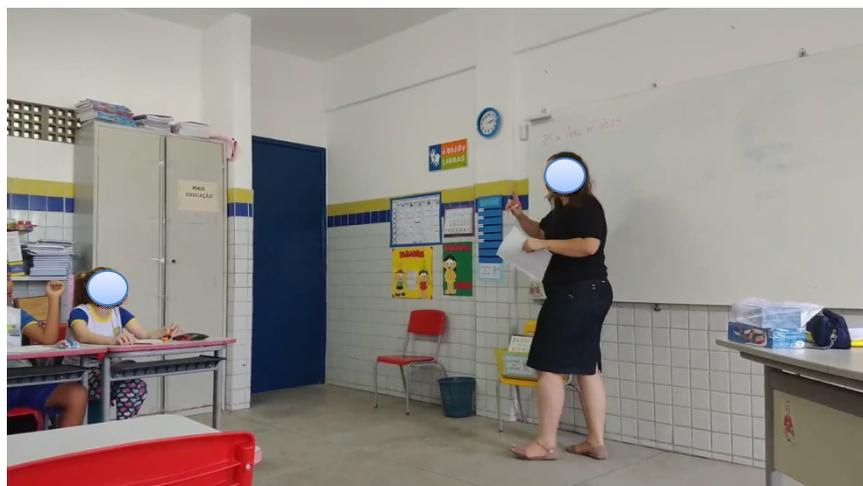
**Figura 129 – PB-2 dialogando sobre a diferença entre a estrutura de um texto enigmático e os demais textos já estudados**



Fonte: filmagens.

Depois, ela expôs para os alunos o sinal do 1º desenho do texto, crianças, explicando a diferenças entre o sinal que corresponde a uma criança e o que de várias crianças. De seguida, desenhou no quadro uma mesa e perguntou o nome. Os estudantes responderam em datilologia e ela escreveu no quadro.

**Figura 130 – PB-2 mostrando a diferença entre os sinais de criança e crianças**



Fonte: filmagens.

Ela desenhou uma mulher para representar uma mamãe, escreveu “mam” e perguntou o que estava faltando, mas eles não souberam.

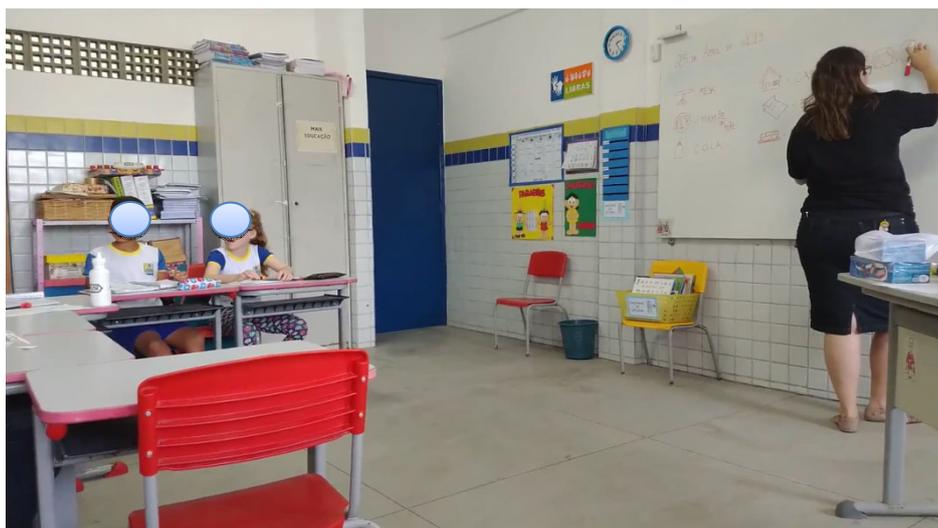
**Figura 131 – PB-2 questionando as letras que estavam faltando para escrever mamãe**



Fonte: filmagens.

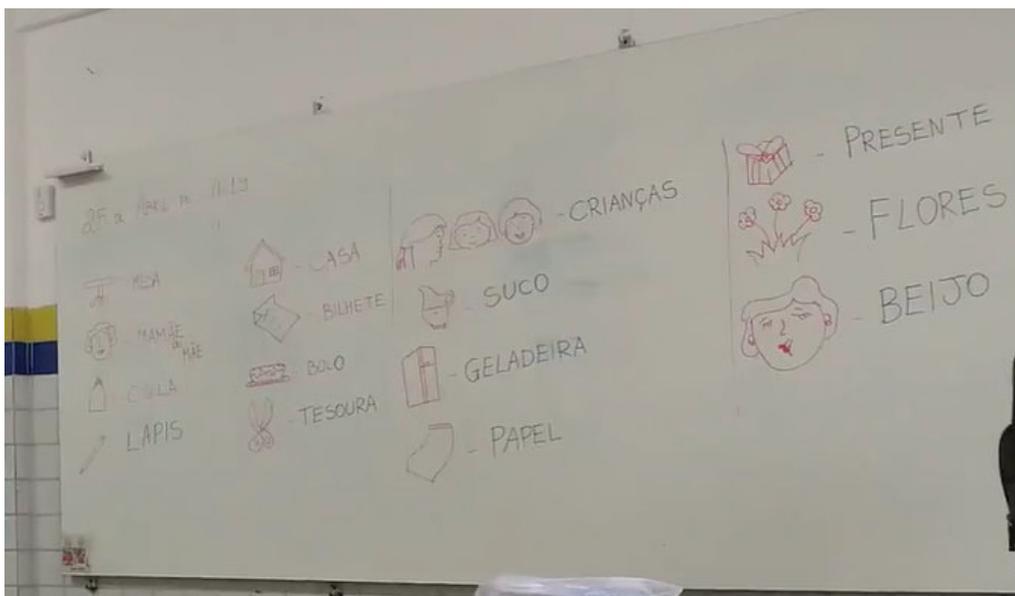
Continuou desenhando no quadro todas as figuras que constavam no texto. À medida que ela desenhava, foi perguntando o sinal de cada um e como se escrevia. Os alunos soletravam a escrita utilizando o alfabeto datilológico. Os nomes que eles não sabiam, a professora pediu para que eles procurassem no caderno e, os que eles não conseguiram encontrar, ela soletrava utilizando o alfabeto manual e escrevia no quadro.

**Figura 132 – PB-2 desenhando no quadro as figuras do texto enigmático**



Fonte: filmagens.

**Figura 133 – Desenhos do texto enigmático com os seus respectivos nomes em LP**



Fonte: filmagens.

Imediatamente, a professora chamou cada estudante à frente da sala, de costas para o quadro, para soletrar, utilizando o alfabeto manual, uma palavra para os demais, depois de ela fazer o sinal correspondente.

**Figura 134 - EB-4 soletrando a palavra correspondente ao sinal feito pela PB-2**



Fonte: filmagens.

Depois, a professora solicitou que os alunos copiassem o texto enigmático, substituindo os desenhos pelos seus respectivos nomes e consultando os nomes que estavam escrito no quadro. A professora auxiliou os alunos o tempo todo.

Logo que os alunos terminaram de copiar as palavras no texto, a professora traduziu o texto para Libras.

Imediatamente, colocou um texto no quadro faltando algumas palavras, deu as palavras que estavam faltando escritas em tarjetas e pediu que eles colassem as palavras nos espaços em branco. Para tanto, solicitou que os alunos consultassem o texto que tinha estudado anteriormente e estava colado no caderno.

**Figura 135 – EB-4 colando as palavras faltantes no texto**



Fonte: filmagens.

**Figura 136 – Estudantes colando, coletivamente, as palavras faltantes no texto**



Fonte: filmagens.

Quando as palavras já estavam todas coladas no texto, ela pediu que cada aluno fosse para frente da turma para ler e fazer o sinal correspondente às palavras que eles tinham acrescentado no texto.

**Figura 137 – EB-4 sinalizando as palavras estudadas**



Fonte: filmagens.

Prontamente, a professora fez perguntas sobre o texto para saber se eles tinham compreendido o texto como um todo.

Continuando, assumindo o papel de escriba, a professora mediou à produção coletiva de um bilhete da uma mãe para os filhos. Durante essa atividade, ela foi mostrando aos estudantes os aspectos relacionados ao gênero textual bilhete.

**Figura 138 – PB-2 mediando à escrita de um bilhete**

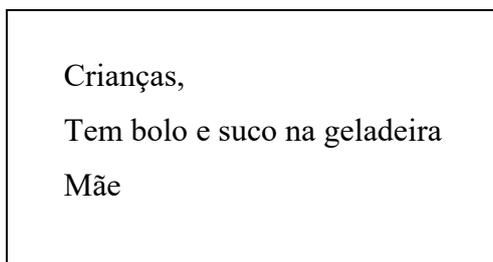


Fonte: filmagens.

Logo após, entregou um bilhete elaborado pela gestão da escola para que os alunos entregassem aos seus responsáveis o qual comunicava que no dia seguinte haveria um plantão pedagógico. Nesse momento, utilizando o referido bilhete, fez uma reflexão sobre a estrutura do gênero textual estudado na aula, assim como de sua função social.

Para finalizar, solicitou que os alunos copiassem, no caderno, o bilhete produzido coletivamente.

**Figura 139 – Texto produzido coletivamente na SB-2**



Crianças,  
Tem bolo e suco na geladeira  
Mãe

Fonte: dados da pesquisa.

Salientamos, mais uma vez, que professora confecciona todos os materiais utilizados na aula, assim como utiliza diferentes estratégias para que os alunos compreendam o que está sendo trabalhado. Tais estratégias requerem uma participação ativa dos estudantes e isso os deixa muito empolgados com a aula.

Entretanto, percebemos, mais uma vez, que os estudantes ainda são muito dependentes da professora para realizar as atividades propostas, pois mesmo com a professora explicando o que devem fazer, eles não conseguem fazer individualmente. A maioria das atividades é feita coletivamente para, depois, copiarem.

**PB-2 - Aula 3**

A professora iniciou a aula entregando uma tirinha da turma da Mônica para cada estudante presente e pediu que eles as lessem individualmente, tirinha 1 para EB-3 e a 2 para a outra estudante. Vale salientar que neste dia estavam presentes apenas dois estudantes, dentre eles o estudante bilíngue 3 – EB-3.

**Figura 140 – Tirinha- 1 utilizada por PB-2 na aula 3**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 141 – Tirinha 2 utilizada por PB-2 na aula 3**



Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, pediu que eles relessem a tirinha, sinalizando para a turma o que estava escrito no texto. O primeiro estudante a realizar a sinalização do texto foi EB-3. Para tanto, ele utilizou o alfabeto manual para soletrar as palavras escritas.

**Figura 142 – EB-3 sinalizando a tirinha**

Fonte: filmagens.

Prontamente, conversaram sobre os personagens da turma da Mônica que participaram da tirinha lida, Magali, Cebolinha e Cascão, identificando os respectivos sinais em Libras.

Prosseguindo, a professora realizou alguns questionamentos sobre o texto para verificar se EB-3 compreendeu o que tinha lido e, quando ele demonstrava alguma incompreensão, ela explicava, fazendo outros questionamentos para que ele, de fato, compreendesse o texto lido.

Na sequência, ela pediu que a outra estudante presente sinalizasse o que estava vendo nas imagens da tirinha que tinha recebido. Quando a estudante demonstrava alguma dificuldade para se expressar, a professora a ajudava. EB-3 também contribuiu nesse momento, complementando as resposta da colega.

Depois, a professora entregou a tirinha 2 para EB-3 e a tirinha 1 para a outra estudante e pediu para que eles lessem individualmente. Logo após, ela conversou com cada um sobre a tirinha, explicando o que eles não entendiam e mostrando o sinal referente à palavra lida.

Na sequência, ela chamou a atenção sobre o significado das expressões dos rostos dos personagens, explicou que o texto que eles estavam lendo era do gênero tirinha, que ele é organizado em quadros e que se diferencia da história em quadrinhos pela quantidade reduzida de quadros.

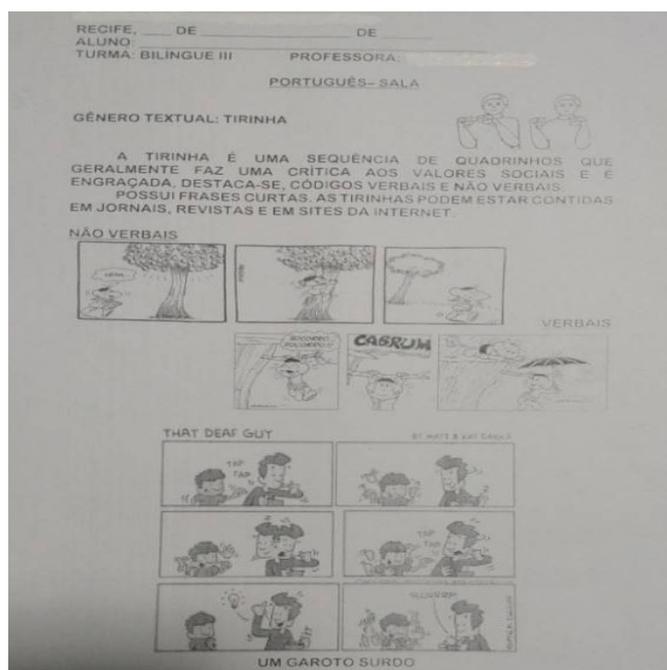
**Figura 143 - PB-2 explicando sobre a estrutura do gênero textual tirinha**



Fonte: filmagens.

No ato contínuo da aula, a professora entregou uma ficha de estudo contendo algumas explicações sobre o gênero textual tirinha, como também alguns exemplos desse gênero. Ela interpretou para a língua de sinais o que estava escrito na ficha, esclarecendo as dúvidas dos estudantes. Enfatizou as principais características do gênero, como a quantidade de quadros, desenhos e textos pequenos que se complementam.

**Figura 144 – Ficha estudo sobre o gênero textual tirinha**



Fonte: dados da pesquisa.

Logo após, apresentou alguns jornais impressos locais como exemplo de suporte do gênero textual tirinha, mostrando em qual caderno elas são publicadas, entregou os jornais aos estudantes para que eles manuseassem e lessem as tirinhas.

**Figura 145 – PB-2 mostrando o jornal como exemplo de suporte do gênero tirinha**



Fonte: filmagens.

**Figura 146 – Estudantes lendo tirinhas em jornal**



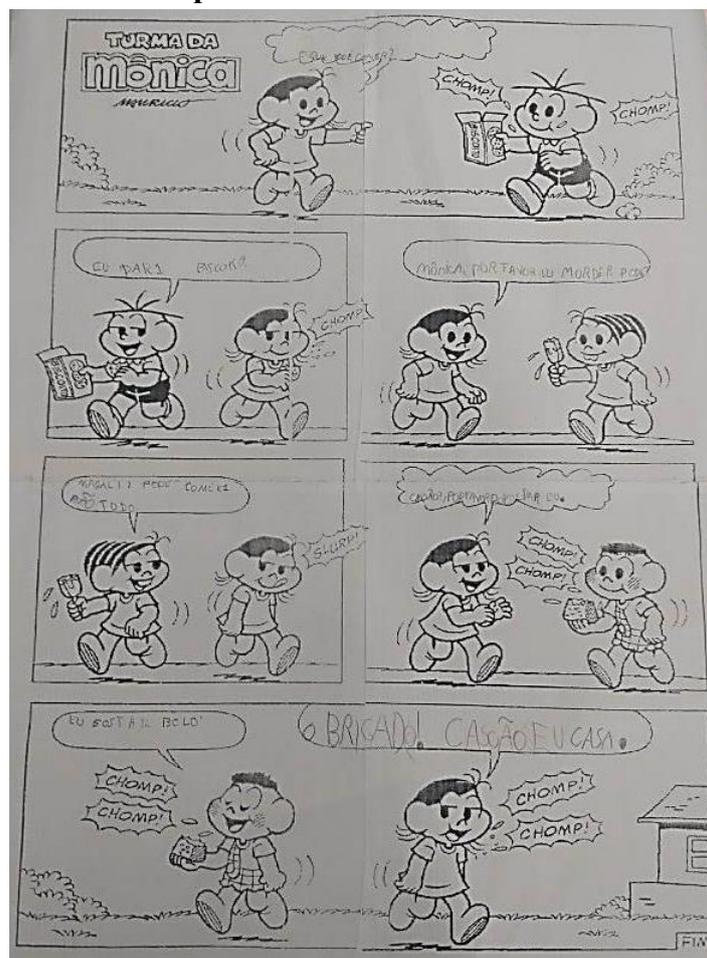
Fonte: filmagens.

Depois, retomou o trabalho com a ficha anteriormente citada, realizando a interpretação das tirinhas contidas nesse material.

Para concluir a aula, a professora mediu uma produção coletiva de uma história em quadrinhos história apresentada aos estudantes sem o texto verbal para que eles

produziram as falas das personagens. Para realizar a produção textual, primeiramente, os estudantes observaram as imagens dos quadros, depois sinalizaram o que entendiam que estava acontecendo e, em seguida, escreveram nos balões as falas das personagens. Os estudantes se revezaram na escrita de cada quadro e todas as etapas dessa atividade foram acompanhadas de questionamentos por parte da professora objetivando uma maior compreensão acerca do gênero textual estudado, assim como da escrita em Língua Portuguesa.

**Figura 147 – Texto produzido coletivamente na aula 3 de PB-2**



Fonte: dados da pesquisa.

Consoante ao que já dito anteriormente, a professora leva todos os materiais a serem utilizados na aula, demonstrando muito cuidado e comprometimento com a aprendizagem dos estudantes. Apesar de todo o trabalho realizado por PB-2, identificamos, novamente, que os referidos estudantes ainda possuem muita dificuldade no uso da LP escrita autonomamente.