



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

KEYLA MARIA SANTANA DA SILVA

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS DO 5º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um estudo sobre a produção textual em Libras e em Português escrito em sala
inclusiva e sala especial**

RECIFE
2014

KEYLA MARIA SANTANA DA SILVA

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS DO 5º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um estudo sobre a produção textual em Libras e em Português escrito em sala
inclusiva e sala especial**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Organização Sociocultural sob orientação da Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

**RECIFE
2014**

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS DO 5º ANO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um estudo sobre a produção textual em Libras e em Português escrito em sala
inclusiva e sala especial**

KEYLA MARIA SANTANA DA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida á banca examinadora como requisito parcial do
título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Defesa pública em:

Data: 06/ 10/ 2014

Banca examinadora:

Profª. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Orientadora

Profª. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado
Universidade Católica de Pernambuco
Examinador interno

Profª. Dra. Maria Janaina Alencar Sampaio
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinador externo

RECIFE

2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da minha vida, permitindo-me a vinda ao mundo.

Aos meus familiares, sempre presentes e compreensivos em todos os momentos.

Ao meu pai, Josué Ferreira e minha mãe, Alde Santana, pelo apoio e incentivo, dando-me coragem, força, mostrando-me o melhor caminho.

Aos queridos irmãos Kleyton e Kelyne Santana, pelo estímulo, dizendo sempre que eu era capaz. Ajudaram e me levaram a acreditar em meu crescimento profissional.

Aos meus amados sobrinhos lindos, Jojó e Dani, pela alegria que me fez esquecer os problemas e diminuir o estresse, durante os momentos mais difíceis.

Aos Cunhados Erika e Jean pelo carinho e atenção, sobrinhos queridos Marina, Enise e Juninho pela alegria, que me proporcionam

Aos meus avós paternos, Manuel e Carmem, e maternos, Maria Ana e Pedro, que me mostraram com exemplos a alegria e o desejo de viver, eles são fortes e merecem minha admiração.

A Minha bisavó e tia bisavó, as gêmeas mais velhas do mundo, com 108 anos de exemplos de vida, que ainda nos mostram.

A meu amado namorado Paulo Robson, pela paciência e carinho nos momentos de estudo.

Agradeço, de modo bem especial, a minha querida tia Zélia Santana, que me apoiou e se dedicou com muito carinho e atenção, durante toda minha vida, me fortalecendo, me incentivando, me ajudando na construção da minha caminhada acadêmica e profissional. Sempre acreditou na minha capacidade, obrigada pela preocupação e por você ser a "minha segunda mãe" .

A meus amigos surdos e ouvintes da igreja Capunga, sobretudo ao Pastor Benevando, que ajudou no meu fortalecimento espiritual, sempre apontando o caminho do bem.

Meus sinceros agradecimentos a toda a comunidade surda, pela possibilidade de descobertas de novos conhecimentos e convivência com todos .

Agradeço as minhas amigas, Daniela Soares, Lindilene Maria, Cleonice Senna, minha comadre Fátima Andrade e minha querida afilhada Anna Heloísa, pelo carinho, paciência, força, coragem e pela compreensão durante as minhas ausências nos encontros de amigos.

A meus amigos surdos e ouvintes, que me incentivaram a ser forte e confiante nos estudos, obrigada pelo carinho.

Agradeço a todos os professores e profissionais que passaram pela minha vida, desde as primeiras letras, os primeiros balbucios, os primeiros sinais e colaboraram na minha formação, no crescimento pessoal e profissional.

A meus colegas do Mestrado, pela força, ajuda e troca de experiências.

A meus intérpretes de Libras, Débora Pereira e Roberto Carlos, por traduzirem e interpretarem em Libras durante o Mestrado.

Externo minha gratidão e admiração a minha orientadora Wanilda Cavalcanti, pelo incentivo, companheirismo, paciência, tolerância, carinho e atenção durante as orientações desta dissertação, nos momentos de estudos, de pesquisa, de escrita.

Cresci e aprendi muito. Obrigada!

Obrigada a todos os professores que contribuíram, cada um a seu modo, pela minha formação acadêmica.

Aos amigos: Gesilda Leal, Flávia Andrade, Zélia Santana, Ernani Ribeiro, Ricardo Neves, Silas Nascimento, Bernardo Klimsa, Cristiano Monteiro, Irary Cristina, Wilma Pastor, Adriana Di Donato, pela valiosa contribuição técnica, durante a construção e elaboração desta dissertação.

Registro meus sinceros agradecimentos aos professores, Zélia Santana e Ricardo Neves, pela contribuição, atenção e dedicação com que corrigiram este trabalho. Obrigada pelo apoio nos momentos mais difíceis da escrita.

Aos meus alunos, que me ensinaram a ser professora.

Meus agradecimentos aos profissionais e colegas do IFPE/ Campus Vitória de Santo Antão, pela amizade e por mais um aprendizado na minha caminhada.

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram para a construção da minha história de vida pessoal e profissional.

A Deus, pela minha vida. Quanto mais beleza descobro na vida, nos homens e nas crianças, no mundo exterior e interior, tanto mais vejo Deus em todas as coisas e em todas as obras.

"Aos surdos, pelo jeito de ser, de perceber, de sentir, de vivenciar, de comunicar, de transformar o mundo de modo a torná-lo habitual" (Gladis Perlin).

RESUMO

A inclusão educacional de surdos representou um avanço nas políticas públicas brasileiras. Ela trouxe consigo a necessidade de reflexões sobre o processo de aquisição da Libras e do Português escrito, questões essas que ainda demandam estudos pelo fato de não podermos afirmar que são questões resolvidas. Sabemos que o surdo apresenta características especiais no que tange a sua comunicação, que precisam ser respeitadas a fim de que possa superar a grande barreira que ainda se coloca à sua frente pela dificuldade que a escola bilíngue apresenta para trabalhar com ele na produção de textos escritos em português. O objetivo deste trabalho foi analisar a produção textual em Libras e em Português escrito de alunos surdos do 5º ano da Educação Básica em escolas públicas da cidade de Recife. Para tratar do tema nos fundamentamos em autores, dentre outros: Quadros, Lodi, Botelho, Marcuschi, Mittler, Fernandes, Koch, Felipe, Krashen, que investigaram aspectos linguísticos relacionados com processos de funcionamento do sistema linguístico, textualização e interlíngua.

Realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo descritivo, pesquisando em quatro escolas públicas, textos de doze alunos surdos e entrevistando quatro professores pertencentes a essas escolas. Constatamos que os textos dos alunos das salas especiais apresentaram um leve ganho no que concerne à coesão e coerência e estágios de interlíngua, em relação aqueles dos alunos surdos que frequentavam as salas inclusivas. No entanto, esse resultado deveria ter mostrado ganhos muito mais expressivos nas salas especiais, dadas as melhores condições de que dispõem, demonstrando que precisamos manter-nos atentos para questões pedagógicas que envolvem esse processo e que talvez não estejam sendo devidamente aproveitadas. Esperamos estar contribuindo para ampliar as reflexões sobre o contexto de formação dos profissionais que lidam com surdos, e, conseqüentemente trazer melhorias para o desempenho desses alunos, na escrita em língua portuguesa.

Palavras-chaves: Surdo, educação bilíngue, Libras, inclusão, produção textual.

ABSTRACT

The inclusion of deaf education represented an advance in Brazilian public policies bringing reflections on the acquisition of Pounds and Portuguese writing, these issues that still demand studies because we can not yet say that issues are resolved. We know that the deaf has special characteristics that must be respected in order to overcome the barrier that still stands in front by the difficulty that the bilingual school has to work with him in texts written in Portuguese. The aim of this study was to analyze the textual production in Pounds and Portuguese writing of deaf students of the 5th year of basic education in public schools in the city of Recife. To settle some doubts and move forward in this process as we seek to substantiate the authors Tables, Lodi, Marcuschi, Mittler, Fernandes, Koch, Philip, Krashen, among others investigating linguistic aspects and processes of textualization interlanguage. We conducted a survey of descriptive qualitative study, researching in four schools, twelve deaf students and four teachers in these institutions. We found that students in special rooms showed a slight gain with respect to the domain in the use of cohesion and coherence as well as stages of interlanguage, than those who attended the inclusive rooms. However, the data did not show significant results in significantly textual production of special rooms for students when compared to students' texts inclusive rooms given the best conditions that have special rooms, indicating that we need to keep us attentive to issues involving pedagogical this process. We hope to be contributing so there is a further evolution in relation to the performance of deaf students when they express themselves in both languages

Keywords: Deaf, bilingual education, Pounds, inclusion, textual production.

ESCRITA DE SINAIS – ELS



A collection of 100 hand-drawn signs for the Portuguese word "ELS" (Eles/They), organized into 10 rows and 10 columns. Each sign is a unique combination of hand gestures, facial expressions, and body movements. The signs are arranged in a grid, with some signs in the middle of the grid featuring a thick black horizontal bar across them. The signs vary in complexity, from simple hand gestures to more intricate sequences of movements and facial expressions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Distribuição dos alunos surdos matriculados na Educação Básica.....	40
Quadro 02. Instrumentos utilizados na pesquisa.....	67
Quadro 03. Perfil dos professores e pergunta de partida.....	74
Quadro 04. Respostas dos professores de escolas especiais, referente às perguntas sobre a comunicação com o aluno surdo.....	75
Quadro 05. Respostas dos professores das salas inclusivas, referente às perguntas de aprendizagem do aluno surdo.....	77
Quadro 06. Síntese da análise do texto do aluno A-Sol.....	83
Quadro 07. Síntese da análise do texto do aluno B-Sol.....	84
Quadro 08. Síntese da análise do texto do aluno C-Sol.....	85
Quadro 09. Síntese da análise do texto do aluno D-Terra.....	87
Quadro 10. Síntese da análise do texto do aluno E-Terra.....	88
Quadro 11. Síntese da análise do texto do aluno F-Terra.....	90
Quadro 12. Síntese da análise do texto do aluno G-Água.....	90
Quadro 13. Síntese da análise do texto do aluno H-Água.....	92
Quadro 14. Síntese da análise do texto do aluno I-Água.....	93
Quadro 15. Síntese da análise do texto do aluno J-Fogo.....	94
Quadro 16. Síntese da análise do texto do aluno K-Fogo.....	95
Quadro 17. Síntese da análise do texto do aluno L-Fogo.....	96
Quadro 18. Visão geral sobre os textos produzidos dos alunos surdos nas escolas pesquisadas em relação ao uso da Libras.....	96
Quadro 19. Análise dos elementos (coesão, coerência e estágio interlíngua) dos alunos da Escola Sol.....	101
Quadro 20. Análise dos elementos (coesão, coerência e estágio interlíngua) dos alunos da Escola Terra.....	104

Quadro 21. Análise dos elementos (coesão, coerência e estágio Interlíngua) dos alunos da Escola Água.....107

Quadro 22. Visão geral dos elementos (coesão, coerência e estágio interlíngua) dos textos produzidos por alunos surdos das escolas pesquisadas.....110

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS 01 - Algumas tecnologias de assistência á pessoa surda.....	34
FIGURAS 02 - Linha estrutural- processo de inclusão da pessoa com deficiência.....	39

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LP	Língua Portuguesa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IL	Interlíngua
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
IF-PE	Instituto Federal de Pernambuco
ASSPE	Associação dos Surdos de Pernambuco
IEP	Instituto de Educação de Pernambuco
FACHO	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
ASL	American Sign Language

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. UMA NOVA ORDEM DE PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE: REVENDO ALGUMAS POSIÇÕES	22
1.1 Refletindo sobre a inclusão nos contextos sociais	23
1.2 Tensões e dilemas da educação de surdos	28
1.2.1 O quadro nacional.....	29
1.2.2 Diversidade ou diferença: o que a realidade revela.....	31
1.2.3 A administrando a educação da pessoa surda: a entrada das novas tecnologias.	33
2. A INSERÇÃO EDUCACIONAL DE SURDOS	36
2.1 Fatos e movimentos em Pernambuco: os caminhos adotados	36
2.2 Contexto legal vivenciado em Pernambuco	38
2.3 Mapeando a situação atual: quadro geral da proposta	40
2.4 Modalidades propostas para a educação de surdos	41
2.4.1 Organização no atendimento educacional à pessoa com deficiência	43
2.4.2 Organização do atendimento educacional	43
2.4.3 Escolas especiais para surdos em Pernambuco.....	45
3. BILINGUISMO E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	47
3.1 Um olhar sobre as especificidades do contexto educacional	47
3.2 Algumas observações sobre a aquisição da Libras e língua portuguesa por surdos	48
3.2.1 A língua de sinais como primeira língua - L1	50
3.2.2 A língua portuguesa como segunda língua - L2.....	51
3.3 Bilinguismo: novas perspectivas para o aluno surdo.....	53
3.4 A língua de sinais e língua portuguesa: o diálogo é possível ?	54
3.5 Produção de textos: algumas características da escrita do aluno surdo.	59

4. METODOLOGIA	64
4.1 Abordagem da pesquisa	64
4.2 Caracterização do tipo de pesquisa	64
4.3 Campo de pesquisa	64
4.4 Sujeitos da pesquisa	65
4.5 Instrumentos de coleta de dados	66
4.6 Procedimentos de coleta de dados	66
4.6.1 Texto em Libras.....	67
4.6.2 Texto em Português	70
4.6.3 Entrevistas.....	71
4.7 Análise e discussão dos dados.....	71
4.8 Considerações éticas.....	72
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
5.1 Análise dos dados coletados junto aos professores (entrevista).....	73
5.1.1 Análise geral - entrevista.....	80
5.2 Análise dos textos em Libras.....	81
5.2.1 Análise dos textos em Libras dos alunos da Escola Sol (sala especial).....	82
5.2.2 Análise dos textos em Libras dos alunos da Escola Terra (sala especial)....	85
5.2.3 Análise dos textos em Libras dos alunos da Escola Água (sala inclusiva)....	90
5.2.4 Análise dos textos em Libras dos alunos da Escola Fogo (sala inclusiva)....	93
5.2.5 Análise geral dos textos em Libras.....	97
5.3 Análise dos textos escritos em Língua Portuguesa.....	98
5.3.1 Análise dos textos (coerência, coesão, estágio interlíngua) dos alunos da Escola Sol (sala especial).....	100
5.3.2 Análise dos textos (coerência, coesão, estágio interlíngua) dos alunos da Escola Terra (sala especial).....	102
5.3.3 Análise dos textos (coerência, coesão, estágio interlíngua) dos alunos da Escola Água (sala inclusiva).....	105
5.3.4 Análise dos textos (coerência, coesão, estágio interlíngua) dos alunos da Escola Fogo (sala inclusiva).....	108

5.3.5 Síntese geral dos resultados das análises dos textos produzidos por alunos surdos (coerência, coesão estágio de interlíngua).....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	128

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a comunicação de surdos ainda apresentam muitos pontos de tensões que retratam o contexto que envolve esse cenário e nos parece mostrar um limiar tênue entre o que é posto na sociedade e os anseios dos próprios surdos. A partir do momento em que as políticas públicas, através da Declaração de Salamanca em 1994, optaram pela adoção do bilinguismo dentro de um modelo inclusivista de educação, permitiram que pesquisadores trabalhassem no sentido de oferecer propostas de aprendizagem dentro dessa perspectiva para os surdos, não deixando de considerar a visão inclusivista.

Em se tratando da legislação, temos como ponto de referência mais recente a Lei de Libras nº 10.436/2002 promulgada através do Decreto nº 5.626/2005, que estabelece a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como forma de comunicação e expressão do surdo, um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2005). Ainda de acordo com o decreto, a língua de sinais deve ser ofertada obrigatoriamente desde a educação infantil como primeira língua (L1) para alunos surdos, e a língua portuguesa reconhecida como segunda língua (L2).

No Brasil, questões de operacionalização da Libras estão respaldadas pelo Decreto Federal (5.626/2005) que trata não só da legalidade como também de outras providências quanto ao uso, ensino, formação dos intérpretes, além de instituir o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o surdo.

O reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras), como língua oficial dos surdos brasileiros e sua circulação, impulsionou a inclusão de surdos no Ensino Regular e também propiciou o reconhecimento da cultura e identidade dos surdos (SILVA, 2012). Para Skliar (1998a; 1998b), a adoção dessa perspectiva significa que a circulação da Libras deve ser o princípio de uma política linguística a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional que busque o atendimento às necessidades do surdo.

Com o intuito de entender essa construção histórica, levantar questões referentes à escolarização da pessoa surda, ao reconhecimento da Libras como primeira língua, às produções em Libras e de textos escritos em língua portuguesa, esse trabalho tem a pretensão de apresentar elementos que nos levem a reflexões de algumas produções textuais, à luz de alguns estudos nesta área. Tomaremos

como referência para esta pesquisa os estudos de: Quadros e Cruz (2011); Karnopp (2010); Ramirez (2009); Marcuschi (2008); Quadros e Schmieidt (2006); Quadros e Karnopp (2004); Fernandes (2002; 2008); Skliar (1997, 1998a, 1999); Ferreira-Brito (1993), Koch (1989), entre outros.

O recorte será feito na área da linguística, através da qual apresentaremos alguns questionamentos em relação ao processo de elaboração do texto escrito em língua portuguesa e da Libras pelo aluno surdo, tomando como referência estudiosos de diferentes teorias que lidam com a educação de surdos com o intuito de apontarmos como esse processo ocorre em sala de aula especial e na sala inclusiva.

O *locus* no qual esperamos identificar o que pretendemos, serão escolas nas quais os alunos surdos estudam. Nesse contexto, perguntamos: como acontece o uso da Libras e do Português escrito nesses espaços educacionais? Estamos diante de práticas pedagógicas para a aquisição/aprendizagem da 1ª e 2ª línguas para surdos, completamente diferentes uma da outra, se considerarmos salas especiais¹ e inclusivas²? São mantidas as mesmas práticas pedagógicas empregadas para o ensino de crianças ouvintes?

Para tanto, a principal corrente que norteia a educação de surdos, na atualidade é o bilinguismo, que defende o uso de duas línguas na escolaridade, ideia que tomaremos como referência. Isso não anula outras correntes que continuam propondo encaminhamentos com base no oralismo e/ou comunicação totais. O emprego dessas filosofias provoca a manutenção de outras perspectivas para a comunicação desse grupo que foram prevalentes em outros momentos.

É consenso entre a maioria dos pesquisadores, tais como Sánchez (1993); Skliar (1997); Quadros (1997a) e Ferreira-Brito (1995), ser necessário para o aluno surdo a aquisição da Libras, como primeira língua - L1, considerada por eles como língua natural; e o Português, como segunda língua - L2, embora na prática não ocorra exatamente assim. Esse posicionamento se mantém aliado ao debate que se forma em torno da educação da pessoa surda e se refere à aprendizagem em sala de aula inclusiva ou especial.

¹sala de aula, em escola de Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequada (BRASIL, 2001b, p.53).

²sala de aula, onde está inserido o professor da classe comum e o professor da educação especial, trabalhando conjuntamente para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b, p.50).

Vivemos diante de duas possibilidades de espaços educacionais: sala especial e sala inclusiva. Tratamos ambas, de forma a poder identificar como ocorre a comunicação bilíngue nas duas realidades.

Frente a essas situações e embebidas em questões que envolvem a aquisição/desenvolvimento da Libras e do Português escrito, por pertencer à comunidade surda e optar por atuar na docência da disciplina Libras por muitos anos na Educação Básica e, atualmente, na Educação Superior, esperamos desenvolver esse estudo como pesquisadora na área. Assim, oportunizamos uma análise sobre a produção textual de surdos em Libras e Língua Portuguesa em salas especiais e inclusivas, analisando as implicações desse processo para o aluno surdo. Portanto, defendíamos que o trabalho bilíngue deveria ocorrer na escolarização do aluno surdo, seja em salas especiais ou salas inclusivas, uma vez que ele se efetivava melhor quando o professor apresentasse domínio da Libras, possibilitando uma melhor interação com o aluno surdo e, conseqüentemente, ocorreria um melhor desempenho do aluno, tanto na Libras quanto no Português escrito.

Na tentativa de apresentar didaticamente o resultado desse estudo, no capítulo I abordamos o processo sócio-histórico que envolve a pessoa com deficiência na sociedade e a mudança de paradigma na educação da pessoa surda, a partir do modelo inclusivista implementado no sistema nacional de educação, nas últimas décadas. No capítulo II, apresentamos a inserção educacional de surdos fruto de conquistas sociais no processo de definições políticas com o reconhecimento da Libras e sua evolução educacional em Pernambuco. No capítulo III, foi oportunizada atenção especial à proposta educacional do bilinguismo para surdos e produção textual. No capítulo IV, trataremos a proposta metodológica, tendo como enfoque o campo empírico e os sujeitos envolvidos na pesquisa. E por fim, apontaremos algumas considerações, fruto do trabalho empírico desenvolvido, considerando resultados das entrevistas e das análises das produções dos alunos que nos apontam para um questionamento em relação à proposta bilíngue, tanto nas salas inclusivas como nas salas especiais, sugerindo um melhor desempenho na escrita por parte do aluno, e domínio da Libras por parte do professor.

Para o nosso estudo, levantamos como objetivo geral, analisar a produção textual de alunos surdos em Libras e do Português escrito em salas inclusivas e em salas especiais do 5º Ano da Educação Básica, em escolas públicas da cidade do Recife/PE. No sentido de atender a esse objetivo geral, tivemos como objetivos

específicos: analisar o uso da Libras como primeira língua - L1 e uso da escrita do Português, como segunda língua- L2, pelo aluno surdo em salas especiais e em salas inclusivas; identificar através da produção textual, nas duas línguas a escrita de alunos surdos em salas especiais e em salas inclusivas. Para conseguirmos chegar aos resultados, utilizamos o campo empírico de quatro escolas públicas na cidade de Recife, sendo duas salas especiais e duas salas inclusivas, envolvendo três professores ouvintes e um professor surdo e alunos surdos, conforme detalharemos ao longo do trabalho.

CAPÍTULO I – UMA NOVA ORDEM DA PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE: REVENDO ALGUMAS POSIÇÕES

Nasci surda e passei por momentos muito difíceis em minha vida educacional, social e familiar, tendo como maior barreira a comunicação. Fiz reabilitação com fonoaudiólogo, em uma escola especial, que empregava o método “oral puro” como proposta terapêutica. Durante muitos anos, fui estimulada, exclusivamente, no treinamento de fala, de leitura labial com estimulação auditiva.

Na infância, convivi com crianças surdas em uma sala de aula especial, o que garantia uma melhor comunicação entre a professora e os alunos, mas tudo era na modalidade oral. Posteriormente, passei a frequentar escola regular durante o Ensino Fundamental, Médio e Superior (Ciências Contábeis) e Pós-Graduação (Especialização em Administração Financeira e Educação Especial), convivendo com professores e colegas ouvintes.

Durante todo esse período de estudos, o principal problema foi lidar com professores que não sabiam Libras e nem tinham experiência para trabalhar com a pessoa surda, no que concerne ao emprego dessa língua. Outra situação bastante complicada foi a relação de convivência com os colegas de sala, pois muitos se negavam a conversar comigo, porque não queriam usar sinais e poucos eram os que tentavam essa comunicação, alegando medo, vergonha e insegurança.

Ao longo da vida educacional, comecei assistindo palestras, seminários e encontros sobre a Libras, oferecidos pela Secretaria de Educação e pela Associação de Surdos de Pernambuco (ASSPE) e pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), que falavam sobre cultura surda, identidade surda, língua de sinais, Libras, etc. Essas palestras me incentivaram a conhecer e aprender o que significava ser uma pessoa surda, principalmente não vivendo em função de uma identidade “ouvintista”, como orienta Strobel (2008).

Seguindo essa busca, escolhi assumir a minha identidade surda e viver essa cultura. Continuo com o uso da oralidade, mas deixei o treinamento de fala e o uso dos aparelhos auditivos, passando a assumir, definitivamente, a Libras como forma de comunicação, o que fez me desenvolver mais rapidamente nos estudos, na vida social e no trabalho. Procurei me aprofundar realizando vários trabalhos como professora na disciplina de Libras.

Fiz graduação em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC), no polo UFPE e me profissionalizei nessa área. Atualmente, sou aluna do Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco e professora de Libras pelo Instituto Federal de Pernambuco - IFPE. Hoje me coloco diante da condição indispensável (como tantos outros estudiosos do tema), de compreender aspectos principais do processo que envolve a escolarização da pessoa surda, conforme trataremos neste capítulo.

1.1 Refletindo sobre a inclusão nos contextos sociais

Atualmente, muito se tem falado, questionado e utilizado corriqueiramente a palavra inclusão, porém, qual o seu significado e importância nessa tão imediatista sociedade da qual fazemos parte? O minidicionário de Língua Portuguesa, Ferreira, (2001), define como inclusão o ato ou efeito de incluir. Incluir nos remete a fazer parte do todo. Inserir-se.

Carvalho (2001), ao falar em inclusão, salienta que está se referindo aos seguintes sujeitos:

[...] aos meninos e às meninas de rua, às crianças e adolescentes que trabalham a todos que abandonam a escola precocemente, aos que têm doenças crônicas, aos encarcerados, às prostitutas, aos analfabetos, aos que vivem no campo, às populações nômades, às minorias linguísticas, aos negros, mulatos, aos desempregados, às crianças jovens e adultos oriundos das camadas populares, pobres ou miseráveis, com ou sem dificuldades de aprendizagem. (...) todos aqueles que no imaginário social, representam “risco” e merecem, portanto, atenções diferenciadas, principalmente de cunho protecionista (em vez emancipatório), sejam para o sujeito ou para a sociedade (p.45).

Nessa perspectiva, Santos (2002) enfatiza que incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas, é oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da elaboração de pensamentos, por meio da formulação de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Este processo de inclusão representa o nosso entendimento do que ficou denominado de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade, um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros preferem chamar, à qualidade de vida (SASSAKI, 1997). Assim, a inclusão se fundamenta nos direitos humanos e na sociedade que deve se alicerçar com base na condição de aceitar as pessoas com suas diferenças.

Na história da humanidade encontramos exemplos de outras formas de comportamentos da sociedade em relação aos que nasciam com alguma deficiência. Eles eram exilados de suas cidades e, conseqüentemente, segregados da sociedade. Alguns espaços foram criados e destinados aos que tinham "anormalidades". A esses lugares, mais tarde, foi dado o nome de asilo e, desde então, assim como os hospitais, serviam de tratamento para que os "excepcionais" pudessem se tornar como a sociedade de cada época determinava como deveriam ser as pessoas "normais". E, como diz Aranha (2001), essas ações acabavam por gerar segregação do grupo de pessoas com deficiência.

O que caracteriza essa fase é o paradigma da institucionalização, que se fundamentava na crença de que a pessoa diferente seria cuidada e protegida, desde que isolada em ambientes segregados e construídos à parte da sociedade. E, no que diz respeito à integração, Aranha (2001) cita que essa opção para tratar as pessoas com deficiência se baseia na crença de que o aluno deveria se adaptar à escola, mas não havia uma perspectiva de que essa escola mudaria sua estrutura para receber tais alunos.

Na atualidade, podemos apontar uma sociedade que vem considerando as diferenças, e a escola se constitui em um espaço que precisa se preparar cada vez mais para receber os alunos com deficiências temporárias e/ou permanentes, extinguindo a discriminação, eliminando dificuldades de aprendizagem, excluindo barreiras de comunicação. Nesse caso, a escola passa a ser para muitos alunos o único espaço de acesso aos conhecimentos, local que proporcionará condições para se desenvolverem e se tornarem cidadãos, alguém com uma "identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente" (MANTOAN, 2003, p.53).

Nesse contexto, a inclusão vem se apresentando como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola (LACERDA, 2010).

Em se tratando da inclusão da pessoa surda, a condição torna-se muito mais complexa por envolver o uso de duas línguas. De modo geral, as ideias que se tem sobre a Libras na vida da pessoa surda estão apoiadas no direito de todos à educação. Todavia, as mudanças que vem ocorrendo devem ser discutidas no

“Movimento Surdo”. Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que: “uma educação que seja ressignificada a partir do uso da Libras, usada para uma ação pedagógica mais rica de significados e que a prática docente dos professores de surdos seja construída em pilares que sustentam uma educação de qualidade” (p. 109).

Assim, mesmo existindo o reconhecimento da Libras como língua de comunicação da pessoa surda, vista como uma conquista da luta travada pela comunidade em busca do seu reconhecimento como uma questão de direito, temos que relatar a difícil trajetória da oralização, que foi imposta na educação desses alunos durante o século XX.

Com a forte influência dos oralistas, que colocavam em suas pautas a proibição do uso da língua de sinais, nos Congressos Internacionais, entre eles, I Congresso Internacional do Surdo-Mudo, em Paris, 1878 e o II Congresso Internacional sobre a Educação da Pessoa Surda, em Milão, no ano de 1880, tornou-se muito mais difícil o uso da língua de sinais na educação do aluno surdo.

Nesses encontros, recomendavam, entre outras coisas, o “método oral puro” (uso exclusivamente da fala) fosse o único procedimento de comunicação a ser utilizado no ensino da pessoa surda (SANTANA, 2006). Segundo Strobel (2008, p. 100) “embora existindo a proibição do uso da língua de sinais nas escolas, a língua sobreviveu graças à resistência do povo surdo contra a prática ouvintista” e gradativamente a língua de sinais foi ganhando mais espaço na educação dos surdos, desde o final da década de 90 do século passado, até os dias atuais.

Entre tantos avanços nessa área, podemos apontar, em nível nacional, a Lei Federal nº 10.436/2002 que reconhece a comunicação e expressão da pessoa surda através da Língua Brasileira de Sinais–Libras e o Decreto 5.626/2005 que apontam a necessidade de uma formação necessária aos docentes, conforme trecho:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002; Parágrafo único).

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005; Art. 04).

Assim, na atualidade, podemos considerar que a legislação voltada para

atender à escolarização das pessoas surdas, no que se refere ao uso da Libras, foi considerada um grande avanço.

Conforme estudiosos da área, como Skliar (1998a), Quadros (1997) e Strobel (2008), entre outros, as línguas de sinais são línguas naturais e, como tal, permitem a expressão de qualquer ideia, portanto capaz de se tornar a língua natural de escolarização da pessoa surda, na perspectiva bilíngue, que será explicada mais adiante.

Nesse contexto, vale a pena apresentar alguns elementos significativos que traz o Decreto 5.626/2005 quando trata sobre esse assunto:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

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

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Diante dessas recomendações legais e do que Quadros e Cruz (2011) vêm tratando em relação ao domínio da língua de sinais, é que está sendo adquirida mais

fácil e rapidamente pelo surdo, propiciando melhores condições de se comunicar, de pensar e expressar seus sentimentos. Acreditamos ser esse procedimento o mais indicado na escolarização desse grupo, e que emerge daí, a necessidade de todos, aprenderem essa língua, em especial o professor.

As autoras acima citadas e outros estudiosos da linguística da língua de sinais Quadros e Karnopp (2004) e Fernandes (1993) apontam que a Libras possui as mesmas estruturas encontradas na língua oral, embora sendo de modalidade visoespacial apresentando os sistemas: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, os quais estão descritos a seguir:

Em síntese, Quadros e Karnopp (2004), definem a Fonologia como identificação das unidades mínimas do sistema, sendo representada pelos fonemas (queremas) através da articulação dos gestos. “Aspectos dessas unidades são contrastivos como essas unidades são restringidas por diferenças similares sensoriais entre línguas de sinais e línguas orais” (p. 47). Para Fernandes (1993), o que compõe esse nível são os parâmetros, ou seja, configuração das mãos, localização, movimento, orientação e expressão facial e corporal.

O sistema morfológico, segundo Quadros e Karnopp (2004), é definido como o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras.

O sistema sintático é descrito por Fernandes (1993) como sendo o estudo das inter-relações dos elementos estruturais da frase e das regras que regem a combinação de sentenças no espaço em que são realizados os sinais. Qualquer referência usada no discurso requer o estabelecimento de um local no espaço de sinalização (espaço definido na frente do corpo do sinalizador).

Os sistemas semântico e pragmático, no dizer de Fernandes (1993) são representados através dos traços semântico-pragmáticos, algo determinado, em qualquer língua pelo seu uso. Segundo essa autora, os traços prosódicos realizam-se através de expressões faciais, manuais ou corporais.

Mediante essas condições suscitadas anteriormente, percebemos que a educação escolar para os alunos surdos durante muitos anos foi oferecida de forma arbitrária, causando desconforto e desagrado aos mesmos, gerando conflitos para o ensino e a aprendizagem entre eles e seus professores.

1.2 Tensões e dilemas da educação de surdos

Falar sobre tensões presentes nas escolas de Educação Básica no Brasil é um grande desafio, pois muitas das instituições que formam o sistema nacional de educação são pensadas, conforme Soares (2010) propõe, como espaço maior de socialização e, menos, como de produção de conhecimento. Assim, a inclusão do aluno surdo nesse sistema educacional caracteriza-se como um novo paradigma, emergindo um novo olhar diante desse aluno.

Embora as políticas públicas para a educação nacional venham sendo elaboradas por meio de discursos que buscam uma aproximação com os princípios de educação bilíngue para surdos, observamos expressivamente nos espaços educacionais um hiato muito grande no discurso proferido pela legislação, com propostas defendidas do ponto de vista dos direitos a escolarização de qualidade. As ações dela decorrentes vêm se mostrando inconsistentes na sua implementação quando não se deslocam do plano discursivo, na medida em que não se reproduzem, na proposição das práticas inclusivas que, no passado, excluíram as pessoas surdas dos processos educacionais e sociais.

Analisando a questão e as medidas adotadas até o momento, podemos identificar que são necessárias mudanças de perspectivas, para que possamos abrigar esse novo modelo na educação de surdos. No entanto, o que observamos é que apesar de visualizarmos a adoção do bilinguismo para surdos, ainda não é possível identificar um quadro que justifique claramente as condições que são exigidas para que essa proposta seja vivenciada.

Dessa forma, temos um conflito entre o que se espera que o surdo possa alcançar e as reais condições do que ainda acontece. Distante de um quadro dotado de perspectivas que possibilitem ao surdo condições para aquisição do conhecimento via Libras e Língua Portuguesa, percebemos que ainda estamos "tateando" no sentido de alcançarmos algumas conquistas. Mas, que as já visualizadas, sirvam de estímulos para que os surdos possam ascender a outros níveis de ensino.

Segundo Quadros (2008), notadamente nas últimas décadas, o que se tem feito reforça a ideia de que ainda não é suficiente para que o surdo consiga avançar no domínio do que circula na sociedade do nosso tempo.

Entendemos que, pelo fato de estarmos falando de um cidadão, antes de tudo

se faz necessário que as condições para que consiga fazer uso do conhecimento adquirido exija a inserção de novos participantes. Ou melhor, de professores com formação diferenciada, com uma compreensão distinta para ações que precisam ser adotadas, pois, não deverão tratar os alunos surdos como se fossem ouvintes. Assim, são muitas as tensões e desafios que circulam no novo paradigma voltado para a educação de surdo no contexto da inclusão educacional.

1.2.1 O quadro nacional

Segundo Goldfeld (2002, p.34), “Do ponto de vista do método oral, a surdez é vista como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva e seu objetivo educacional se traduz na (re)habilitação da criança surda em direção à normalidade, a “não-surdez”.

A autora comenta ainda que, de acordo com o oralismo “para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar” (p.34). Sendo assim, o oralismo percebia a pessoa surda como alguém defeituoso que deveria ser corrigido. Os surdos eram forçados a falar, mesmo que para isso o professor precisasse “amarrar as mãos” deles, o que acontecia com frequência (em épocas mais distantes).

As metodologias usadas pelo oralismo: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico, etc. Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, em alguns aspectos, práticas diferentes. O que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais (GOLDFELD, 2002, p.34).

Outra filosofia educacional apresentada à pessoa surda durante sua escolarização foi a comunicação total, que nasceu nos Estados Unidos e se expandiu para muitos países, chegando ao Brasil na década de 1980. Os defensores dessa filosofia defenderam a utilização de qualquer recurso linguístico (língua de sinais, linguagem oral, códigos manuais, etc.), privilegiando a comunicação e a interação entre as pessoas, e não apenas a língua oral e de sinais.

Do ponto de vista de pesquisadores como Ciccone (1990), grande defensora dessa corrente no Brasil, nesse procedimento de ensino podem ser utilizadas algumas estratégias, como : sinais, fala, uso de aparelho de amplificação sonora,

trabalho de desenvolvimento das pistas auditivas, tanto em leitura orofacial como em produção oral, além da preservação da língua de sinais no contexto pedagógico, gerando, segundo essa autora, oportunidades mais ricas de acesso a modelos de uso da língua, em direção à minimização do bloqueio de comunicação do aluno surdo.

Em relação a proposta metodológica da comunicação total, alguns autores como Ferreira-Brito (1993); Skliar (1997); Fernandes (1999), Quadros, Martin e Mathur (2001) consideram impraticável o uso de duas línguas de forma simultânea, defendido essa filosofia (CICCONE, 1990), levantando outras discussões em relação à educação do aluno surdo a partir de sua proposta.

Nesse sentido, a escolarização e a linguagem da pessoa surda ainda se constituem pontos polêmicos em todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo suscitado, em especial, nos últimos anos, questões ligadas ao uso de sinais. Desta vez, foram os pesquisadores bilinguistas que trouxeram essas questões.

Do ponto de vista desses estudiosos, como Quadros (1997), Skliar (1998a) e Ferreira Brito (1995), o bilinguismo representa uma possibilidade de ensino na qual se propõe tornar acessível à criança surda as duas línguas, seja no contexto social ou escolar (uso da língua de sinais e do Português escrito como proposta educacional). Esses estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural. Skliar (1999) defende que o reconhecimento dos surdos, enquanto pessoa e de sua comunidade linguística vem assegurar o legitimação da língua de sinais dentro de um conceito mais geral de bilinguismo.

A filosofia da educação bilíngue aqui defendida para a escolarização do aluno surdo pode ser definida como uma oposição à filosofia oralista, que tem na sua base uma prática de correção e recuperação. E, ao mesmo tempo, significa que essa concepção não reconhece a possibilidade de existência de uma política das diferenças.

Sob essa perspectiva, do ponto de vista de Skliar (1999), a educação bilíngue para surdos, como qualquer proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca, ela terá que ser de ordem política e de direitos humanos. Para ele, ainda falta uma consistência política para entender essa educação como uma prática de direitos humanos (SKLIAR, 1999).

Ainda segundo o autor, as escolas que atuam com uma proposta bilíngue para

o aluno surdo possuem uma responsabilidade extra no desenvolvimento da primeira língua desses estudantes, uma vez que a maioria não possui a língua de sinais como sua língua materna, no sentido mais exato da palavra (SKLIAR, 1999). Observamos que a grande maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e esses pais tentam oralizar seus filhos, desde a infância, fazendo com que o uso de sinais como língua natural seja feito bem mais tarde.

No entanto, a proposta bilíngue não vem privilegiar uma língua em detrimento da outra, mas permitir que o indivíduo surdo possa se utilizar de duas línguas. Portanto, não se trata de negação, mas de respeito. Na condição natural, o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar. Outrora, devido às barreiras em aceitar as diferenças e a diversidade dos alunos surdos no âmbito escolar essa possibilidade determinava muitas dificuldades de inserção.

1.2.2 Diversidade ou diferença: o que a realidade revela

No cenário das novas políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil, tal como expressam os discursos legais influenciados e embasados na aceção da “diversidade”, embora percebamos uma distorção no seu significado, muitas vezes é entendida como sinônimo de “diferença”. Machado (2009) relata que essa fusão diversidade / diferença remete a um relativismo, como se a diferença sempre existisse e não fosse produzida por processos sociais de luta e de significação cultural, uma representação que não corresponde à história dos grupos sociais em situação de dominação.

Assim, diferença e diversidade se constituem representações de modos de pensar, viver de pessoas em uma sociedade. Segundo Lodi, Mélo e Fernandes (2012), pensar nas diferenças parece indicar que temos de cruzar algumas fronteiras. O distanciamento que poderá ocorrer não significa uma regra que poderá ou não existir. Desse modo, há previsão de diálogo como forma de orientar o que vai ocorrer no grupo.

Nesse caso, os grupos de surdos se constituem a partir do processo de diferenciação pelo qual constroem suas especificidades. Segundo Skliar (1997) aquilo que eles são, no entanto, é inseparável do que eles não são daquelas características que fazem com que eles sejam diferentes de outros. A resignificação

da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao surdo o sentimento de pertencimento.

Assim, precisamos repensar a educação de pessoas surdas do ponto de vista dos estudos linguísticos sobre a Libras que, segundo Lodi, Mélo e Fernandes (2012), existe necessidade dessa língua ser compreendida nas escolas, pois representa a constituição das pessoas surdas e de sua diferença sociocultural. Essa perspectiva leva a encontros e desencontros em relação a sua implementação, portanto, um campo fértil para um aumento crescente de pesquisas nessa área.

Em função dos movimentos emergentes no mundo, essencialmente os movimentos inclusivistas, o Brasil, como signatário, assume uma política educacional que vem estabelecer a inserção de alunos surdos nas escolas regulares em nome da educação inclusiva. Isso proporciona um novo olhar sobre a educação bilíngue a ser trabalhada por profissionais como nova concepção de formação docente e de prática pedagógica, envolvendo aluno surdo.

Assim, o indivíduo surdo com suas características distintas exige respeito a sua cultura e as suas diferenças linguísticas, podendo ser abordadas segundo a pedagogia da diferença. Para Santos (2012), a pedagogia da diferença “é uma linha de pensamento do campo educacional que visa à inclusão de grupos tradicionalmente minoritários e/ou marginalizados e o respeito para com a diversidade existente nas classes escolares” (p. 2).

Santos (2012) busca ainda esclarecer esse modelo de prática pedagógica, a partir de Quadros e Karnopp (2004) para o caso dos estudos, envolvendo a educação para a pessoa surda.

A educação destas pessoas é identificada como diferente em virtude de apresentarem uma adequação da avaliação, do currículo e dos métodos de ensino-aprendizagem, também não se esquecendo da linguagem específica de se interagirem em meio a expressões visuais-espaciais, tendo como um dos meios de comunicação uma língua não oralizada que possui distintas características estéticas, linguísticas e gramaticais da Língua Portuguesa (SANTOS, 2012, p.4).

Com base nestes princípios, aqui defendidos como estudos culturais ou das diferenças, trataremos a seguir de alguns recursos necessários para a educação da pessoa surda e que consideramos necessários como meio de desenvolvimento social e educacional.

1.2.3 Administrando a Educação da Pessoa Surda: a entrada das novas tecnologias

Com a entrada de novas tecnologias no sistema educacional como ferramenta de promoção de desenvolvimento, aprendizagem e crescimento acarretou para os alunos surdos um grande avanço na interação e comunicação entre os ouvintes. A evolução dessas tecnologias voltadas para a aquisição do conhecimento pela pessoa surda na troca de comunicação com os ouvintes vem melhorando de modo significativo, e facilita sua convivência social e educacional. Assim, a tecnologia tornou-se uma aliada importante para diminuir cada vez mais a barreira entre surdos e ouvintes. O uso de diferentes instrumentos são apontados por Ramos (2009):

- Aparelho de amplificação sonora individual;
- Sinalizadores domésticos de som (campainha, despertadores e outros);
- Implante coclear;
- *Software* para reabilitação de fala e Libras;
- Materiais com acessibilidade em Libras: CDs- ROM, DVDs, e outros formatos digitais;
 - *Notebooks*, *Tablet* e celular que permitam o acesso às centrais de intermediação telefônica surdo/ouvinte (escrita, fala e Libras);
 - Mensagens de escrita via celular *MSN*, *SKYPE*, *YouTube*, *Orkut* e outros recursos comunicação via internet (escrita e Libras).

A seguir, seguem algumas ilustrações a partir de Goetter (2009) e Notisurdo (2014), as quais consideramos importantes para o conhecimento de todos que atuam na escolarização da pessoa surda e que são necessárias na formação e na prática docente. Constituem-se avanços bastante expressivos para a vida social ligados aos sistemas de telecomunicações e que estão promovendo maior independência entre os surdos.

Figura 01. Algumas tecnologias de assistência à pessoa surda.



Fonte: Goetter (2009); Notisurdo (2014).

- iLIBRAS: Contact Center é uma empresa prestadora de serviços de intermediação da comunicação entre a comunidade surda e a ouvinte. - Atendimento por chat, SMS e E-mail.
- A VIAVEL: Tecnologia em comunicação por vídeo oferece para a comunidade surda maior qualidade de vida e autonomia na comunicação, facilita a comunicação entre surdos e ouvintes através da nossa central de intérpretes.
- O ProDeaf é um *software* de tradução de texto e voz na língua portuguesa para Libras, com o objetivo de realizar a comunicação entre Surdos e ouvintes.

Assim, trazemos essas tecnologias apenas como ideia de como elas vêm ganhando espaço e como é possível a promoção da acessibilidade da pessoa surda, vez que corroboram nas aulas dos professores para melhor se comunicarem com os alunos surdos. Também, permitem maior independência dos mesmos e quando associadas ao ensino podem contribuir para a aprendizagem do aluno surdo tanto na aprendizagem pela Libras quanto através do Português escrito, proposta defendida pelo bilinguismo.

Desta forma, podemos perceber que através desse tipo de novas tecnologias na educação de surdos é possível diminuir as barreiras da comunicação dando mais

autonomia e independência ao aluno surdo, além de permitir as ações pedagógicas dos professores de forma mais segura e adequada às condições dos estudantes.

CAPÍTULO II - A INSERÇÃO EDUCACIONAL DE SURDOS

Sabemos que a trajetória da humanidade é marcada pelo dinamismo e sua evolução social e humana dependem dele. Muitos fatos e movimentos compõem a história da participação dos diversos grupos sociais no seio da sociedade. Aqui vamos destacar questões que foram sendo trazidas pela evolução da humanidade até os dias atuais. Vemos a inserção mais intensa e autônoma dos surdos nos diversos segmentos da sociedade, inclusive avanços significativos no sistema educacional, conforme apontaremos a partir da experiência no Estado de Pernambuco, campo empírico de nosso estudo.

2.1 Fatos e movimentos em Pernambuco: os caminhos adotados

Não poderíamos desvincular a história ligada à educação das pessoas surdas que ocorreu no Estado de Pernambuco sem fazer referência ao que aconteceu inicialmente no Brasil. Segundo estudos apresentados por pesquisadores da área, como por exemplo, Ferreira-Brito (1993; 1995; 1998); Karnopp (1994; 1999); Felipe (2001) e Quadros (1997b), entre outros, iniciaram as discussões acerca do bilinguismo no Brasil com inúmeras mudanças, mas que podemos apresentá-las em duas principais perspectivas: a estrutural e a educacional.

Vasconcelos (2006), em sua pesquisa, aponta alguns marcos que registraram de modo expressivo a história educacional e social da pessoa surda em Pernambuco, especialmente em Recife.

- **1952:** Fundação da primeira escola para surdos em Recife, Pernambuco, o Instituto Domingos Sávio, extinta em 2005.
- **1961:** Fundação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – APAE, localizada no bairro de Casa Amarela, na cidade do Recife
- **1970:** Abertura do 1º Curso de Especialização para Professores Surdos pela Secretaria da Educação de Pernambuco.
- **1977:** Efetivação de encontros dos surdos no Bar do Cadu, na Rua Conceição, no Bairro de Boa Vista, centro do Recife. Esses encontros foram fundamentais para o movimento surdo e abertura de portas para várias conquistas, numa época ainda de negação da língua de sinais, ou seja, na ditadura do oralismo.

- **1980:** Início das reuniões que levaram à fundação da Pastoral de Surdos, em 1994, no bairro de Brasília Teimosa, na cidade do Recife.
- **1985:** Fundação da Associação de Surdos de Pernambuco – ASSPE, atualmente funciona no bairro da Torre, na cidade do Recife.
- **1987:** Promoção do primeiro Curso de LIBRAS, promovido pela ASSPE.
- **1989:** Fundação da Escola Sylvio Rabello – Instituto de Educação de Pernambuco-IEP, Recife. Nessa escola foi implantada a primeira sala para atendimento itinerante a alunos surdos do Ensino Médio e Supletivo.
- **1990:** Entrada da primeira aluna surda na Escola Sylvio Rabello, no curso de Magistério.
- **1992:** Implantação do primeiro Grêmio Estudantil de Surdos do Brasil, que funcionou no período de 1992 até 1995, em Recife.
- **1996:** Fundação da Escola Especial para Surdos na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda – FACHO.
- **1999:** Conquista dos surdos pelo direito ao transporte gratuito nos ônibus da região metropolitana do Recife.
- **2002:** Inauguração do Escritório Regional, em Recife, da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS.
- **2003:** Ingresso do primeiro grupo de alunos surdos no curso de Pedagogia da FACHO, em Olinda.
- **2005:** Aprovação, por unanimidade de votos dos parlamentares, ao Projeto de Lei Nº 812/04, que institui as funções de professores intérpretes e instrutores da Língua Brasileira de Sinais.
- **2006:** Abertura de inscrições para o concurso público da Secretaria de Educação e Cultura para o preenchimento de cinquenta vagas na área de Educação Especial, das quais, sendo cinco para o cargo de professor intérprete de Libras de nível superior, vinte para o cargo de professor intérprete de Libras de nível médio, treze para o cargo de professor instrutor de Libras de nível médio, distribuídas nas escolas da capital e do interior.

Como podemos observar, alguns marcos foram de extrema importância para redefinição de políticas públicas em direção a uma nova proposta, dessa vez, tendo como um dos principais objetivos, o uso de Libras na escolarização do aluno surdo.

2.2 O contexto legal vivenciado em Pernambuco

Em Pernambuco, a legislação que determinou avanços nas políticas públicas contribuiu significativamente para o desenvolvimento sócio-educacional da pessoa surda. Cabe registrar a grande importância que foi a Libras tornar-se língua oficialmente reconhecida no ano de 1999, antes mesmo de ser promulgada em todo o Brasil no ano de 2002, através da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, esta regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Apresentaremos a seguir, as leis que nortearam o desenvolvimento da Libras em nosso Estado e Município (PERNAMBUCO, 1999; RECIFE, 1999; PERNAMBUCO, 2000).

I - A Lei Nº 11.686 de 18 de outubro de 1999: reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, dispõe sobre a implantação da Libras como língua oficial na Rede Pública de Ensino para Surdos. II - A Lei Municipal Nº. 529 de 05 de Novembro de 1999: reconhece, no âmbito territorial do município do Recife, como sistema linguístico, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. III - A Resolução CEE/PE Nº 01/200, de 16 de Fevereiro de 2000, no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco que garante aos alunos surdos o aprendizado formal na Libras, seja garantida em sala de aula, através do intérprete de Libras ou professor bilíngue (Português e Libras).

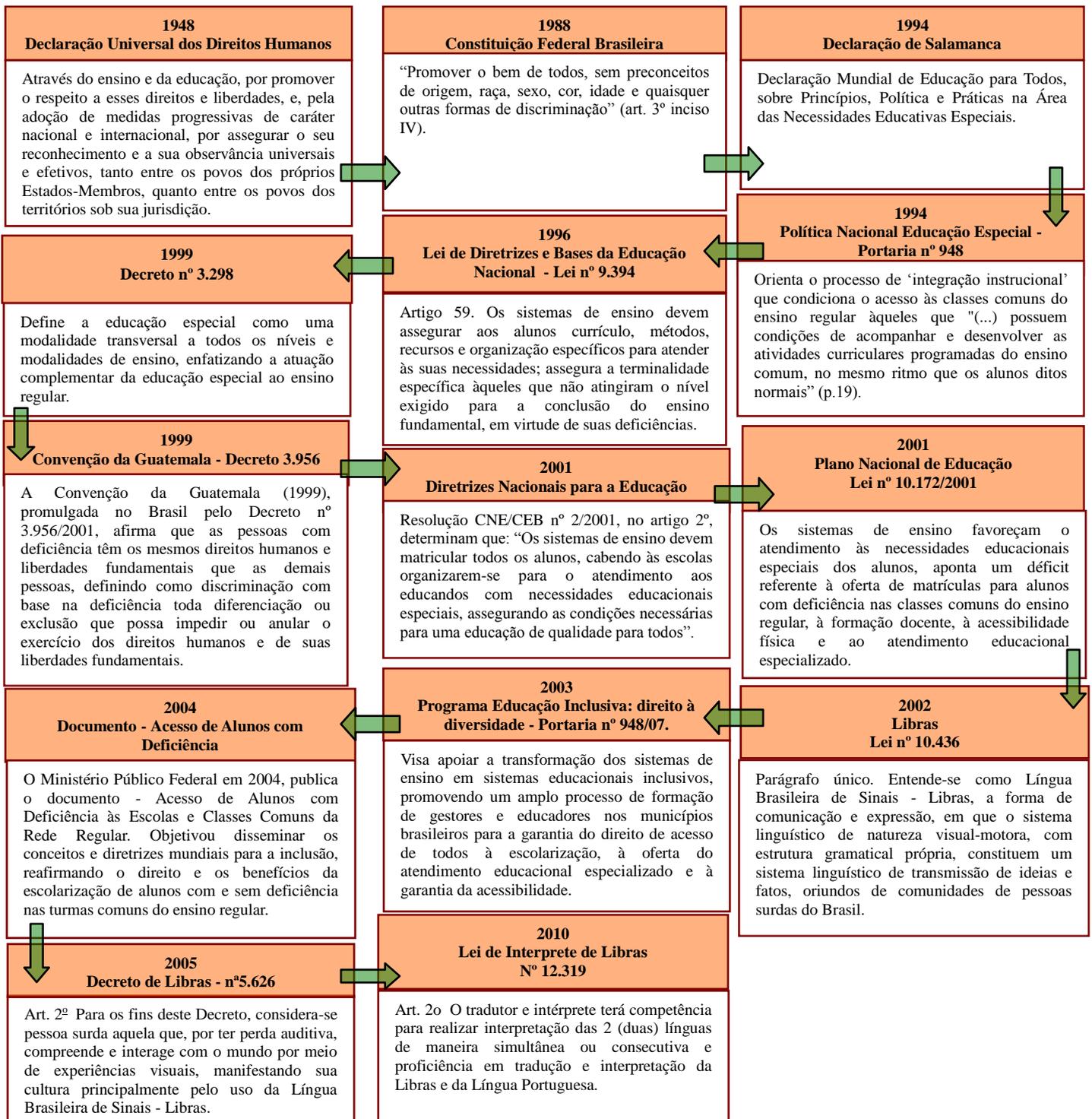
Por fim, podemos afirmar que no cenário pernambucano a circulação da Libras foi garantida pela Lei Estadual de nº 11.686 de 18 de outubro de 1999 (PERNAMBUCO, 1999), tendo a Secretaria de Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência (SEAD)-órgão vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos do Governo de Pernambuco, como responsável por coordenar, articular, propor, assessorar e avaliar a implantação e execução de políticas e ações governamentais e não governamentais, relativas à pessoa com deficiência (SEAD, 2013).

Outros avanços importantes podem ser apontados na educação da pessoa surda, no Ensino Superior, como a implantação do curso de graduação (no formato EaD) Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em convênio com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2008.

Como estratégia de visualização desses avanços legais, apresentamos a

seguir uma linha temporal que priorizamos sobre os marcos que legitimaram a educação de surdos no mundo e que corroboram para fortalecer as políticas que vêm sendo implementadas em todo país, conforme a figura 02:

Figura 02. Linha estrutural - processo de Inclusão da Pessoa com Deficiência.



Fonte: ONU (1948), Brasil (1988), Brasil (1994); Brasil (2001a); Brasil (2001b); Brasil (2001c); Brasil (2002); Brasil (2004), Brasil (2005); Brasil (2007) e Brasil (2010).

Consideramos que o pioneirismo pernambucano não ocorreu de forma isolada, embora as primeiras iniciativas de movimentos para a educação da pessoa surda na perspectiva bilíngue terem acontecido com o reconhecimento oficial em Pernambuco da LIBRAS, pela Lei nº 11.686, de 18 de outubro de 1999 que dispõe também sobre a implantação desta língua na Rede Pública de ensino (PERNAMBUCO, 1999).

Nessa direção, as contribuições em nível mundial alavancaram as políticas nacionais de educação para as pessoas com deficiência, buscando promover a equalização e direitos iguais para todos. Assim, podemos perceber que, a partir das ações mundiais, mudanças ocorreram no quadro nacional, quando nos referimos à participação de alunos surdos matriculados em todo o país.

2.3 Mapeando a situação atual: quadro geral da proposta

Mapeando o perfil dos estudantes surdos nas diversas esferas administrativas na cidade de Recife-PE, na Educação Básica, observamos avanços significativos em relação à matrícula de alunos surdos em classes especiais, escolas especiais e escolas inclusivas, de acordo com a dependência administrativa e séries que frequentam, conforme o quadro 01:

Quadro 01. Distribuição dos alunos surdos matriculados na Educação Básica.

Número de Alunos Matriculados na Cidade do Recife					
Dependência Administrativa	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio
Estadual	04	79	770	613	180
Federal	00	00	00	01	44
Municipal	08	129	1676	209	00
Privada	25	265	556	218	61
Total	37	473	3002	1041	285

Fonte: INEP (2012).

A partir do quadro acima, observamos que os alunos surdos matriculados na Educação Básica (Fundamental I e II) estão mais concentrados nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, ofertada pela rede municipal, conforme Artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996, através da qual é dada aos municípios a incumbência de:

[...] V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Podemos observar, ainda, um percentual bastante significativo de atendimento na rede estadual o que nos permite dizer que embora não sendo mais desse segmento a total responsabilidade pelos anos iniciais, e sim , o município, ainda registramos a existência de alunos dos níveis iniciais do Ensino Fundamental I sob a tutela do governo de Pernambuco.

Vale registrar, de modo bastante preocupante, que o quadro aponta para um decréscimo no quantitativo de matrículas, caracterizando um aumento significativo de evasão, desistência ou abandono por parte deles, pois nesse intervalo ,entre nível fundamental e médio, temos apenas um pequeno número de alunos que continuou seus estudos. Aspecto que pode ser melhor compreendido, observando o quadro anterior, entre a entrada de alunos surdos nos anos iniciais e sua entrada, no Ensino Médio.

Assim, buscamos entender como as propostas de operacionalização do modelo educacional para surdos, na atualidade, tem sido oferecida a eles, identificando-as a seguir.

2.4 Modalidades propostas para a educação de surdos

As atuais propostas educacionais começam a se estruturar de forma mais organizada, a partir do Decreto 5626/05 que regulamentou a Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais) de nº 10436, de 24 de abril de 2002, conforme redação a seguir:

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

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

Para o ensino do Português, o Decreto é bastante incisivo em sua redação, conforme artigo abaixo:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Podemos observar que na legislação referendada acima, em relação à difusão da Libras e da língua portuguesa para as pessoas surdas, a educação vem de forma concomitante, ou seja, dentro de uma proposta bilíngue de educação, a Libras é trabalhada como primeira língua e o português é empregado na modalidade escrita, como segunda língua (KUBASKI; MORAES, 2009).

A modalidade bilíngue como já mencionamos anteriormente, é uma proposta de ensino, usada por escolas inclusivas que pretendem assegurar aos surdos o uso de duas línguas no contexto escolar. Algumas pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, pelo fato de considerarem a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua (LODI; MÉLO; FERNANDES, 2012; QUADROS, 2007; QUADROS; KARNOPP, 2004; BOTELHO, 2005; PERLIN, 1998; STROBEL, 2008).

Nesse contexto, é importante buscar a interação entre essas duas línguas, para que a criança surda cresça desenvolvendo suas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas, sociais, políticas, de interação, entre outras, independentemente do espaço escolar no qual está inserida. O ideal, do ponto de vista desses autores, é que a criança adquira primeiramente a língua de sinais e, depois, a língua portuguesa para que facilite a sua compreensão, uma vez que o aprendiz da segunda língua utiliza a primeira como estratégia da aprendizagem (KUBASKI; MORAES, 2009).

Nesse sentido, podemos compreender que as línguas de sinais são naturais das comunidades surdas, não podendo ser consideradas como simples gestos e/ou mímicas, mas uma língua com estrutura gramatical própria. Contudo, a Libras embora tendo sua origem na língua de sinais francesa, não é universal. Cada país possui a sua própria língua de sinais, que sofre as influências da cultura nacional (KUBASKI; MORAES, 2009).

Desta forma, a referida proposta educacional que defendemos – proposta bilíngue, ainda que seja ensinada ao surdo uma língua da comunidade de ouvintes

na qual está inserida, a escolarização deverá ocorrer considerando as duas línguas, tendo como base os conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. O projeto de escolarização pressupõe, nesse caso, que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais. Domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas (LODI; LACERDA; PADILHA, 2009).

Para tanto, nesse processo de escolarização do aluno surdo se procura promover ações que permitam melhor desenvolvimento na sua aprendizagem, através de um atendimento educacional de acordo com as necessidades desse grupo.

2.4.1 Organização no atendimento educacional a pessoa com deficiência

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, lançada em 2001 pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial, o atendimento à pessoa com deficiência na perspectiva da educação inclusiva deve ser realizado em classe comum e através de serviços de apoio pedagógico especializado, podendo em algumas exceções ocorrer também, em classes especiais, esta última de modo transitório (BRASIL, 2001), conforme descrição a seguir:

2.4.2 Organização do atendimento educacional: esse tipo de atendimento pode acontecer da seguinte forma:

a) "Classe Comum" ou classe inclusiva: segundo o documento (BRASIL, 2001), o atendimento educacional deverá ocorrer em classe comum. Nela trabalharão conjuntamente o professor da classe e o professor da educação especial que realizará o atendimento em horário contrário das aulas, ambos trabalhando com necessidades educacionais desses alunos, além de contar com o intérprete de Libras. Na classe comum deverá ocorrer um trabalho interdisciplinar, envolvendo outros profissionais, no sentido de melhor atender ao aluno. O documento aponta algumas estratégias que são necessárias para a atuação pedagógica para a escolarização do aluno surdo em classe inclusiva.

- **Salas de Atendimento Educacional Especializado:** serviços de natureza pedagógica conduzido por professores especializados com finalidades diferenciadas: de modo suplementar para alunos superdotados e de modo complementar para os demais alunos matriculados nas classes comuns. Esse serviço é ofertado em escolas do ensino regular, equipadas com recursos pedagógicos para atender às necessidades específicas de cada aluno, em horários diferentes daquele frequentado pelos alunos da classe comum. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos (BRASIL, 2001, p.50).

- **Professor Itinerante:** serviço de orientação e supervisão pedagógica realizados por professores especializados que têm como atribuição o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e aos professores da classe comum (inclusiva), através de visitas periódicas (BRASIL, 2001,p 50). Diante da adoção de nova proposta bilíngue essa modalidade parece estar sendo cada vez menos incentivada.

- **Professor Intérprete:** são profissionais especializados para atender alunos surdos, surdocegos ou os que apresentam comprometimento mais elevado na comunicação e na sinalização. Atualmente, no caso do aluno surdo, esses profissionais atuam no contexto de sala de aula bilíngue (BRASIL, 2001, p.50).

b) Classe Especial: é "uma sala de aula, em escola de Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequada" (BRASIL, 2001, p. 53). Nesse tipo de sala, o professor especializado pode utilizar vários procedimentos e recursos, de acordo com a série. Segundo essa mesma orientação, o documento acrescenta que as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais para o atendimento, em caráter transitório, aos alunos que apresentam dificuldades acentuadas na área de aprendizagem ou nas condições de sinalização e de comunicação, que exigem uma demanda de apoio e ajuda contínua. Ou seja, para alunos surdos, a aquisição da língua de sinais e a aprendizagem da Língua Portuguesa com professor bilíngue. Para esses casos, alguns requisitos são necessários, como por exemplo, professores especializados em educação especial, organização de classes por necessidades educacionais especiais, equipamentos e materiais específicos, adaptações de acesso ao currículo, entre outros.

c) Escola Especial: segundo o documento do MEC (BRASIL, 2001) a criação e/ou manutenção de escolas especiais (embora não haja, no momento, incentivo para tal) possibilitam a organização de condições necessárias para ofertar o atendimento educacional especial, diante de uma demanda que requeira atenção individualizada. Bem como, intensos e contínuos atendimentos, como por exemplo, flexibilizações e adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga realizar. No que concerne ao papel da equipe de pedagogia, ela deve atuar juntamente com a família para decidir sobre transferir ou não o estudante para uma escola da Rede Regular de Ensino, utilizando como base a avaliação pedagógica e a indicação pelo setor responsável.

2.4.3 Escolas especiais para surdos em Pernambuco

A partir do que apresentamos anteriormente, é possível fazer um panorama do quadro geral da evolução educacional em Pernambuco. Segundo estudos de Vasconcelos (2006), Pedrosa (2009) e Silva (2009) apud Longman et al. (2009), algumas instituições marcaram a história da educação da pessoa surda no estado: a Escola Domingos Sávio, a Escola Concórdia e, posteriormente, Centro SUVAG de Pernambuco.

- **Instituto Domingos Sávio para Surdos:** fundado em 15 de abril de 1952, vinculado à ordem Salesiana (Av. Conde da Boa Vista - Recife-PE). O Instituto, no ano de 1962, proibiu a utilização da língua de sinais e de gestos, apenas oralização e muitos exercícios para estimular a falar (SILVA, 2009 apud LONGMAN, et. al., 2009). Em 1972, realizou a 1ª Comunhão dos alunos surdos com o Padre Vicente Bournier, sacerdote surdo, que morava em Juiz de Fora - MG. Como o padre era também professor, mesmo com a proibição da direção escolar, ensinava sinais para os alunos. O Instituto, localizado na Estrada do Arraial - Casa Amarela, encerrou suas atividades em 2012.

- **Escola Concórdia para Surdos no Recife:** fundada em 1980, em Casa Amarela – Recife, através das Irmãs Virgínia e Terezinha de Jesus, que se encontravam na Igreja de Brasília Teimosa, no Bairro do Recife para visitar as casas dos surdos casados, iniciando das atividades com surdos ligadas ao evangelho. A escola funcionou até os anos 90, nas dependências da Igreja Luterana em Casa

Amarela. Após seu fechamento, muitos dos alunos foram transferidos para a Rede municipal, estadual e particular em regime de inclusão. Atualmente, a escola se encontra sem funcionamento de suas atividades.

- **Centro SUVAG (Sistema Universal Verbotonal Guberina) de Pernambuco:** Fundado em 1976, no Recife. Nessa época, a sua filosofia de ensino era predominantemente oralista, com metodologias inspiradas nesse princípio. Em 1993, o Centro SUVAG iniciou o funcionamento de uma proposta educacional bilíngue, com enfoque no ensino regular em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) fundamentada numa concepção sócio-antropológica, que traz como principal objetivo fornecer um ambiente linguístico adequado para a criança se desenvolver de modo afetivo, cultural e social.

Nesse sentido, a filosofia didático-pedagógica vivenciada durante a escolarização do aluno surdo tem como base:

- O processo de alfabetização ressaltado pela importância da escrita.
- A competência na escrita, como veículo da cultura, do conhecimento, da experiência e do significado do homem no mundo, que se constrói e reconstrói.
- A desconstrução dos mitos e crenças produzidos pela ideologia dos ouvintes sobre os surdos.
- A reafirmação científica das línguas de sinais como línguas naturais e que têm uma gramática e uma sintaxe como qualquer outra língua, contribuindo para o enriquecimento da humanidade (SUVAG, 2013).

É importante salientar que, de acordo com a política educacional adotada no Brasil, a grande maioria da oferta educacional para surdos em Pernambuco está vinculada ao atendimento em escolas regulares - salas inclusivas - dentro das premissas sugeridas pelo modelo inclusivista, possibilitando que surdos possam fazer parte de quaisquer dessas turmas, em qualquer nível de ensino.

CAPÍTULO III - BILINGUISMO E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção, relatamos a importância do bilinguismo e da produção textual do aluno surdo como elementos significativos para o desenvolvimento social e pedagógico deste sujeito.

3.1 Um olhar sobre as especificidades do contexto educacional

Uma das maiores barreiras verificadas na inclusão do aluno surdo em sala de aula regular (inclusiva) diz respeito ao tipo de comunicação, predominantemente, usada nesses espaços - a comunicação oral. Reconhecemos, e por que não dizer, vivenciamos, na condição de pessoa surda, uma especificidade linguística. E que esta, no âmbito educacional torna-se uma situação peculiar, diferente daquela geralmente vivenciada por alunos com outras necessidades educacionais específicas, a exemplo da pessoa com deficiência intelectual, visual, motora, dentre outras.

Assim, a inclusão do aluno surdo em escola regular traz outros componentes, para além do acesso e permanência que exigirão quebras significativas de barreiras atitudinais e de comunicação. Na atualidade, sabemos que esse passo representa um avanço na educação da pessoa surda, até então, alijada do sistema geral de educação. Vem reconhecer a imensa importância da língua de sinais, como canal para o seu desenvolvimento humano. Por outro lado, traz uma opção de poder contar com a presença do intérprete de Libras e/ou de professor bilíngue.

Embora reconhecendo o importante papel que tem o intérprete de Libras, para o cotidiano escolar, Fernandes (2003) vem nos alertar acerca da insuficiência para suprir e "transmitir" o conteúdo escolar para os surdos. O intérprete não soluciona a questão do aprendizado do surdo.

Portanto, ao tratar sobre questões relativas ao processo educacional na sala de aula inclusiva para surdos, importante pensar também na presença desse profissional, o intérprete de Libras que, junto com o professor, tem uma participação direta na materialização das concepções curriculares (DORZIAT, 2011). O intérprete de Libras atua junto aos professores e alunos surdos nas salas inclusivas, interpretando do português para a língua de sinais e vice-versa, o que circula na sala

de aula, mediando a comunicação entre o professor e o aluno surdo e/ou colegas. Durante algum tempo, a presença desse profissional representou para muitos professores a solução para os problemas do surdo em sala de aula, o que hoje parece estar sendo melhor compreendido, pois o trabalho do docente é diferente daquele que o intérprete realiza. Portanto, não poderia dar conta do que se esperou dele.

Diante das dificuldades detectadas nesse contexto, é importante ressaltar que a atual opção pelo professor bilíngue representa uma nova ótica das Políticas Linguísticas para a Educação Bilíngue. Esta informação consta do Relatório do Grupo sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Libras e Língua Portuguesa, designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, o qual sugere que na educação de surdos devem atuar “professores bilíngue, sem mediação de intérprete na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado” (BRASIL, 2014, p. 04).

O contexto bilíngue do aluno surdo se configura mediante o uso da Libras e da Língua Portuguesa. Não basta decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo suas funções para a pessoa surda (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Assim, a aquisição de ambas as línguas se torna essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos. Desse modo, passaremos a tratar de alguns aspectos da aquisição da linguagem pelos surdos, decisivos para que se configurem as condições que estes exigem no seu processo de aquisição do conhecimento .

3.2 Algumas observações sobre a aquisição da Libras e língua portuguesa por surdos

Estudos realizados na área da linguagem apontam o século XX como sendo o que registrou o entendimento de que existe uma relação direta entre a língua escrita e o processo de alfabetização, sendo este é um pré-requisito para qualquer processo de desenvolvimento do conhecimento.

Pesquisas contemporâneas realizadas por Lodi, Mélo e Fernandes (2012), Quadros (2008), Quadros e Karnopp (2004) concebem a língua como código oral e escrito. O uso da língua escrita é diferente do oral, porque implica em uma relação entre pensamento e linguagem também distintos.

Segundo Teberosky e Colomer (2002), a escrita permite ser convertida em objeto de análise. É o meio mais eficiente para que cheguemos à abstração da linguagem, independente dos discursos construídos orais ou escritos.

Com estes entendimentos, podemos considerar algumas implicações diante do reconhecimento do direito linguístico da pessoa surda de ter acesso a uma língua natural, como primeira língua, conforme expõe Quadros (2003, p. 96):

[...] a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;

[...] a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais;

[...] a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);

[...] a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento).

Quadros (2008) aponta a pesquisa de Laura Petito e Paula Marantette com bebês surdo. Concluíram que durante o período de desenvolvimento da linguagem, que vai do nascimento até por volta dos 14 meses de idade, eles apresentam fenômenos semelhantes em relação ao balbúcio como fruto da capacidade inata para a linguagem, independente da modalidade da língua, seja oral, auditiva ou espaço-visual.

Todavia, no processo de aquisição da língua portuguesa, essa ação toma um cunho de complexidade, em função das especificidades das estruturas de cada língua. Para o surdo, a Libras deve ser primeira língua, adquirida naturalmente, expressa pelo uso de sinais, enquanto que a língua portuguesa por não ser aprendida naturalmente é considerada como segunda língua (DIAS JR., 2010).

Portanto, os textos produzidos pelos surdos, em português, como qualquer outro aprendiz de uma segunda língua, no início, carregam as marcas da Libras, causando, geralmente, estranhamento aos ouvintes na interação. Nessa direção, Dorziat (1997) faz a seguinte citação a respeito dessa problemática: “como não existe na língua de sinais componentes da estrutura frasal do Português (preposição, conjunção, etc.), são criados sinais para expressá-los” (p.16), além disso, utilizam-se marcadores de tempo, de número e de gênero para descrever a língua portuguesa através de sinais.

Segundo Sacks (2010), a língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente

retardado e prejudicado.

Nessa direção, pesquisadores como Fernandes (2002) e Brochado (2003) acrescentam que o desempenho do surdo na aquisição de outra língua deverá ser mediada pela língua de sinais embora, de modo geral, ele tenha aprendido tardiamente, ou seja, ao entrar na escola. Portanto, a aquisição da Libras, no caso do surdo brasileiro, será o processo fundamental que permitirá maior desempenho social, acadêmico e profissional.

3.2.1 A língua de sinais como primeira língua – L1

As pesquisas dos linguistas Skliar (1998a), Quadros e Karnopp (2004), Strobel (2008) revelam que as línguas de sinais são línguas naturais, sendo consideradas como primeira língua (L1) para o surdo.

As línguas de sinais são línguas naturais e, como tal, permitem a expressão de qualquer ideia. Por serem visuo-espaciais, elas fazem uso de recursos diferentes dos usados nas línguas orais; no entanto, apresentam organização formal nos mesmos níveis encontrados nas línguas faladas (QUADROS; CRUZ, 2011; p.9).

Neste sentido, Lodi, Mélo e Fernandes (2012) nos dizem quanto ao caso do aluno surdo:

privado de língua de sinais como primeira língua e apenas aprendiz da língua portuguesa equivale a desconhecer os caminhos básicos da aquisição de uma língua e, conseqüentemente, privá-lo de seu direito a ter a sua disposição os caminhos naturais a seu desenvolvimento (p. 216).

Partindo desse pressuposto, ainda segundo os autores, o ser humano descobre, a partir da aquisição de uma língua, novas formas de pensamento, desenvolvimento e interação, apontando para uma nova forma de concepção de homem e de mundo em sua volta. Com isso, significa dizer que a aquisição de uma língua deva ser tarefa essencial na vida de todos, não apenas pelo fato de a mesma proporcionar uma maior interação entre as pessoas, mas também acelerar o processo de desenvolvimento cognitivo, conforme apontam os referidos autores.

Nesse sentido, podemos pensar o quanto é importante para uma pessoa surda adquirir, o mais precocemente possível, o domínio da língua de sinais. A partir desse ponto de vista, podemos perceber a importância do estudo da natureza da língua de sinais como sistema simbólico específico para o indivíduo surdo que, por

meio da natureza gestual, espacial e visual, traduz a sua percepção.

Como resposta, podemos apresentar a legislação nacional no que se refere à proposta de escolarização da pessoa surda, como sendo a possibilidade real de se pensar em uma proposta bilíngue de educação para o surdo, conforme aponta o art. 2º da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras:

Deve ser garantida, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Podemos, assim, concluir esta etapa, referindo-nos aos autores citados quando reforçam a ideia de que,

[...] é preciso proporcionar ao surdo um meio rápido de comunicação linguística através da aquisição da língua de sinais como primeira língua, que proteja e cumpra o papel fundamental de resguardar o seu natural desenvolvimento no que se refere a ter o domínio, de fato de um instrumental linguístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos linguísticos (LODI; MÉLO; FERNANDES, 2012, p. 217).

Todavia, devemos reconhecer a grande dificuldade que as crianças surdas têm para desenvolver o mais cedo possível esse processo, em função do que apontam pesquisas (LODI; MÉLO; FERNANDES, 2012), com base em tantos outros autores que já afirmaram que, mais de 90% dessas crianças, nascem de pais ouvintes. Conforme Dias Júnior (2010, p.43) “o bom seria se as famílias pudessem aprender a língua de sinais a fim de interagirem com os surdos na língua natural destes”.

Assim, "uma vez adquirida a língua de sinais, esta terá um papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua, preferencialmente, na modalidade escrita, pelo fato desta não depender da audição" (LODI et al., 2009, p. 49).

3.2.2 A língua portuguesa como segunda língua – L2

Para trazer algumas considerações sobre esta temática nos apoiaremos em estudos realizados por Salles (2007); Quadros (2008); Dias Júnior (2010), Lodi, Mélo

e Fernandes (2012).

A língua portuguesa representa a língua oficial do país para todos os brasileiros, entretanto, no caso da pessoa surda, ela passa a ser oficialmente reconhecida como segunda língua, o que exige um processo formal para sua aprendizagem na modalidade escrita.

Stephen Krashen (1984) apud Dias Jr. (2010) ficou reconhecido por realizar estudos sobre o ensino e a aprendizagem de segunda língua. Ele foi responsável por apresentar a ideia de que a aquisição de uma língua é um processo fundamental para se atingir o uso funcional e formal de outra língua. Do ponto de vista da Teoria de Krashen, citado por Dias Júnior (2010, p. 48), para que ocorra a aquisição de uma segunda língua é necessário que se passe por três elementos fundamentais:

O *input* é o material linguístico a ser compreendido na língua-alvo que se pretende adquirir. Esse elemento não visa à forma como as informações chegam ao indivíduo, mas ao conteúdo nelas presente. Ou seja, trata-se dos estímulos linguísticos externos captados pela leitura ou audição de textos.

O filtro afetivo é um mecanismo psicológico que seleciona as informações apresentadas pelo *input* para enviá-las ao organizador. A ideia do filtro afetivo surgiu pela percepção de que as informações não eram totalmente assimiladas no momento do *input*. Tal hipótese se relaciona com fatores como motivação pessoal, autoestima, ansiedade, que podem, certamente, bloquear o processo de aquisição.

O organizador é o componente cerebral do estudante que organiza, arquiva subconscientemente o cânone estrutural da língua que se pretende adquirir. Aquilo que é apresentado pelo *input* e selecionado pelo filtro afetivo vai sendo gradativamente acumulado e é posto à disposição à medida que o indivíduo faz uso na produção de textos da L2.

No que tange ao desempenho da aquisição da L2, Quadros (2008) confirma esse fato quando afirma que a aquisição de uma primeira língua é fundamental para realizar um trabalho sistemático com a L2. Ainda acrescenta a autora que “a necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda” (p. 84). Lodi, Mélo e Fernandes (2012) acrescentam ainda que para o caso do ensino do português como segunda língua, deverá este ser colocado em contato direto com uma rede de interações com adultos, usuários desta língua, o que proporcionará ao aluno o desenvolvimento de habilidades na leitura e na produção escrita.

3.3 Bilinguismo: novas perspectivas para o aluno surdo

O termo “bilíngue” se refere a alguém que fala duas línguas (JENNINGS-WINTERLE, 2013). No caso da pessoa surda, segundo o modelo brasileiro, consiste em falar em língua de sinais como também compreender e produzir a escrita dos textos em língua portuguesa (QUADROS, 1997a).

Segundo Sánchez (1993); Skliar (1997); Quadros (1997b) e Ferreira-Brito (1995), o bilinguismo para a pessoa surda apresenta-se como pressuposto básico: à aquisição da língua de sinais (língua espaço-visual) como primeira língua da língua portuguesa, como segunda língua (oral-auditiva). Assim, a Língua de Sinais se utiliza do espaço visuo-espacial, configuração das mãos, articulação, movimentos, expressão facial, orientação e direção. A Língua Portuguesa é de modalidade oral-auditiva, utilizando os sons articulados no processo de comunicação, percebidos pelos ouvidos. Também, a Libras não é a Língua Portuguesa sinalizada e independe da língua oral.

Desse entendimento, os pesquisadores ligados ao bilinguismo percebem a pessoa surda de forma bastante diferente dos autores oralistas e da comunicação total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante à do ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD, 2002), desde que a Libras seja reconhecida e aplicada no processo de escolarização.

Segundo os pesquisadores Quadros (2004) e Lodi, Mélo e Fernandes (2012), o bilinguismo para os ouvintes, no contexto da surdez, significa o uso da língua oficial, no caso do Brasil, a língua Portuguesa, e o uso de uma segunda língua, a Libras. Nessa condição, ouvintes e surdos terão mais facilidades na convivência e na participação com a comunidade surda, com intérpretes, amigos, colegas de trabalho em geral e família.

De acordo com os alguns marcos legais-Convenção Nacional da Pessoa com Deficiência de 2007; Lei nº 10.436/2002, Decreto 5.626/2005, recomendam, entre outras coisas, que a educação do aluno surdo deve ser oferecida na perspectiva bilíngue, considerando:

- A Libras deve ser a língua de instrução dos alunos surdos;
- A aquisição da Libras como primeira língua deve ser garantida na

proposta pedagógica escolar;

- O ensino do Português escrito deve ser oferecido como segunda língua, presente na proposta pedagógica da Educação Básica;
- O ensino da Libras deve se estender a toda comunidade.

Com tal entendimento, Fernandes (2011) vem reforçar, mais uma vez, que a língua de sinais "deve ser considerada a primeira língua do surdo e a língua portuguesa, sua segunda língua (p. 22)". Nesse caso, o indivíduo bilíngue é, portanto, um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos. Quadros e Schmiedt (2006) argumentam que "a escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que tenha significação" (p. 33). É a língua que vai mediar esse processo e a Libras.

Como comentado anteriormente, de acordo com o documento Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI, tendo como objetivo: "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" (BRASIL, 2014, p. 06).

No referido documento, a educação bilíngue - Libras/Português é entendida, como "a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português" (BRASIL, 2014, p. 06).

Assim, torna-se significativamente importante o ensino da Libras e da Língua Portuguesa na escola, sendo necessário estabelecer uma relação entre as duas línguas de forma paralela, possibilitando ao aluno surdo melhor desenvolvimento da aprendizagem.

3.4 Língua de sinais e língua portuguesa: um diálogo possível?

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), a língua brasileira de sinais - Libras e a língua portuguesa são línguas que permeiam a educação de surdos e se situam, politicamente, enquanto direito.

Uma das primeiras preocupações que se deve ter no processo de ensino do Português como segunda língua para surdos refere-se à leitura, tendo em vista constituir uma etapa importante e necessária para a aprendizagem da escrita (SALLES et al., 2007).

Como afirmamos anteriormente, a língua de sinais (L1) deve ser a base para o ensino do Português como (L2). O autor ainda recomenda que, “ao conduzir o aprendiz surdo à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto, valendo-se da sua língua materna (L1), e acrescenta:

É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue (SALLES et al, 2007, p.21).

O processo de aprendizagem para o aluno surdo em relação à aquisição bilíngue da Libras e do Português deve ocorrer com metodologias diferentes, o que significa, por parte do professor bilíngue e/ou com o auxílio do intérprete, atuar frente às especificidades do surdo em momentos de suas aprendizagens. Assim, consideramos que existe uma escrita para a língua de sinais, pois o sistema não alfabético representa as unidades espaciais-visuais dessa língua, contudo ainda não difundida, pois se existe tal condição, os surdos seriam letrados na sua própria língua, favorecendo o português escrito (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Seguindo os princípios orientadores do bilinguismo para surdos adotado no Brasil, verificamos algumas recomendações que estão sendo implementadas na escolarização do surdo.

Segundo Lodi, Mélo e Fernandes (2012), observa-se cada vez mais “uma verdadeira corrida das instituições que atendem surdos em busca de adultos surdos, usuários da língua de sinais brasileira, e de intérpretes capacitados a colaborar na educação de crianças, jovens e adultos” (p.46).

Essa corrida veio em especial atender o que ficou legitimado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, quando em função de leis anteriores legitimaram a Libras como primeira língua de escolarização, o que significa a necessidade urgente de profissionais qualificados no domínio da Libras para o desenvolvimento da aprendizagem educacional e social do

aluno surdo.

Uma questão crucial, que ainda não foi resolvida, prende-se ao ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos, e tem sido tema de diversos estudos, desenvolvidos à luz de diferentes perspectivas teóricas. Acreditava-se que as dificuldades apresentadas por surdos e os consequentes "erros" realizados por esses alunos em processos de leitura e de escrita, fossem originadas por um déficit cognitivo imposto pela própria surdez (SVARTHOLM, 1994; WATSON, 1994). Assim, conforme afirma Góes (1999):

Estudos sugerem que pessoas surdas, mesmo depois de terem passado por longo período de escolarização, apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita. Na verdade, as limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, ocorre que a essa questão mais geral sobrepõe-se, muitas vezes, o fato de o aluno surdo enfrentar complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escrita (p. 1).

De acordo com Fernandes (2011), um fato frequentemente apontado por surdos em trabalhos que tratam da leitura (que antecede a escrita) é a dificuldade que encontram em lidar com certos aspectos relacionados à estrutura e ao funcionamento da língua portuguesa (leitura, análise e produção textual) se apresentam como difíceis tarefas para o surdo na sua vida acadêmica e profissional.

Para Botelho (2005), as escolas regulares (salas inclusivas), diferentemente das escolas especiais para surdos e/ou salas especiais, de modo geral, incentivam bastante a leitura e a compreensão do que é lido, além de estimular o relato de livros e práticas de produção e revisão textual. No entanto, nas escolas de alunos surdos, ou mesmo nas salas inclusivas, os textos se apresentam com pequena complexidade, motivados talvez, pela pequena expectativa na produção desses alunos surdos. Será este o principal motivo para a baixa produção de surdos em salas inclusivas?

Embora reconhecendo diferenças no desempenho dos alunos, acreditamos que o uso da Libras no processo de leitura e produção de textos, corroboram para o desenvolvimento pedagógico do aluno surdo, nos aspectos referentes à aquisição da escrita e o desempenho na leitura.

Esta posição é comprovada através de pesquisas que têm sido realizadas nas

últimas décadas, podendo ser destacado o recente Relatório do Grupo de Trabalho para subsidiar a Política Linguística de Educação Bilíngue em 2014 (BRASIL, 2014). Nesse caso, a Libras, conforme já referendado, tem um papel fundamental para a compreensão de textos lidos, e contribui significativamente, para o desempenho da escrita.

Podemos acrescentar ainda que, embora essa dificuldade seja real, precisamos cada vez mais investir nessa área investigativa, no sentido de descortinarmos lacunas existentes nesse processo.

Na escolarização bilíngue para surdos, todos precisam se comunicar através da língua de sinais, para que também ocorra, ao longo do processo, mais facilidade no desempenho da escrita da Língua Portuguesa, como aponta Botelho (2005) e Fernandes (1999), e desse modo melhorar a escolarização do aluno surdo.

Portanto, atribuímos à língua de sinais o meio favorável, adequado e confortável para fazer com que os surdos aprendam e se integrem à sociedade. Isso resulta, aparentemente, em mudanças nas práticas educativas que foram formuladas pela ideia central de que nas, interações sociais e por meio delas, os surdos podem constituir seu pensamento (DORZIAT, 2011).

Lodi (2004) ressalta:

As decisões educacionais não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promove nos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre pra eles. Esta consciência social, discutida nas interações entre sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais, sobre o que significa tornar-se bilíngue, pois aprender uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por esta outra língua (p.32).

Assim, podemos considerar que a grande preocupação entre os professores de séries iniciais do Ensino Fundamental é com o ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Segundo Lanzoni (2000), saber ler e escrever é essencial para o desempenho escolar dos alunos e também para o êxito do viver em sociedade. Enquanto Soares (1998) considera o processo de alfabetização, do ponto de vista do letramento, uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita.

Segundo Araújo (2010), alguns pesquisadores como Martins (1996); Ferreira e Teberosky (1999) e Capovilla (2002) defendem a ideia de que o aprendiz necessita partir do reconhecimento da palavra para alcançar a compreensão do texto; a ideia

de que o aprendiz necessita reconhecer, de maneira geral, o texto e, somente após a compreensão textual, iniciar o reconhecimento das palavras ou grafemas, isoladamente.

De posse dessas competências, o aluno poderá empregá-las socialmente e servir-se delas para finalidades individuais e sociais. Os surdos que não estão imersos em tais práticas, pouco usam socialmente a leitura e a escrita (BOTELHO, 2005). São frequentemente atribuídas, de modo estigmatizado, ao fato de que produções textuais do surdo são consideradas "erradas", conforme estabelecem as regras gramaticais do Português como padrão nacional, e, ainda, os textos por ele produzidos (LODI, 2004).

Para tanto, num estágio inicial de produção escrita, é significativo que o aluno surdo consiga expor o seu pensamento, sem que haja preocupação exagerada com a estrutura frasal da língua portuguesa. Também, devemos considerar a necessidade de todos os envolvidos nesse processo de escolarização, em especial o professor alfabetizador, que deveria ter domínio da Libras, para só assim, compreender inicialmente o desempenho na produção textual do aluno surdo.

Vale salientar, a importância dos estímulos visuais na apresentação do que se pretende passar para o aluno surdo que, segundo Strobel (2008, p. 39), "os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos".

Para Perlin e Miranda (2003, p. 218), a "experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação". Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Assim, para surdo o aprendizado é facilitado pelo processo de comunicação através da visão, o qual na escola e na sala de aula envolvem diversas atividades atrativas, tais como: cores, imagens, linguagens e expressões, possibilitando o seu desenvolvimento cognitivo. Desta forma, a utilização de textos com apelos visuais pode oportunizar um tipo de estratégia que promove a compreensão do aluno surdo frente à relação entre o Português e a Libras.

3.5 Produção de textos: algumas características da escrita do aluno surdo

Nesta seção, procuramos refletir sobre a produção textual do aluno surdo diante de uma proposta bilíngue, defendida na atualidade por muitos, tais como: Koch (2003); Koch e Travaglia (2001); Marcuschi (2008) Quadros e Karnopp (2004); Quadros (2007) e Lodi, Mélo e Fernandes (2012). Inicialmente, trazemos alguns conceitos gerais para, a seguir, realizar articulações com o texto do surdo.

Produzir textos seguindo as posições tradicionais da linguística de texto, levamos a entender que um texto, enquanto unidade comunicativa, deve obedecer a critérios de textualização, uma vez que não pode ser entendido como um conjunto aleatório de frases, cuja ordem não obedeça a qualquer critério (MARCUSCHI, 2008).

Segundo Marcuschi (2008, p 99): “Produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido, mediante atividades inferenciais”. Desse modo, podemos entender melhor as diferenças que algumas produções podem apresentar, como é o caso de textos escritos por surdos.

Neste sentido, teceremos algumas considerações sobre a orientação teórica de Koch (2003), Koch e Travaglia (2001) e Marcuschi (2008), que trazem proposições a respeito de dois dos processos que regem o funcionamento do texto: **a coesão** - mecanismo constitutivo do texto, examinando as classes de palavras e de sentenças, os conectivos, além de outros processos importantes para a organização do texto e **a coerência** - que representa relações de sentido; compatibilidade entre ideias e conceitos, permitindo um fluxo de raciocínio em desenvolvimento.

Conforme Koch (1989, p.19), "a coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual".

A coesão representa um fenômeno textual que consiste no modo como os elementos presentes na estrutura superficial se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos (KOCH, 2000) que, a partir de elementos como substantivos, adjetivos, verbos, preposições, pronomes, advérbios, conjunções (operadores argumentativos) são responsáveis pela tessitura do texto (SALLES, 2007).

Para Beaugrande e Dressler (1981) apud Koch (2003, p.16), a coesão está

relacionada à forma como as palavras e frases que compõem um texto estão conectadas entre si. Nessa direção, Halliday e Hasan (1976) apud Koch (2003, p. 18 e 19), apresenta cinco mecanismos que caracterizam o processo de coesão textual:

- Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa);
- Substituição (nominal, verbal, frasal);
- Elipse (nominal, verbal frasal);
- Conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa);
- Coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Outrora, na coesão se atribuía modalidades: *referencial* ou referenciação e sequencial ou sequenciação (KOCH, 2001, p. 40). Na coesão referencial temos as relações de reiteração, associação, conexão, e, substituição, conforme Antunes (2005; p. 50):

- reiteração: se faz através de sinônimos, de hiperônimos, de nomes genéricos, de expressões nominais definidas, de repetição do mesmo item lexical, de nominalizações. Repetição: paráfrase / paralelismo / repetição propriamente dita; Substituição: substituição gramatical (retomada por pronomes ou advérbios) / substituição lexical (retomada por sinônimos, hiperônimos, caracterizadores situacionais) / elipse (retomada por elipse)

- associação: seleção lexical: seleção de palavras semanticamente próximas (antônimos, diferentes modos de relações de parte/todo);

- conexão: estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supra parágrafos: uso de diferentes conectores (preposições, conjunções, advérbios e respectivas locuções).

- substituição: um componente da superfície textual é retomado (anáfora) ou precedido (catáfora) por uma proforma (pronome, verbo, advérbio, quantificadores que substituem outros elementos do texto). Há também a substituição por zero (0) que é a elipse.

A coesão sequencial ocorre através da *coesão recorrência ou parafrástica* é obtida pelos mecanismos de recorrência de termos, de estruturas (paralelismo), de conteúdos semânticos (paráfrase), de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais (ritmo, rima, aliteração, eco, etc.), de aspectos e tempos verbais recorrência e da progressão. Ou pela *coesão sequencial ou frástica*, que acontece

por mecanismos que possibilitam: a) a manutenção temática; uso de termos de um mesmo campo lexical; b) encadeamentos que podem se dar por justaposição ou conexão (KOCH, TRAVAGLIA, 2001, p. 40 e 41).

Por outro lado, no momento em que destaca **a coerência**, Koch e Travaglia (2001) apresentam a constituição dos sentidos nos textos e seus fatores. Portanto, nos possibilitam compreender atividades discursivas e suas marcas na materialidade linguística, abordando algumas questões referentes à produção do sentido comuns às modalidades escrita e falada da língua.

A coerência representa relações lógicas estabelecidas entre as ideias, ou seja, diz respeito aos princípios de 'acordo' entre as estruturas semânticas internas ao próprio texto e ao contexto (ambiente, momento, interlocução etc). É o sentido ou os sentidos que o texto possibilita apreender (SALLES et al., 2007). A coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos.

Para Koch (2003), a coerência é responsável pela continuidade dos sentidos no texto, não se apresentando como mero traço no texto, mas como uma rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e intencional. E ainda ressalta que:

Coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto (KOCH, 2001, p. 21).

Nessa direção, Beaugrande e Dressler (1981) e Marcuschi (1983) apud Koch (2001, p.24), afirmam que: “se há uma unidade de sentido no todo do texto ,quando este é coerente, então a base da coerência é a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto”.

Assim, embora reconhecendo a realidade das produções textuais que vêm sendo produzidas pela maioria dos estudantes, observamos que existem dificuldades em suas estruturas. Marcuschi (2008) nos lembra que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, “padecem de problemas de organização linguística e informacional”, ou seja, “necessitam de coesão”. Ou seja, na maioria das vezes, a produção é “formada por um conjunto de frases soltas e, em outras, têm excesso, delas, causando enorme volume de repetições tópicas”. O autor afirma ainda que em ambos os casos, “o resultado será, evidentemente, um baixo

rendimento do aluno" (p.53). Assim, é necessário que o aluno surdo compreenda e desenvolva textos na língua portuguesa, como segunda língua, mediada pelo uso da Libras como primeira língua.

Dessa forma, a relação das duas, num texto, é extremamente importante, pois a coerência permite compreender a sequência linguística que constitui o texto, a constituição dos sentidos do mesmo, e seus fatores. E, a coesão possibilita identificar os mecanismos constitutivos dos textos (KOCH; TRAVAGLIA, 2001).

Paralelamente, apresentamos alguns estudos realizados por Quadros e Schmiedt (2006), em seu livro *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, no qual tratam sobre a aquisição da segunda língua por alunos surdos e consequente produção textual. As autoras apresentam os estudos de Brochado (2003, p.32-33) sobre o processo de produção escrita e, nesse caso julgamos necessário destacar alguns aspectos que levam em consideração alguns princípios básicos fundamentais, que fazem parte do perfil da pessoa surda e que necessitam ser reconhecidos:

- O processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- O potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- A possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;
- As diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- As diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumprido por cada língua,
- As diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura;
- Um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- A existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português.

Valendo-se dessas condições próprias do surdo, o professor proporcionará melhores condições de aprendizagem, seja em sala especial, seja em sala inclusiva. O princípio, nesse caso, é um só: o uso da Libras como mediador fundamental nesse processo.

Segundo Brochado (2003), verifica-se que os textos produzidos pelo surdo trazem frases curtas, sem elementos gramaticais da língua portuguesa, refletem dificuldades ortográficas, uso inadequado da flexão, além da ordenação sujeito-verbo. Segundo a autora, essas são características de textos produzidos na fase inicial da aquisição do português e que serão superadas ao longo do processo.

No texto produzido pelos alunos surdos, a coerência e a coesão são

elementos que, presentes no texto permitem que o professor possa intervir melhor na aprendizagem da Língua Portuguesa . No caso dos surdos, pesquisas como as de Andrade (2007) mostram que eles, geralmente, apresentam esses dois elementos.

O estudo de Brochado (2003) sobre a escrita de crianças surdas apresenta tal qual outro qualquer aprendiz de uma segunda língua, estágios do que é denominado de interlíngua, trazido por Krashen e Selinker (DIAS JR., 2010). São eles:

- Estágio I - Interlíngua I (IL1) - Neste estágio observa-se o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (LI) para a escrita da língua portuguesa (L2).

- Estágio 2 - Interlíngua II (IL2) - Neste estágio constata-se na escrita de alguns alunos uma intensa 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. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2.

- Estágio 3 - Interlíngua III (IL3) - Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominantes da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem, sujeito, verbo e objeto (SVO) e de estruturas complexas. Num primeiro momento, não é necessário uma preocupação com a estrutura frasal na língua portuguesa, pois isso ocorrerá gradativamente. Isso ocorre com qualquer aprendiz de segunda língua.

No contexto geral, diante de tantas reflexões e questionamentos, dúvidas e incertezas, é necessário que tenhamos cuidado para que o momento da produção escrita não seja frustrante para o aluno surdo mas, ao contrário, que esse momento seja de descoberta, de prazer, socialização, e interação entre o professor, colegas.

Assim, deverá ser um momento atraente, desafiador e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é incentivá-los a terem vontade de escrever, de expressar através da escrita seus desejos e perceber acima de tudo que a escrita expressa o seu pensamento e que deve ser registrado.

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos o delineamento metodológico dos procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

4.1 Abordagem da pesquisa

Nesta pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa, procurando explicar o significado e as características dos resultados nas informações obtidas (OLIVEIRA, 2005).

4.2 Caracterização do tipo de pesquisa

A pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu ambiente próprio, permitindo que a coleta dos dados seja feita em condições naturais em que os fenômenos ocorrem; assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador (SEVERINO, 2007). A pesquisa descritiva procura a análise dos fatos e/ou dos fenômenos, por meio de uma descrição detalhada da realidade pesquisada (OLIVEIRA, 2005, p. 87).

4.3 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em (4) escolas públicas, sendo duas da rede estadual e duas da rede municipal, localizadas nos bairros: Graças, Água Fria, Santo Amaro e Casa Amarela, na Cidade do Recife/PE. Os critérios de seleção ocorreram em função de algumas características, a saber:

a) Rede Estadual:

- Escola Sol: localizada no bairro das Graças escolhida, por ser referência na educação da pessoa surda, desde a década de 80. A escola apresenta maior número de alunos surdos matriculados em todo o Recife, sendo referência na oferta de cursos de Libras para pais e comunidade. Atualmente, atende alunos surdos em sala especial até o 5º Ano do Ensino Fundamental e, a partir do 6º ano, em salas inclusivas.

- Escola Terra: localizada no bairro de Santo Amaro, foi escolhida em função de concentrar um número expressivo de surdos frequentando a escola, além de estar localizada em bairro central da cidade do Recife.

b) Rede Municipal:

- Escola Água: localizada no bairro de Água Fria
- Escola Fogo: localizada em Casa Amarela

Do mesmo modo que as escolas da rede estadual, procuramos na rede municipal aquelas que apresentam o maior quantitativo de alunos matriculados em sala inclusiva ou não, na cidade do Recife, no 5º Ano do Ensino Fundamental.

4.4 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes foram:

- (4) Professores – dois de salas inclusivas e dois de salas especiais.
(12) alunos surdos (seis de salas inclusivas e seis de salas especiais)

Para isso, utilizamos os seguintes critérios:

- Para os alunos surdos
 - Ser do 5º ano do Ensino Fundamental;
 - Ser indicado pelo professor da escola;
 - Frequentar sala especial;
 - Frequentar sala inclusiva;
 - Idade Média (12-15 anos).

É importante registrar que apesar de os sujeitos estarem matriculados nessas escolas, no 5º ano do Ensino Fundamental, identificamos diferença de condição no que se refere à construção do conhecimento. Em algumas delas, os alunos demonstram ainda não estar alfabetizados, o que é significativo para os resultados. No entanto, essa é uma realidade bastante comum no sistema educacional.

- Para os Professores
 - Ser professor de pedagogia com domínio em Libras em sala especial.
 - Ser professor de pedagogia sem domínio em Libras, com intérprete, em sala especial.
 - Ser professor concluindo pedagogia e ter um intérprete em sala inclusiva.

4.5 Instrumentos de coletas de dados

Os instrumentos para a operacionalização da coleta de informações da pesquisa compreenderam:

- a) texto escrito produzido em Língua Portuguesa pelos alunos,
- b) texto produzido em Libras pelos alunos (gravação em vídeo)
- c) entrevista semiestruturada com os professores

4.6 Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos de coleta seguiram as seguintes etapas:

- Contato com os sujeitos para o recebimento da devida autorização realizados através da assinatura do TCLE.
- Definição de horários para realização das entrevistas, filmagens dos textos produzidos em Libras, produção de textos em língua portuguesa, além de observações.
- Acompanhamento das aulas para coleta do material já especificado.

Quadro 02. Instrumentos utilizados na pesquisa

Instrumentos	Nº. de Encontros Tempo	Contexto	Aspectos Observados
Textos em língua portuguesa	3 encontros	Investigação do desempenho em língua portuguesa. Dificuldades na escrita do português.	Produção textual dos alunos surdos cujo professor tem domínio da Libras e/ou com intérprete de Libras, no qual serão verificados a coesão e coerência e o estágio de interlíngua (critérios de textualidade). Verificação da escrita em favor do letramento.
Texto em Libras coletado com filmadora.	3 encontros	Cenas de comunicação em Libras nas salas de aula.	Produção e desenvolvimento das atividades. Produção de textos em Libras no qual foram verificados o nível da estrutura e domínio dos sistemas (fonológico/ quirológico, morfológico, sintático, semântico,/pragmático (linguagem receptiva e expressiva) seguindo o modelo de avaliação da Libras (ALS).
Entrevista semiestruturada	3 encontros	Investigação do conhecimento sobre a língua de sinais, dificuldades e facilidades.	Verificação de compreensão por parte dos professores diante dos acontecimentos em contexto de sala de aula com o uso da Libras e do português escrito na ausência do intérprete. Análise da percepção do professor sobre as dificuldades do aluno na produção do texto.

Fonte: A Autora.

4.6.1 Texto em Libras:

A filmagem é indicada no estudo de ações humanas complexas difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador e possibilitando rever várias vezes as imagens gravadas, direcionando a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos. Ela tem de ser autorizada pelos sujeitos ou seus responsáveis. O pesquisador se desprende de seus valores, sentimentos, atitudes que podem conferir tons subjetivos ao seu olhar, influenciando as notas de campo realizadas no decorrer da observação participante (BAUER; GASKELL, 2002).

Assim, para a compreensão de texto em Libras é necessária a gravação em vídeo, visto que os alunos se expressam através das mãos (visuoespacial). A partir da gravação, temos mais condições de entender a explicação do que foi apresentado pelo estudante referente ao assunto.

Para transcrição dos textos de Libras para o Português empregamos o

Sistema de Notação em Palavras criado por Felipe (2001). Assim, seguiremos as orientações, conforme Felipe (2001, p. 21, 22 e 23) estabeleceu:

1- Os sinais da Libras, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplo: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA;

2- Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em Língua Portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Exemplo:



CORTAR-COM-FACA "cortar"



MEIO-DIA "meio-dia"

3- Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a ideia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^. Exemplos:



CAVALO^LISTRA "zebra";

4- A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra, por hífen. Exemplos:



J-O-Ã-O

5- O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da Língua Portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à Libras por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela soletração ou parte da soletração do sinal em itálico. Exemplos: R-S "reais", N-U-N-C-A "nunca";

6- Na Libras não há desinências para gênero (masculino e feminino). O sinal representado por palavra da língua portuguesa, que possui marcas de gênero, está terminado com o símbolo@ para reforçar a ideia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMIG@ "amiga ou amigo", FRI@ "fria ou frio", MUIT@ "muita ou muito", TOD@ "toda ou todo", EL@ "ela ou ele" ; ME@ "minha ou meu";



AMIG@ "amiga "

7- Para simplificar serão utilizados, para representação de frase nas formas exclamativas e interrogativas os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais auditivas, ou seja, !, ?, ?!.

8- Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa , animal), e através de classificadores, estão sendo representados com o tipo de classificador em subscrito. Exemplos: pessoa MOVER; veículo MOVER, coisa- arredondada COLOCAR;

9- Os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará:

a) as pessoas gramaticais: 1s, 2s, 3s = 1a, 2a, 3a pessoas do singular;

1d, 2d, 3d = 1a, 2a, 3a pessoas do dual;

1p, 2p, 3p = 1a, 2a, 3a pessoas do plural.

Exemplos: 1sDAR2s "eu dou para você",

2sPERGUNTAR3p " você pergunta para eles/elas";

10- Na Libras não há desinência que indique plural. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal ou alongamento do movimento. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido:

Exemplos: MUIT@ "muito(s); muita(s)

GAROTA+ "muitas garotas"



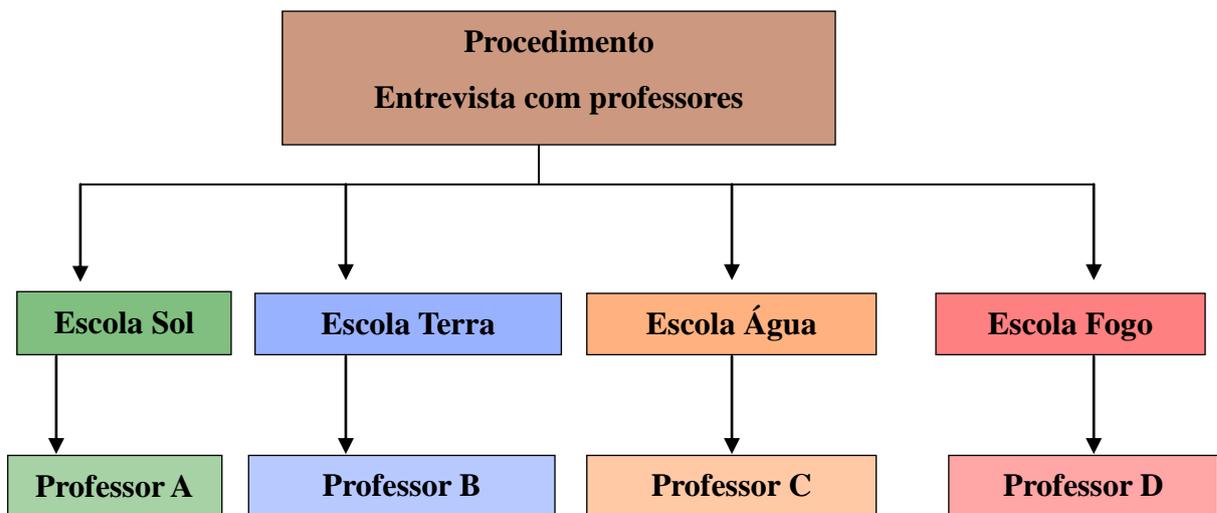
ÁRVORE+ "muitas árvores"

4.6.2 Texto em Português:

A análise dos textos escritos em língua portuguesa foi realizada a partir da leitura e orientações de Salles et al. (2007), Marcuschi (2008) e Quadros e Schmiedt (2006), a fim de verificar a coesão e coerência. A análise dos estágios de interlíngua foram realizados seguindo as orientações de Brochado (2003), que se fundamentou em Krashen (1984, 1995) e Selinker (1972,1978, 1994).

4.6.3 - Entrevistas:

As entrevistas ocorreram seguindo um roteiro em tópicos semiestruturados, que combinou perguntas fechadas e abertas (Apêndice A e B). Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 1996). A seguir temos um esquema sobre essa entrevista.



Para a coleta dessas informações foram realizados (3) encontros com os professores, com agendamento pré-estabelecido pelos sujeitos. A entrevista ocorreu no horário do intervalo ou final da aula, conforme sugestão dos mesmos, procurando atendê-los no que concerne à indicação de sua maior disponibilidade.

4.7 Análise e discussão dos dados

Para a análise dos dados, seguimos as seguintes etapas:

- a) Análise das entrevistas com os professores
- b) Análise da produção textual em Libras
- c) Análise da produção textual em Língua Portuguesa

4.8 Considerações Éticas

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP sob o nº CAAE -12286313.3.0000.5206, Parecer 206.697. Depois de explicado o teor do "Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento" (TCLE) – (Anexo A), ele foi entregue aos sujeitos envolvidos para assinatura. Eles concordaram livremente em participar da pesquisa ao mesmo tempo em que autorizaram a utilização de suas respostas, bem como a filmagem dos textos produzidos em Libras para esse estudo. Os termos foram assinados por três grupos de sujeitos, a saber: pelos professores, e pelos pais dos alunos que tinham idade abaixo de 18 anos e pelos que possuem mais de 10 anos que quiseram assinar.

CAPÍTULO V - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como anteriormente mencionado na metodologia, os professores teriam uma grande contribuição para a melhor compreensão do contexto, no qual a produção de textos de alunos surdos ocorria. Para tanto, realizamos uma entrevista com esses profissionais sobre seus posicionamentos em relação ao tema que estamos abordando.

Nesta seção, pretendemos apresentar os resultados obtidos mediante a aplicação do roteiro de entrevista para os professores das salas especiais (das escolas Sol e Terra) e de salas inclusivas (das escolas Água e Fogo). Os dados colhidos certamente permitirão melhor apresentação dos resultados e sua discussão.

Inicialmente, recolhemos dados gerais sobre a formação e experiência do professor, como também sobre o processo de comunicação com o aluno surdo, mediante o uso da Libras.

Posteriormente, visando melhor compreensão das respostas dos professores entrevistados, apresentaremos as entrevistas em dois momentos: a primeira referente aos professores das salas especiais (Professor - Sol e Professor - Terra), questionados com perguntas (Apêndice A), e a segunda aos professores das salas inclusivas (Professor - Água e Professor - Fogo) - (Apêndice B).

As perguntas foram elaboradas a partir da observação da pesquisadora no contexto de ensino desses profissionais, em relação aos dois âmbitos de ensino (especial e inclusivo). Posteriormente, realizamos uma síntese final relacionando os grupos de professores referentes às quatro salas (inclusivas e especiais).

Em um segundo momento, apresentamos os resultados obtidos mediante a produção textual dos alunos surdos nas salas pesquisadas, com relação ao texto em Libras e em Português, considerando os elementos da coesão, da coerência e dos estágios de interlíngua, no qual se encontram esses alunos.

5.1 Análise dos dados coletados junto aos professores (entrevista)

Nesta etapa, elaboramos um quadro relacionando as perguntas com as respostas dos professores pesquisados sobre como percebem a produção dos textos dentro do processo de ensino-aprendizagem bilíngue do aluno surdo. A

elaboração do quadro permite uma melhor visualização e compreensão global das respostas apresentadas pelos mesmos, os quais observaremos na seção posterior. Os comentários decorrentes da manifestação dos entrevistados foram comentados e articulados com os demais dados.

No Quadro 03; apresentamos o perfil dos professores das salas pesquisadas, quanto à formação e experiência com o aluno surdo.

Quadro 03. Perfil dos professores e pergunta de partida

Identificação	Professor – Sol Sala especial	Professor - Terra Sala especial	Professor - Água Sala inclusiva	Professor - Fogo Sala inclusiva
Formação	<i>Especialização</i>	<i>Especialização</i>	<i>Graduação</i>	<i>Graduação</i>
Experiência com aluno surdo	<i>07 anos</i>	<i>02 anos</i>	<i>02 anos</i>	<i>03 meses</i>
Pergunta Norteadora				
Você sabe se comunicar em Libras?	<i>Sim</i>	<i>Parcialmente. O contato no dia a dia já é um aprendizado.</i>	<i>Um pouco</i>	<i>Não</i>

Fonte: A autora

Os professores da sala especial (Sol e Terra) possuem especialização em Libras e em Educação Especial, respectivamente e sabem se comunicar em Libras (embora um deles tenha mais dificuldade nessa comunicação).

O professor da escola Sol (sala especial) tem maior tempo de experiência, sete anos, bom domínio da Libras, exercendo a prática pedagógica sem a presença de intérprete. Apresenta bom relacionamento, fluência durante a aula, segurança, descontração e interação com os alunos. Verifica-se a quebra de barreiras na comunicação, na interação e na atitude frente ao aluno, ajudando-o a participar da aula.

O professor da escola Terra (sala especial) tem cerca de dois anos de experiência com o aluno surdo, bastante dificuldade de comunicação, necessitando da presença do intérprete (o que de certa forma descaracteriza o modelo educacional, que não prevê a presença do intérprete).

Os professores das escolas Água e Fogo (salas inclusivas) possuem graduação em Pedagogia, sem nenhuma especialização em Libras e/ou Educação Especial. O professor da escola Água possui pouco domínio de Libras, necessitando da presença do intérprete. O professor da escola Fogo não possui nenhum conhecimento de Libras, necessitando da presença do intérprete de Libras.

Comentaremos agora as respostas dos professores das escolas pesquisadas sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo e conseqüente produção textual (Quadro 4).

Na primeira coluna temos as seis perguntas realizadas aos professores e na segunda coluna, apresentamos as colocações desses profissionais sobre os questionamentos realizados

Quadro 04. Respostas dos professores de salas especiais referentes às perguntas sobre a comunicação com o aluno surdo.

Perguntas	Respostas - Salas Especiais	
	Professor - Sol	Professor - Terra
1 - Você se sente segura para ministrar aulas em Libras para o aluno surdo?	<i>Sim</i>	<i>À medida que vou aprendendo com eles, vou tendo segurança, gradativamente</i>
2 - Se comunica sempre em Libras ou percebe que mistura as duas línguas (Português e Libras)?	<i>Comunico-me em Libras, mas por ter alguns alunos oralizados, utilizo as duas línguas.</i>	<i>Tento me comunicar sempre em Libras, mas quando tenho dúvidas, os próprios alunos me auxiliam.</i>
3 - O seu aluno surdo se comunica bem em Libras com você? Sim? Não? Por quê?	<i>Sim, mas todos ainda não têm fluência em Libras</i>	<i>Sim, muito bem.</i>
4 - Quando o surdo recebe informações em Libras para realizar uma tarefa em português, acha que realiza melhor do que quando apenas lê o texto? Explique.	<i>Percebo que quando uso a Libras a percepção deles é mais clara e objetiva, mas apresentam certas dificuldades no português escrito.</i>	<i>Apesar de eles dominarem bem Libras, às vezes quando não compreendem eles recorrem ao intérprete.</i>
5 - A avaliação dos seus alunos demonstra estarem aptos para frequentar salas especiais? Explique.	<i>Sim, os alunos ainda não apresentam maturidade para a inclusão.</i>	<i>Sim, porque o contato com salas especiais é maior, e as dificuldades seriam quase nulas.</i>
6 - Existem dificuldades em algumas disciplinas que seus alunos apresentam frequentemente que podem prejudicar sua participação nas salas especiais? Sim? Não? Quais?	<i>Sim, Português, Ciências, História.</i>	<i>Sim, alguns têm dificuldades em algumas disciplinas. Embora minha atuação não é prejudicada, porque a intérprete me dá suporte e apoio.</i>

Fonte: a autora

1- O professor - Sol possui bastante domínio da Libras, com desempenho e segurança no exercício da docência, enquanto a professora Terra busca aprender no cotidiano da sala de aula com os alunos o que deve gerar dificuldades para o aluno, embora ela afirme que "as dificuldades são quase nulas", pois o intérprete lhe dá suporte. Entendemos que, nesse caso, o intérprete vai interpretar a comunicação na sala de aula e dificilmente poderá resolver problemas de aprendizagem, pois, o professor não é ele. Essa atitude demonstra que esse docente não tem uma visão

clara do papel desse profissional intérprete, pois ele nem deveria estar na sala de aula, por se tratar de uma sala especial. A colocação de professores não habilitados para esse trabalho não é um fato estranho às redes públicas e/ou privadas.

2- O professor - Sol tem domínio da Libras e transmite através dessa língua as informações para o português, o que ajuda os alunos na escrita. Enquanto o professor da escola Terra, apresenta dificuldade no domínio da Libras. Faz uso do Português oral e "tenta" usar a Libras, recorrendo aos alunos surdos.

Esta condição fora já descrita por Lodi et al. citada na fundamentação teórica, em que alguns professores com características da formação tradicional se mostravam inseguros, observando, primeiramente, por não saber como fazer, para depois agir. "Eles podem estar achando que LS é uma língua mais fácil, porém continua a barreira da comunicação entre professores ouvintes e colegas surdos (professores) em salas especiais" conforme afirmam no capítulo II. (QUADROS; PERLIN, 2007, p.178).

Considerando tratar-se de sala especial, os professores deveriam ser bilíngues e em uma das escolas analisadas o docente não possuía essa condição.

3- O professor da escola Sol, que domina Libras, esse percebe a importância do conhecimento da Libras para o desempenho da aprendizagem por parte do aluno, em língua portuguesa. Já o professor da escola Terra, que tem pouco desempenho na Libras, faz com que os alunos recorram sempre que necessário ao intérprete.

4- Para o professor da escola Sol a dificuldade de leitura de texto em Português é facilitada pela Libras, o que é largamente divulgado através de inúmeras pesquisas na área. Todavia, o professor da escola Terra reconhece a necessidade do intérprete durante a leitura dos textos porque não domina a Libras.

Lacerda (2002) ressalta que é necessário o professor se preocupar com o andamento dos trabalhos em relação aos alunos surdos, interromper várias vezes a aula para perguntar se estão entendendo, ou oferecer um tempo maior para que o intérprete explique novamente um conteúdo.

5- Os professores de sala especial reconhecem a existência de dificuldades por parte dos alunos em algumas disciplinas, particularmente, as que exigem mais leitura.

Para tanto, é necessário atender ao princípio da diversidade na área da surdez o que significa variar as atividades, realizar práticas de ensino que levem em

conta as diferenças linguísticas dos educandos surdos (BRASIL, 2005). Ressaltamos ainda que algumas disciplinas exigem uma linguagem e símbolos específicos. Esses simbolismos obrigam os professores a tomar o devido cuidado na escolha e utilização dos instrumentos no ensino. Assim, compreendemos que nenhum educando terá interesse por algo que não satisfaça ou aguce sua curiosidade.

Neste segundo momento, temos as respostas dos professores das salas inclusivas pesquisadas sobre a aprendizagem do aluno surdo, mediante oito perguntas realizadas, conforme o quadro 05; a seguir.

Quadro 05. Respostas dos professores das salas inclusivas, referentes às perguntas sobre o processo de aprendizagem do aluno surdo.

Perguntas	Respostas (Sala Inclusiva)	
	Professor - Água	Professor - Fogo
1 - Você tem segurança em ministrar aula ao aluno surdo ou necessita do apoio do intérprete de Libras?	<i>Necessito de apoio.</i>	<i>Não, necessito do apoio.</i>
2 - Como se comunica com os alunos?	<i>Por sinais, ou com ajuda de intérprete.</i>	<i>Através do intérprete de Libras.</i>
3 - Como ensina a língua portuguesa para o surdo ?	<i>Utilizando vídeos, imagens e com ajuda da intérprete.</i>	<i>Leitura de texto através de desenhos palavras e sinais em Libras, junto com a intérprete.</i>
4 - Sente diferença na produção escrita do aluno surdo para o aluno ouvinte ?	<i>A falta de algumas classes gramaticais que eles não usam como elementos de ligação, preposição.</i>	<i>Sim, porque o português para o surdo é a 2º língua, sendo simplificadas as palavras.</i>
5 - O seu aluno parece se comunicar bem em Libras com intérprete? Sim? Não? Por quê?	<i>Sim, eles apresentam compreensão das competências trabalhadas.</i>	<i>Sim, pois facilita a comunicação entre eles.</i>
6 - Quando o surdo recebe as informações em Libras para realizar uma tarefa em português, acha que realiza melhor a tarefa do que quando apenas lê o texto? Explique?	<i>Eles, digo, dois estudantes ainda não estão alfabetizados (português) por isso necessitam da intérprete para realizar as atividades.</i>	<i>Sim, porque é a 1ª língua.</i>
7 - A avaliação dos seus alunos demonstram que estão aptos para frequentar salas de inclusivas? Explique?	<i>Eles apresentam desempenho até melhor que outros alunos ouvintes da turma.</i>	<i>Sim, porque há uma boa comunicação com os ouvintes e uma troca de socialização.</i>
8 - Existem dificuldades em algumas disciplinas que seus alunos apresentam frequentemente que podem prejudicar sua participação nas salas inclusivas? Sim? Não? Por quê?	<i>Matemática, mas não interfere, digo, prejudica a grande maioria dos estudantes.</i>	<i>Português por simplificar a escrita, porém há necessidade de um interprete.</i>

Fonte: a autora

1 - Em sala de aula inclusiva, o professor da escola Água e o da escola Fogo demonstram insegurança em sala de aula para com os alunos surdos. Colocam a presença do intérprete como condição de ensino. Na inclusão dos surdos e na efetivação do direito ao emprego de sua língua é relevante o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, pois é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte.

"O intérprete é condição de acessibilidade na falta do professor surdo ou do professor ouvinte que seja fluente em Libras" (QUADROS, 2008, p. 26). Desse modo, o que foi comentado na fundamentação teórica deste trabalho mostra concordância com a opinião desses docentes. Quando eles destacam o intérprete de Língua de Sinais devem esclarecer aos alunos surdos, que as dúvidas devem ser dirigidas ao professor (regente), para evitar perda de conteúdos importantes e não adquirir informações equivocadas. Isso se deve ao fato de as pessoas surdas se sentirem mais à vontade em dialogar com usuários de sua língua (QUADROS; PERLIN, 2007).

2- Durante o período em que estive na sala de aula observei que o professor da escola Fogo apresentou uma certa dificuldade na comunicação com o aluno surdo, todavia, observei também uma tentativa para interagir com esse aluno, preocupada com a sua aprendizagem. Para suprir essa lacuna representada pela falta de domínio da Libras, ele precisa do intérprete.

3- Os professores das duas escolas recorrem a estratégias e recursos didáticos visuais, de imagem, para atender às especificidades ou necessidades dos alunos surdos, o que se justifica de acordo com o Decreto (5626/05), quando trata da importância de novas atividades para às práticas de ensino (BRASIL, 2005).

4- Os dois professores, percebem as diferenças entre as produções escritas do aluno surdo, pois apresentam "lacunas" nessas produções. Todavia, verifica-se a necessidade de ambos procurarem se apropriar da estrutura da Libras e não fazer comparações com o Português, pois as duas línguas possuem estruturas diferentes, como enfatizam Quadros e Perlin (2007), na educação de pessoas surdas.

Nesta direção, muitos professores usam o Português sinalizado³, mas por vezes, ao se expressarem, acabam por dificultar o entendimento do aluno surdo.

³É a utilização de uma língua com a estrutura de outra. As línguas de sinais têm a sua própria estrutura. É incorreto fazer os sinais Libras seguindo a estrutura da língua portuguesa. (<http://www.dicionariolibras.com.br/website/glossario.asp>).

Assim, cabe aos professores conhecer as lacunas na produção escrita e procurar ensinar exatamente aquilo que os alunos surdos sentem dificuldade. Em sala de aula inclusiva, conclui-se que a presença do intérprete de Libras é uma figura muito importante.

5- Por ser a Libras a língua natural para a comunicação da pessoa surda, apresenta-se como uma necessidade de aprendizagem para o professor, a fim de não tornar o processo de sala de aula excludente para o aluno surdo, e evitar uma ligação exclusiva com o intérprete.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) se constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002). Podemos destacar a observação feita pelo professor da escola Água, ao perceber o desempenho na aprendizagem por parte do aluno surdo, na produção e domínio da Libras.

Santana (2006) ressalta a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conteúdos programáticos necessários ao desenvolvimento de conhecimento e atitudes que permitam ao professor em formação, seja inicial ou continuada, compreender as complexas situações de ensino na proposta da Libras .

6- Podemos verificar através das respostas apresentadas pelos professores que o professor da escola Água acompanha o desempenho na produção escrita dos alunos, considerando que a condição de alfabetização do aluno surdo seja a base para a sua independência na leitura, na escrita e na compreensão. No entanto, o professor da escola Fogo não demonstra conhecimento das informações sobre a estrutura da língua e delega ao intérprete a tarefa de ensinar o Português, como se apenas os sinais fossem necessários para compreensão e escrita dos textos. Ao intérprete não cabe a função de ensinar, ela é exclusiva do professor.

7- Em relação às dificuldades observadas pelos professores, verifica-se que as duas disciplinas citadas, Português e Matemática, são as mesmas apresentadas pelas pesquisas realizadas em todo Brasil, quando verificam o baixo índice de desempenho dos alunos (QUADROS; PERLIN, 2007).

A aprendizagem da Matemática depende muito de uma linguagem de símbolos próprios e específicos. É importante ainda na sala inclusiva a presença de um profissional intérprete, pois principalmente relacionado à Matemática, há carência de vocabulário específico em Língua de Sinais para a diversidade de conceitos (matemáticos) e um professor sem conhecimento das características da

surdez pode dificultar o acesso à informação.

5.1.1 Análise geral - entrevista

Em função das informações observadas e apresentadas pelos professores tanto os de sala especial, quanto os de sala inclusiva, no decorrer das entrevistas, tecemos as seguintes considerações:

a) Os professores de sala especial reconhecem que o uso da Libras ajuda no desempenho do aluno surdo durante a produção do português escrito.

b) Os professores considerem que em sala de surdos, é importante que o professor seja bilíngue, sem a presença de intérprete, no entanto, quando isso não ocorre, a presença desse profissional, é fundamental.

c) O professor bilíngue deve fazer uso do português escrito na mesma proporção de Libras para estimular desempenho do aluno na língua portuguesa.

d) O professor bilíngue da sala especial (Professor-Sol) em relação à Libras apresentou conhecimento dos sinais, e isso facilitava a interpretação dos alunos surdos e colaborava para a aprendizagem do português para os mesmos. O outro professor de sala especial (Professor -Terra) tinha pouco conhecimento da Libras precisando permanentemente de intérprete de Libras.

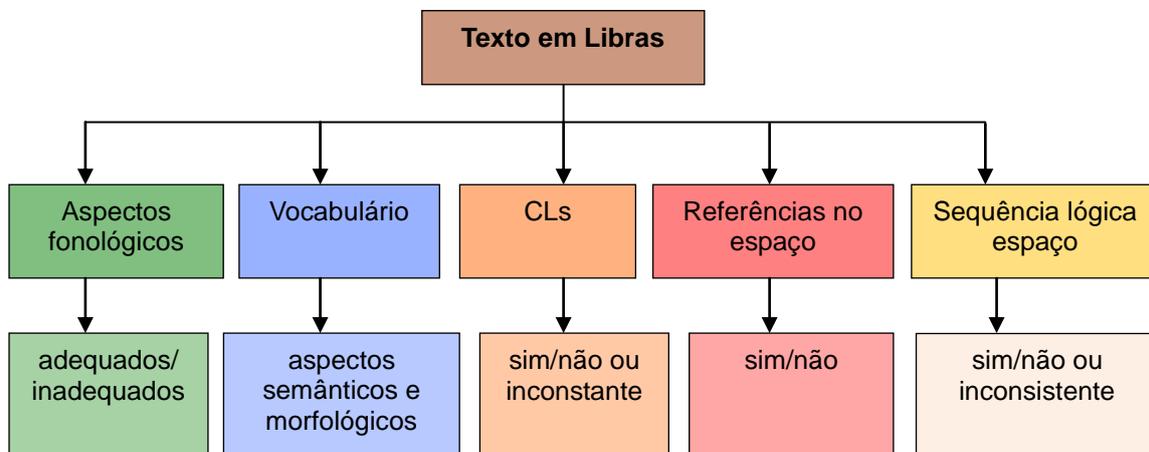
e) Os professores de sala inclusiva apresentaram grande dificuldade no conhecimento da Libras, afastando a possibilidade de interação e comunicação direta com o aluno surdo. Manifestaram sempre a necessidade de ter o apoio do intérprete de Libras, que passou a ser figura mais importante diante do aluno surdo, quase uma exclusão ou separação desse aluno em sala de aula.

f) Os professores que não possuem um nível de conhecimento da Libras confundem a escrita do aluno surdo como um “erro”, no momento em que a analisam através das regras do português e não conseguem introduzi-los na estrutura do português como segunda língua, o que já foi identificado por outros pesquisadores.

g) Nos casos em que os professores possuem dificuldades no uso da Libras, o desempenho na aprendizagem da escrita do português ocorre de forma tardia e com bastante dificuldade.

5.2 Análise dos textos em Libras

Para a análise dos textos em Libras dos alunos surdos das escolas pesquisadas nos reportamos às considerações de Quadros e Cruz (2011), na análise do desempenho da linguagem desses alunos observados na análise do texto em Libras. Nessa perspectiva, a análise da produção dos textos em Libras produzidos pelos alunos surdos consideramos como categorias de análise das produções textuais:



Para a avaliação da escrita em Libras, inspiramo-nos nas orientações de Quadros e Cruz (2011), o Instrumento de Avaliação da Língua de Sinais (IALS).

As instruções foram produzidas com vocabulário simplificado a fim de garantir ao participante a compreensão do que foi comunicado. Nessa avaliação foram observados os seguintes níveis e aspectos linguísticos, que constituímos como as categorias de análise: a) nível fonológico (observando como os sinais são produzidos); b) nível semântico (o significado do vocabulário está de acordo com a narração assistida? Nesse caso o vocabulário poderá ser classificado como: pobre; simples; bom; muito bom); c) nível morfológico - classes dos sinais produzidos (substantivos, verbos, advérbios, conjunções, utilização de flexões verbais); d) nível sintático (utilização da ordem de sinais conforme é permitido pela Libras, como também se utiliza a sintaxe espacial. Nesse caso registra-se "sim" ou "não" para o uso de referências no espaço); e) classificadores (CLs), registra-se a existência de um emprego constante, inconstante ou não há emprego; f) organização dos fatos –

observa-se se a narração apresenta a mesma ordem dos fatos apresentados, ou se a sequência lógica foi mantida; g) quantidade de fatos – que pode ser conceituada da seguinte forma: pobre; simples; bom e muito bom. No entanto, esses diversos aspectos foram reunidos na classificação sugerida por Quadros e Cruz (2011) e apresentados no quadro 06 e demais quadros.

5.2.1 Análise dos textos em Libras dos alunos da Escola Sol (sala especial)

O professor sugeriu o tema "Poluição" para que os alunos A- Sol, B- Sol e C- Sol desenvolvessem o assunto, através de três *banners* com imagens: Poluição Ambiental, Poluição Visual e Poluição Sonora.

A- Sol: (Aponta para o *banner*) LIXO. TUDO. RESPIRAR, CRIAR (usa CL para cortar árvores) COISA LIXO AR DOENÇA, AR DOENÇA "CRIAR". ÁRVORE LIXO COISAS VÁRIAS. DIFÍCIL. (aponta para o *banner*) LIXO VISUAL, PLACA+, CEGO CONFUSÃO DOENTE, CONFUSÃO-CABEÇA, DOR, CABEÇA DOR. FAZ PREFEITURA TENTAR, PLACA++ GOVERNO, ERRADO! VISUAL DIREITO, PARADA ÔNIBUS, PLACA (++) - indicação de intensidade - ATRAPALHAR ÔNIBUS (usa CL para o nome do ônibus escrito) QUAL? PALAVRA. POLUIÇÃO BARULHO, SILÊNCIO (usa CL para ruídos de ônibus), BARULHO. CRIANÇA BEBÊ BARULHO, BEBÊ BARULHO CHORAR, OK?!

Tradução da narração: Poluição. Tudo. Respirar, as árvores crescem, mas são cortadas, coisas. O ar poluído respirado causa doenças. Árvores. Muita poluição. Difícil! Poluição visual, várias placas, futuramente pode ficar cegos, uma confusão visual causa dor de cabeça. Os prefeitos, governantes com placas de propagandas políticas, pode? Esta errada! Olhando as imagens nas paradas de ônibus, atrapalham como ler o nome dos ônibus? Poluição sonora. Silêncio. Muitos ruídos de ônibus. O barulho faz os bebês chorarem.

No quadro 06 apresentamos a síntese da análise do Texto em Libras do Aluno A-Sol.

Quadro 06. Síntese da análise do texto do aluno A-Sol.

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequência lógica (sim/não ou inconsistente)
14	Adequado	Adequado, porém empobrecido. Faz uso de pouca quantidade de substantivos, verbos e adjetivos.	Sim	Sim	Sim

Fonte: Adaptado de Quadros e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: Na apresentação do tema, evidenciamos algumas categorias de análise, cujas informações foram apresentadas com coerência em uma sequência simples. O vocabulário foi adequado, porém empobrecido, considerando que os alunos nessa fase deveriam deter mais propriedade na relação Libras-Português. A produção dos sinais foi adequada, utilizando poucos classificadores. Faz-se necessário estimular o vocabulário para um enriquecimento do mesmo através de mais contatos com textos, livros, revistas, jornais, dentre outros.

B-Sol: (sinal com o dedo polegar, positivo) MEU SINAL... MEU NOME... TUDO BEM? COMO? TUDO BEM? ESPERA! FABRICA (usa CL para fumaça das fabricas) CARROS, (usa CL para fumaça dos carros). HOMEM SAÚDE (usa mímica para saúde ruim) RUIM. COMO AR RESPIRAR (usa CL para o ar entrando no corpo) RUIM. CERTO? (aponta para o banner) LIXO PLACA(++), VER. PORQUE (usa CL para pessoa em pé e depois caminhando) ESPERA! PLACA(++), FAIXA(+), PARADA(++), DE ÔNIBUS, PAPEL(++), JORNAI(+), PLACA(++), (usa CL para mostrar imagens em lugares diferentes) ANDAR- PESSOA, ATRAPALHAR VER, ATRAPALHA VER(++), VER RUIM. (usa CL para mostrar perda da visão) FUTURO (usa CL para mostrar perda da visão). POLUIÇÃO BARULHO PORQUE CARRO ESNOBE, (usa CL para o porta-malas do carro) BARULHO (usa mímica para dança)... BEBÊ. PORQUE MULHER SILÊNCIO, NEM SE IMPORTA, PORQUE (usa CL para perda auditiva) FUTURO! (usa CL para perda auditiva) POR QUÊ?!

Tradução da narração: ... Como?! Isso tudo, espera! As fábricas poluem... (usa CL para fumaça das fabricas). Os carros poluem... (usa CL para fumaça dos carros) a

saúde dos homens fica ruim, pela respiração do ar poluído, ruim! Certo? (aponta para o *banner*). Poluição visual. Porque em pé depois caminha, espera! Muitas placas, faixas nas paradas de ônibus, papéis e jornais. Muitas placas espalhadas atrapalham a visão, é ruim! Podemos futuramente perde a visão, poluição sonora. Porque os carros de luxo com o porta-malas o som com músicas para dançar. Não se importam com o barulho. Porque os bebês, a mulher pede silêncio, mas nem dão importância. Porque futuramente podem perder a audição.

No quadro 07; apresentamos a síntese da análise do Texto Libras do Aluno B-Sol.

Quadro 07. Síntese da análise do texto do aluno B-Sol.

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequencia lógica (sim/não ou inconsistente)
13	Realizou a produção dos sinais adequadamente	Vocabulário adequado. Faz uso de maior quantidade de substantivos, verbos e adjetivos.	Sim	Sim	Sim

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: A narrativa de B-Sol, foi boa descrevendo com utilização de vocabulário e produção de sinais, adequadamente. Empregou, razoavelmente classificadores, fez uso de mímica, em alguns momentos. Ficou atento à explicação e a exposição do conteúdo. Professor continuou a aula utilizando os *banners* com imagens: Poluição Ambiental, Poluição Visual e Poluição Sonora.

C-Sol: (usa CL de fumaça saindo da chaminé)... CHEIRO LIXO... (aponta para o *banner*) RUA LIXO. (aponta para o *banner*) CARRO (usa mímica para mostrar muitos carros), (usa CL para fumaça dos carros), CERTO? (aponta para o *banner*) ÁGUA RIO ÁGUA SUJA. (aponta para o *banner*) PLACA(++), NÃO-VER, ATRAPALHAR, NÃO-VER MUITO, NÃO-VER. TUDO BEM?! (aponta para o *banner*) BARULHO NÃO, EU SILÊNCIO, BAIXO (Usa CL para baixar o volume), BEBÊ SILÊNCIO, BAIXO, DORMIR, CHORAR, BARULHO, NEM SE IMPORTA, DESPREZAR, PRECONCEITO. SÓ!

Tradução da narração: ...Poluição mau cheiro. Espera. Lixo nas ruas. Muitos carros

soltam fumaça pelo escape. Certo? Rios com águas poluídas. Muitas placas, não conseguimos ver! Muito difícil ver. Barulho não é preciso falar baixo. Para o bebê dormir precisa de silêncio, com o barulho o bebê chora (alguém não se importa), despreza e tem preconceito.

No quadro 08; apresentamos a síntese da análise do Texto em Libras do Aluno C-Sol.

Quadro 08. Síntese da análise do texto do aluno C-Sol.

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequencia lógica (sim/não ou inconsistente)
13	Realizou a produção dos sinais adequadamente	Vocabulário adequado. Faz uso de poucos substantivos, verbos e adjetivos.	Inconstante, simples, mas às vezes apresenta expressões de dúvida.	Sim, simples	Sim

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: O vocabulário apresentado pela aluna C - Sol, em Libras, é bastante adequado, com boa variedade de sinais, cometendo pouquíssimos erros na expressão dos mesmos. Apresenta poucos classificadores, de forma simples, com sutil referência no espaço. Expõe os conteúdos de forma lógica em uma sequência com produção de sinais adequados, também de maneira simples. Esperávamos que esse grupo apresentasse muito boa “performance” dada a sua participação em salas especiais com professores que têm conhecimento da Libras, o que não aconteceu da forma esperada.

5.2.2 Análise dos textos em Libras dos alunos da Escola Terra (sala especial)

Nesta seção analisaremos os resultados dos textos produzidos pelos sujeitos "D" "E" "F".

Foi sugerido o tema "Dia do Surdo" para o aluno D- Terra desenvolver o texto em Língua de Sinais.

D- Terra: TEMA: 26 SETEMBRO 1857. PRIMEIRO CRIA SURDO, MAS RIO DE JANEIRO, INES ESCOLA. ONDE ESCOLA INES? PRIMEIRA PESSOA SURDA CURIOSA VONTADE QUER OUVINTE PESSOA (usa CL para indicar a pessoa “ela”) APRENDER LIBRAS, APRENDER OLHAR QUER APRENDER PODE?!

VONTADE PRÓPRIA SUA. PESSOAS VONTADE PRÓPRIA LUGAR, LUGAR OUTRO, OUTRO PESSOA AJUDA APRENDER PROFESSOR 2S-ENSINAR-1S DESENVOLVER TODOS IGUAIS APRENDER, PRIMEIRO CRIA SURDO SABE, FAMOSO. GOVERNO AJUDA, PEDIR, POR FAVOR, SURDO QUER VONTADE PEDIR POR FAVOR SURDO QUER PRÓPRIO GOVERNO COMUNICAR. NÃO CALAR. PESSOA AJUDAR, SURDO FALTA JUNTAR SURDO MAIORIA, SURDO MUITO TUDO PERFEITO, SURDO “BOCA ABERTA” PERFEITO, OUVINTE VONTADE PRÓPRIA QUER CURSO APRENDER. PODE CONVIDAR UM OUVINTE ADMIRADO, DIREITO COMO? IGUAL PORQUE, OK?! PESSOA OUVINTE, ADMIRADO VONTADE. 1S-ENSINA DESENVOLVER PROFESSOR PRÓPRIO FÁCIL LIBRAS. ELE PESSOA OUVINTE ORALIZA EU NÃO ENTENDER, OK! LICENÇA. SENTA OUVINTE. SURDO LIBRAS SABE NÃO, SABE NÃO, SE CALA, ELE FALA, ESCUTA NADA. FÁCIL, MUDA OUVINTE SABE LIBRAS SENTA FRENTE, OUVI A ORALIZAÇÃO. LIBRAS SABE PRONTO MELHOR ÓTIMO, TUDO BEM?!

Tradução da narração: Tema: 26 de Setembro de 1857. No Rio de Janeiro foi criada a primeira escola para surdos, o INES. O surdo quer tem vontade, o ouvinte que quer aprender Libras, tem vontade de ver e aprender também pode. As pessoas por sua própria vontade de aprender, pessoas de vários lugares, tem ajuda do professor para aprender e se desenvolver aprendendo em igualdade, sabe-se é a primeira escola de surdo, famosa. Os surdos pedem, por favor, ajuda do governo, querem se comunicar com os governantes. Não queremos ficar calados. As pessoas precisam ajudar os surdos, juntá-los em grupos maiores seriam perfeitos todos juntos! Ficaríamos abismados, perfeito. Os ouvintes de vontade própria podem aprender nos cursos. Podemos convidar ouvintes para fazer curso de libras, ficariam admirados, a Libras e fácil e o professor ajudaria. Os ouvintes falam, eu não entendo. Os surdos não sabem traduzir para Libras porque não escuta a fala, é mais fácil colocar um ouvinte lá na frente, ele escuta as falas e interpreta pra libras, é mais fácil, ótimo!

No quadro 09; apresentamos a síntese da análise do texto em Libras do Aluno D-Terra (sala inclusiva).

Quadro 09. Síntese da análise do texto do aluno D-Terra.

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequência lógica (sim/ não ou inconsistente)
15	Produção de sinais excelente. Não houve mudanças nos parâmetros durante a produção.	Vocabulário adequado. Faz uso de substantivos, verbos e adjetivos.	Sim	Sim	Sim

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos Resultados: possui domínio na produção de sinais, teve coerência quanto aos parâmetros. Vocabulário adequado usando substantivos, verbos e adjetivos. Muita boa a sequência lógica como a referência no espaço e exposição de classificadores. Em alguns momentos esquece o conteúdo que está sinalizando. Sugere-se maior aprofundamento dos conhecimentos e compreensão dos conteúdos.

O aluno E- Terra escolheu trabalhar o tema Minha Cotidiano para desenvolver o texto em Língua de Sinais.

E- Terra: ESPERAR! MEU NOME... SINAL... CACHORRO, PEGAR GATO SÓ PEQUENA. SEPARAR, NÃO PODE. GATA RUA SÓ. JACARÉ PUXAR! (mãe em omissão) CALMA, PODE CORAGEM ESPERAR. GATA, ESPERAR! CACHORRO ESPERAR! JACARÉ PEGAR PUXAR. CALMA, SEPARAR, CALMA OK! MULHER OLHA DÁ PODE OBSERVAR “OLHAR” GRITAR PODE CALMA BRAVO. CALMA PEGAR (sinal de preocupação) SABE-NADA CALMA, VIGIAR CALMA, PODE CERTO, CORAGEM CALMA CERTO, PROBLEMA-NÃO VIGIAR CALMA (usa mímica para mostrar que está assustada). FICAR ESPERAR, MULHER SEGURAR CALMA FICAR AQUI CALMA PODE. NÃO-PODE ESPERAR! PARAR! JUNTO CALMA CHORAR. CORAGEM CALMA, CHORAR, ESFORÇA CALMA ALIVIADO/CALMA POUCO CALMA, ESFORÇA PROBLEMA ESPERA CALMA ALIVIADO/CALMA. SENTA NÃO TEM MEDO CARINHO, CARINHO. CALMA MEDO NÃO, BRAVO CALMA! NERVOSO, CALMA! BEM, ESPERAR, OLHAR, VIGIAR, “sinal desconhecido” “QUALQUER” JACARÉ UM ANO VAI CALMA, TRABALHAR, TUDO SÓ CALMA LIMPAR OK! UFA!

Tradução da narração: Espera! Meu nome... Sinal... O cachorro pegou a gatinha. Não pode. A gata sozinha na rua. Vimos o jacaré eu puxei a minha mãe! Calma, me esforcei, espera. A gata espera! O cachorro espera! O jacaré pegou e puxou. Calma, separa, calma ok! A mulher pode observar olhar. Gritos bravos pode se acalmar! Pegar! Não sabe nada calma, calma, pode certo, calma, certo, problema viajar calma. A mulher segura, calma fica aqui, calma não pode sair. Não pode espere! Pare! Calma junto chorando. Coragem calma, chorando, esforço, vai passar um pouco de calma, parou o problema espera calma já passou. Sente-se não tem carinho. Precisa carinho. Calma tá com medo, bravo calma! Tá nervosa calma! Tudo bem, espera, “sinal desconhecido”. Qualquer jacaré, vai um ano, calma, trabalho, limpo tudo calma só, ok! Ufa!

No quadro 10; apresentamos a síntese da análise do Texto Libras do Aluno E-Terra.

Quadro 10. Síntese da análise do texto do aluno E-Terra.

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequencia lógica (sim/não ou inconsistente)
14	Realizou a produção dos sinais adequadamente	Vocabulário adequados. Faz uso de substantivos, verbos e adjetivos.	Não	Pouco, marcações sintáticas com olhar, corpo ou apontamento	Não

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: Linguagem expressiva um pouco alterada; não apresentou uma sequência lógica dos fatos, texto confuso com repetição dos mesmos sinais e mesmas expressões. Narrou uma história vivenciada pela discente de forma um pouco fragmentada. No começo teve uma sequência lógica, no entanto, não conseguiu concluir. O vocabulário foi adequado, porém empobrecido. A produção dos sinais foi adequada, mas não utilizou classificador. Repete muitas vezes os sinais.

Para o aluno **F-Terra**, o professor sugeriu um tema livre como estratégia para ajudá-lo no desenvolvimento da narrativa e perguntou ao aluno se tinha animais de estimação, e a partir disso, ele desenvolveu o texto.

F- Terra: EU? MEU NOME..., SINAL... ESPERA! CACHORRO CALMA MORDE NÃO-PODE, CALMA SILÊNCIO, (usa CL para patas do cachorro em movimentos arranhando) NÃO-PODE CALMA. (usa CL para mostrar coleira foi puxada com força da mão e cortou os dedos). CORTE CORRER NÃO-PODE, CALMA, CARINHO, CACHORR@ (usa mímica pra mostrar que parou)! MUDA COMPRA, MUDA, 75. MUDA. (usa CL para banho com mangueira de água) BANHO TODO CORPO SÓ, CACHORRA BONITA! PRONTO, PRONTO. PRIMEIRO MÃE BARRIGA (usa mímica para grávida). SEGUNDO, MENINO, MENINA PEQUENININHO, MULHER HOMEM NORMAL, “QUALQUER”. COELHO DEPOIS MUDA PODE-NÃO, BRIGAR PODE NÃO! COELHO CACHORRO NÃO-PODE MUDAR (usa CL para mostrar mudança de lugar) VOLTA SEPARA. NÃO-PODE DEPOIS, SEPARA, VOLTA DEPOIS. CASTIGO NÃO-PODE. CALMA ESPERAR. TEMPO MUITO TEMPO. CALMA. "sinal desconhecido", SAUDE FORTE SAÚDE PRONTO. NÃO-PODE, (usa CL para patas do cachorro em movimentos arranhando) GRITAR NÃO-PODE. VOVÓ DORMI, (usa mímica para mostrar susto) DOENTE CABEÇA DOENTE ACORDA, DOR CABEÇA, PENSA DOENTE. NÃO PODE. PRONTO. SÓ!

Tradução da narração: Meu nome... Sinal... Espera! Calma, cachorro, não pode morde, calma, silêncio, não pode arranhar as coisas nem fazer barulho. A cachorra puxou a coleira cortou os dedos, não pode, calma, carinho, ela parou. Mudar, comprar, mudar 75. Mudar. Com a mangueira deu banho em todo corpo, a cachorra ficou bonita! Pronto, pronto. Primeiro a mãe grávida. Segundo, menino, menina pequeninhos, uma mulher e um homem normais. “Qualquer”. Depois o coelho, não pode mudar, não pode brigar! A cachorra e o coelho não podem mudar de lugar. Volta separa. Depois não pode, separar, voltar depois. Bota de castigo não pode. Calma espera. Um tempão. Calma “sinal desconhecido”, saudável pronto. Não pode arranhar as coisas. Gritar não pode. Vovó estava dormindo, acordou assustada com dor de cabeça, cabeça doente. Não pode. Pronto. Só!

Aqui ressaltamos que havia pouco domínio do aluno surdo com relação ao uso da LIBRAS, confundindo um pouco os sinais.

No quadro 11; apresentamos a síntese da análise do texto em Libras do aluno F-Terra.

Quadro 11. Síntese da análise do texto do aluno F-Terra.

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequencia lógica (sim/não ou inconsistente)
12	Realizou a produção dos sinais adequadamente	Vocabulário adequado. Faz uso de substantivos, verbos e adjetivos.	inconstante	Sim, pouquíssimo	Sim

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: Apresentou uma história da vivência do discente. Mostrou uma produção dos sinais de forma adequada, boa sequência lógica dos fatos, mas pouca referência no espaço e uso de classificador de forma simples. Utilizou sinal desconhecido.

5.2.3 Análise dos textos em Libras dos alunos da Escola Água (sala inclusiva)

Os três alunos dessa escola estão assim indicados "G" "H" "I". O professor entregou um livro de literatura com o tema "Fantasma".

G-Água: FANTASMA PIPA. FANTASMA CAFÉ. FANTASMA PISCINA NADAR. FANTASMA ALEGRE PISCINA. FANTASMA COISAS ALEGRE FELIZ. MUITO BRINCAR BOM. PORQUE BOM BRINCAR. SÓ!

Tradução da narração: O fantasma empina pipa. O fantasma toma café. O fantasma nada na piscina. O fantasma alegre por causa da piscina. O fantasma muito alegre, feliz. Muito bom brincar. É bom brincar. Só!

No quadro 12; apresentamos a síntese da análise do texto em Libras do aluno G-Água.

Quadro 12. Síntese da análise do texto do aluno G-Água

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequencia lógica (sim/não ou inconsistente)
13	Produção de sinais simples e adequadamente	Vocabulários simples. Faz uso de substantivos, verbos e adjetivos.	Não.	Não.	Sim

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: Sua narração foi empobrecida, repetitiva e de pouco vocabulário. A produção de sinais também foi simples, assim como não usou classificador e referência no espaço, mas teve uma sequência lógica.

Para o aluno H da escola Água, o professor entregou um livro com o tema "Quer uma mãozinha?" como sugestão para o aluno desenvolver o texto.

H-Água: HOMEM DOIS, MENINA UMA, TRÊS HOMEM, MULHER UMA (conta as pessoas nos dedos) TODOS. "HOMEM" NÃO-QUER, VER LIVRO. NÃO QUER ORGANIZAR NADA, MÃE SAIR, PAI SAIR TRABALHO FOI. OS TRÊS, UM BEBÊ PEQUENO (usa CL para mamadeira) FOME! ORGANIZAR MULHER, ORGANIZAR CONVERSA. DOIS NÃO-QUER ESTUDAR NADA, VAI ESCOLA MANHÃ CHEGOU SENTOU DESPREZA PROFESSOR, OLHAR LIVRO, BRINCAR, CONVERSAR. PROFESSOR MENINOS. DEPOIS PENSOU QUER GOSTA ORGANIZAR?! PENSOU! MÃE RECLAMAR MANDAR QUER ORGANIZAR, MENINOS. TRISTE ORGANIZAR, CHATA MÃE, DEPOIS CHATO. ORGANIZAR PRATO LAVAR, ORGANIZAR. DEPOIS AMIGO PENSAR, AGORA DESCULPA MÃE, GOSTA BRINCAR FELIZ BRINCAR, FELIZ. MENINOS ÁGUA PEIXE, LAGO PEIXE. HOMEM PESCAR, CACHORRO BRINCAR, PROCURAR CACHORRO PERDEU. VOVÓ, VOVÔ FAMÍLIA PROCURAR CACHORRO PROCURA CACHORRO, PROCURAR ENCONTRAR CACHORRO PEGAR, BRINCAR. PRONTO!

Tradução da narração: Dois homens, uma mulher, três homens, uma mulher (conta as pessoas nos dedos) todos. Os homens não querem, ver livro. Não quer organizar nada, a mãe saiu, pai saiu pra ir trabalhar. Os três, um era um bebê pequeno estava com fome! A mulher organizava as coisas e conversava. Os dois não queriam estudar nada. Vai para a escola de manhã chega vai logo sentar o professor manda, olham o livro, brinca, conversa. O professor os meninos. Depois pensaram gosta de organizar?! Pensaram. A mãe reclamou mandou quer que os meninos organizem. Triste organizaram, chata a mãe, depois chata. Organizaram e lavaram os pratos. Depois com os amigos pensavam. Agora pedir desculpa a mãe, gosta de brincar feliz por brincar, feliz. Os meninos água o peixe. O homem pescando, o cachorro brincando, procurar o cachorro que se perdeu. A vovó, o vovô e a família procurando

o cachorro procurando o cachorro, procurando encontraram o cachorro pegaram, brincaram. pronto!

No quadro 13; apresentamos a síntese da análise do texto em Libras do aluno H-Água.

Quadro 13. Síntese da análise do texto do aluno H-Água.

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequencia lógica (sim/não ou inconsistente)
13	Produção de sinais excelente e adequadamente	Vocabulário adequado. Faz uso de substantivos, verbos e adjetivos.	Inconstante	Sim	Sim

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: Narrativa de uma história literária, excelente produção de sinais e vocabulário, muitos sinais. Usou poucos classificadores, teve uma sequência lógica e referência no espaço.

O aluno I-Água teve livre escolha para seu tema, desenvolveu sobre treinamento de atletismo: salto a distância junto com o grupo da escola. Este aluno, descobriu a importância do atletismo e começou a vivenciar a partir de algumas atividades extra classe, numa aula passeio. Portanto, não houve nenhum recurso didático para esta atividade, ele contou a sua própria história.

I-Água: (sinal de pessoa A) PRAÇA, ÔNIBUS (usa CL para ônibus levando as pessoas), VIAJAR LONGE, LÁ. TREINO PROFESSORA VAMOS, EM GRUPO NOMES! ANOTAR NOME, VOCÊ?! EU NOME... ANOTAR. DEPOIS GRUPO VAMOS, HOMEM, MULHER. FILA MULHER FRENTE, (usa CL para dividir as filas) HOMEM POR TRÁS, TREINO. 1.500 NOVEMBRO (trocou o sinal de metros). 150 METROS, LONGE 150. CRONOMETRO, JÁ! CORREU, CORREU, TREINO ANDAR, RÁPIDO, CORRER. DEPOIS PROFESSORA, CHAMAR DEPOIS TROCA, CORRER SALTO, MULHER SÓ, DEPOIS HOMEM CORRER SALTO. AGORA, DEPOIS. (sinal de pessoa B) TERMINA FALOU, (sinal de pessoa C) VOVÔ JUNTO IR, HOMEM CONVERSA, FALA (sinal de pessoa B) JUNTO VIAJAR. SÓ!

Tradução da narração: (sinal de pessoa A) Na praça o ônibus pegou as pessoas para a viagem, longe. A professora nos levou para o treino, fez a chamada do grupo!

Anotava os nomes de cada um, o meu... Anotou. Depois fomos em grupo. Depois fizemos grupos, fila de homens e mulheres. A fila de mulher na frente separada da fila dos homens por trás. O treino foi de 1.500 “novembro” (trocou o sinal de metros). 150 metros, longe 150. O cronometro deu a partida, já! Correu, correu, no treino andar rápido, correr. Depois a professora, chamou depois trocar salto à distância, só às mulheres, depois só os homens no salto a distância. Agora, depois. (sinal de pessoa B) falou que terminou, (sinal de pessoa C) ir junto com o vovô, homem conversando, falou (sinal de pessoa B) junto viajar. Só!

No quadro 14; apresentamos a síntese da análise do texto em Libras do aluno I-Água.

Quadro 14. Síntese da análise do texto do aluno I-Água.

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequencia lógica (sim/não ou inconsistente)
13	Realizou a produção dos sinais adequadamente	Vocabulário adequado. Faz uso de substantivos, verbos e adjetivos.	Sim Poucos	Sim Simples	Sim

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: apresentou boa produção de sinais e vocabulário razoável. Usou muitos sinais, porém poucos classificadores e de forma simples. Boa referência no espaço e um cuidado com a sequência lógica da narração.

5.2.4 Análise dos textos em Libras dos alunos da Escola Fogo (sala inclusiva)

Os alunos dessa escola são: "J" "K" "L". O professor sugeriu o tema "O Boto rosa". Com apoio da professora, utilizando o recurso do livro didático com ilustração.

J-Fogo: MEU NOME... MEU SINAL... BOTO, MAR, HOMEM ESPERAR, ANDAR HOMEM. (usa CL para dança em par) MERGULHA! BEIJO-BOCHECHA, (usa CL para mostrar beijo na boca entre duas pessoas). (usa CL para dança em par) MULHER MERGULHAR, SÓ!

Tradução da narração: Meu nome... Meu sinal... O boto rosa sai do mar, vira homem vai andando. Dança em par, mergulha! Beija a bochecha, beija na boca de uma mulher e mergulha no mar. Só!

No quadro 15; apresentamos a síntese da análise do texto Libras do Aluno J-Fogo.

Quadro 15. Síntese da análise do texto do aluno J-Fogo.

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequencia lógica (sim/não ou inconsistente)
14	Realizou a produção dos sinais inadequadamente	Vocabulário simples. Faz uso de substantivos, verbos e adjetivos.	Inconstante e poucos	Sim Simples	Sim

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: esse aluno apresentou uma história de literatura, que em alguns momentos nos pareceu ter apenas havido uma memorização, mas sempre procurando construir uma sequência lógica da história. Mostrou um vocabulário e a referência de espaço empobrecida; com pouquíssimos classificadores e se utilizando de mímica.

O professor sugeriu o tema "Chapeuzinho Vermelho". Apresentando material de apoio didático, livro de história com ilustração e texto.

K-Fogo: MEU SINAL... EU NOME... CHAPEUZINHO VERMELHO CASA VOV@ DEPOIS, VOV@ (aponta com o indicador) LÁ?! (usa CL corporal, andar segurando uma cesta) BOLO (usa CL para cesta de comidas no braço) (movimenta o corpo para mostrar a caminhada). VER LOBO, VER LOBO, CHAPEUZINHO VERMELHO, VER DIFERENTE VOVÓ, FOCINHO GRANDE DIFERENTE VER, O QUÊ?! (usa CL de garras do lobo dando susto). CACHORRO HOMEM (usa CL para arma atirando) (usa mímica para foge) EMBORA ABRAÇO.

Tradução da narração: Meu sinal... Meu nome... Chapeuzinho vermelho vai à casa da vovó! Em uma cesta leva bolo e outras coisas, coloca no braço e vai caminhando. Olha pra vovó e percebe algo diferente, tem um focinho! Parece um lobo, diferente, o que será?! O lobo assusta. O "cachorro" ver um homem atirando e foge. Abraços.

No quadro 16; apresentamos a síntese da análise do Texto Libras do Aluno K-Fogo.

Quadro 16. Síntese da análise do texto do aluno K-Fogo.

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequencia lógica (sim/não ou inconsistente)
14	Realizou a produção dos sinais adequadamente	Vocabulário adequado. Faz uso de substantivos, verbos e adjetivos.	Sim	Sim Simples	Sim

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: Apresentou uma história da literatura, se esforçou na exposição, teve sequência lógica, utilizou classificador e um pouco de mímica, vocabulário adequado. Explorou pouco a referência no espaço.

O aluno teve livre escolha sobre o tema: "Cinderela".

L-Fogo: MEU NOME... MULHER PRINCESA, MULHER TRISTE (usa CL para passar roupas), (usa CL para lavar o chão)...(usa CL para batidas na porta) (usa CL para recebeu uma carta) OBRIGADO (usa CL para fechar a porta) (usa CL para ler a carta). MULHER TRISTE... HOMEM MULHER (usa CL para casal dançando) CASAR CONVERSAR CORTINA ENTRADA HOMEM (usa CL para homem puxando a corda que abre a cortina)... MULHER TCHAU PREOCUPADA FOI EMBORA CORRER ++ ÔNIBUS FOI EMBORA SAPATO PEQUENO PERDER... FELIZ CASOU FOI EMBORA (usa mímica para bom) FELIZ.

Tradução da narração: Meu nome... Meu sinal... A princesa, mulher triste passando roupas, lavando o chão. Batem na porta entregam uma carta agradece e fecha a porta. Ler a carta. A mulher triste... O homem e a mulher dançam e conversam um homem puxa a corda que abre as cortinas da entrada... A mulher dar tchau preocupada foi embora correndo, correndo o ônibus foi embora perdeu o sapatinho. Felizes casaram e foram embora felizes.

No quadro 17; apresentamos a síntese da análise do texto em Libras do aluno L-Fogo.

Quadro 17. Síntese da análise do texto do aluno L-Fogo

Idade	Aspectos fonológicos (adequados/inadequados)	Vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos)	CLs (sim/não ou inconstante)	Referências no espaço (sim/não)	Sequencia lógica (sim/não ou inconsistente)
15	Produção de sinais excelente e adequadamente	Vocabulário adequado. Faz uso de substantivos, verbos e adjetivos.	Sim	Sim	Sim

Fonte: Adaptado de Quadro e Cruz (2011).

Interpretação dos resultados: Sua narrativa foi descritiva e inteligível com excelente produção de sinais e um vocabulário muito bom, uso mímico em alguns momentos, mas também classificadores, muito boa expressão facial, corporal e apontamento. Apresentou sequência lógica. Sugere-se continuar trabalhando a narrativa para melhorar o uso de classificadores e diminuir a mímica.

Para tanto, acreditamos ser interessante um panorama geral (síntese dos pontos analisados na relação Libras dos alunos surdos das (4) escolas pesquisadas), conforme o quadro 18; a seguir.

Quadro 18. Visão geral sobre os textos produzidos por alunos surdos nas escolas pesquisadas em relação ao uso da Libras.

Sala	Aluno	Aspectos Avaliados	Vocabulário	CL	Referências	Sequência Lógica
Especiais	A- Sol	Adequado	Simple	Sim	Sim	Sim
	B- Sol	Adequado	Bom	Sim	Sim	Sim
	C- Sol	Adequado	Simple	inconsistência	Sim	Sim
	D-Terra	Adequado	Bom	Sim	Sim	Sim
	E-Terra	Adequado	Simple	Não	Sim	Não
	F-Terra	Adequado	Bom	Sim	Sim	Sim
Inclusivas	G- Água	Adequado	Simple	Não	Não	Sim
	H- Água	Adequado	Muito bom	Sim	Sim	Sim
	I- Água	Adequado	muito bom	Sim	Sim	Sim
	J- Fogo	Inadequado	Simple	inconsistência	Sim	Sim
	K- Fogo	Adequado	Simple	Sim	Sim	Sim
	L- Fogo	Adequado	Muito bom	Sim	Sim	Sim

Fonte: a autora

A partir do quadro acima, no que concerne às salas especiais e inclusivas, quanto ao vocabulário, ao CL, às referências e na sequência lógica, os alunos em ambas as salas se apresentam muito próximos, ou seja, muito equilibrados nesses aspectos. Ressaltamos apenas que, em algum momento determinado, o aluno

apresentou alguma dificuldade em relação a esses aspectos. Por exemplo, os estudantes C-Sol; E-Terra; G-Água e J-fogo apresentaram dificuldades quanto ao uso de classificadores, havendo necessidade de um maior aprofundamento na Libras. O aluno G-Água também teve dificuldade na referência espacial, o que fortalece a tese de que deve ser feito um trabalho mais específico e treinamento significativo com esse e demais alunos na aprendizagem da Libras.

5.2.5 Análise geral dos textos em Libras

Na observação realizada em sala de aula com diferentes professores, percebemos que alguns, em suas práticas de ensino, estimulavam os alunos e outros, não. Ainda percebemos que professores (sala especial e inclusiva) apresentam algumas dificuldades em Libras e procuram dentro de suas limitações colaborar com os alunos surdos a desenvolverem, na prática, o uso de classificadores, a referência espacial e a localização, parâmetros da Língua de Sinais.

Nas salas inclusivas em que trabalham o professor com a presença do intérprete de Libras, há uma maior influência do Português nas interações com os alunos surdos. Também se observa que existe pouca comunicação direta entre os alunos surdos e o professor. Em sua maioria, os professores não dominam a língua de sinais e por isso ficam mais afastados dos alunos surdos.

Com relação à sala especial que deve ter professor bilíngue, identificamos que existem profissionais neste cargo que não dominam a Libras, precisando ainda do profissional intérprete de Libras. Esta opção dificulta a aprendizagem dos parâmetros da língua de sinais pelos alunos, logicamente há uma desconfiguração da proposta.

Podemos observar o esforço dos alunos surdos na classe inclusiva para entender o conteúdo. Na maioria das vezes, o professor expõe esse conteúdo de maneira muito rápida, exigindo assim dos alunos surdos um esforço enorme para acompanhar.

Com relação à sala especial existe também um esforço, sendo esse o de acompanhar a aula em Libras, pois alguns deles são oralizados e ainda estão no processo de aquisição da Língua de Sinais.

De forma geral, todos os professores precisariam ter conhecimento da Libras

(teórico e prático) e sobre a cultura surda. Já se tratando do intérprete de Libras deve ser um profissional que tenha fluência na língua de sinais, ética profissional e trabalhar em conjunto com o professor da classe, ficar atento à movimentação do professor junto ao quadro ou material didático para facilitar a visualização e compreensão da tradução para o aluno surdo.

Nessa perspectiva, destacamos o uso de classificadores usados pelos professores quanto ao ensino de Libras. Os professores por apresentarem, em algum momento, dificuldade na Libras (pouca quantidade de sinais) e, por vezes, não se expressavam corretamente no posicionamento e na localização das mãos para produção do sinal, acaba por dificultar a aprendizagem dos mesmos.

Observamos que o professor bilíngue apresenta um melhor desempenho em relação à aprendizagem dos alunos no que se refere ao domínio da Libras e do português escrito, e que a diferença não está na modalidade de ensino, nem no tipo de atendimento, e sim, no professor. Portanto, o intérprete não deve desenvolver atividades, no lugar do professor, pois cada um deve desempenhar diferentes papéis e experiências pedagógicas. Ambos precisam de muita sintonia para poder ajudar e contribuir para a construção do conhecimento do aluno. Faz-se necessário que o professor e o aluno falem a mesma língua, para que realmente aconteça o ensino e aprendizagem.

Contudo, os profissionais precisam participar de formação continuada, procurar se atualizar sobre a educação de surdos, pensar e elaborar estratégia didática para o ensino de Libras. Faz-se necessário, na rede pública, professores bilíngues e que seja exigido e comprovado o domínio da Libras, para que esses profissionais contribuam para o desenvolvimento educacional dos alunos surdos.

5.3. Análise dos textos escritos em Língua Portuguesa

As diferenças estruturais entre língua de sinais e língua oral não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos. Desta forma, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafo, ou seja, organizar, sequencialmente, o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. Essa ideia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência (SALLES et al., 2007). E ,

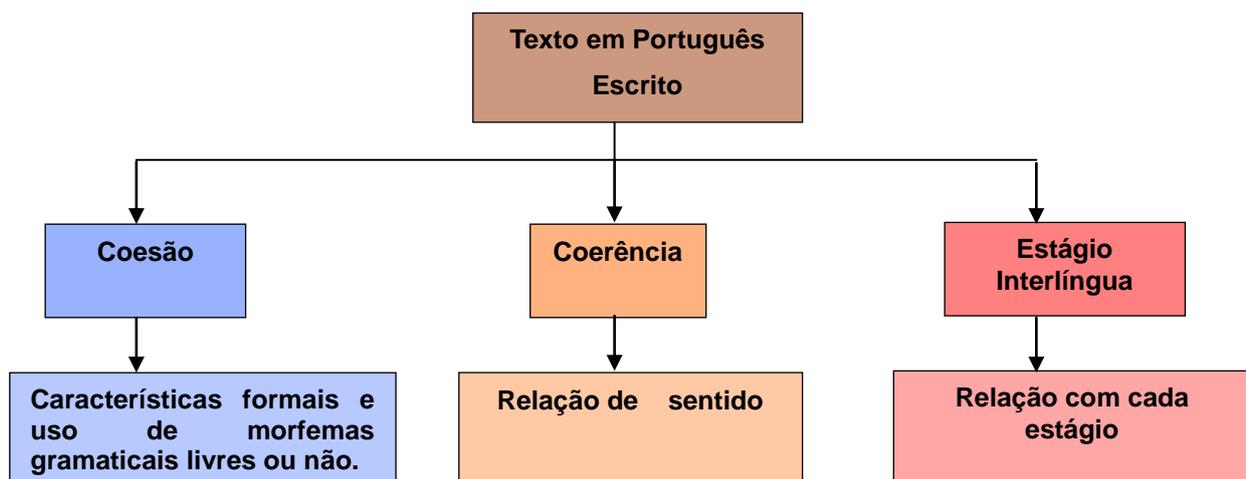
considerando a coerência uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados (MARCUSCHI, 2008). O texto do surdo deve ser tratado dentro dessa perspectiva.

Do mesmo modo, uma vez que a coesão constitui os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos (MARCUSCHI, 2008), já foi identificado por vários autores e dentre eles Salles et al. (2007) que a escrita de surdos com domínio de Libras é dotada de coerência, embora nem sempre apresente certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não.

No que tange aos estágios da interlíngua dos alunos surdos, é sabido que apresentam características com regras próprias de um sistema linguístico, seguem: IL1, IL2, IL3 (QUADROS; SCHMIEDT, 2006 apud BROCHADO, 2003).

Assim, como mencionamos antes, na análise da produção de textos em Língua Portuguesa apresentada pelos alunos das escolas pesquisadas, foram observados os elementos: coerência, coesão e estágio de interlíngua.

Esse momento pode nos permitir melhor compreensão sobre a relação entre Libras e a Língua Portuguesa no contexto da educação de surdos, conforme o esquema a seguir.



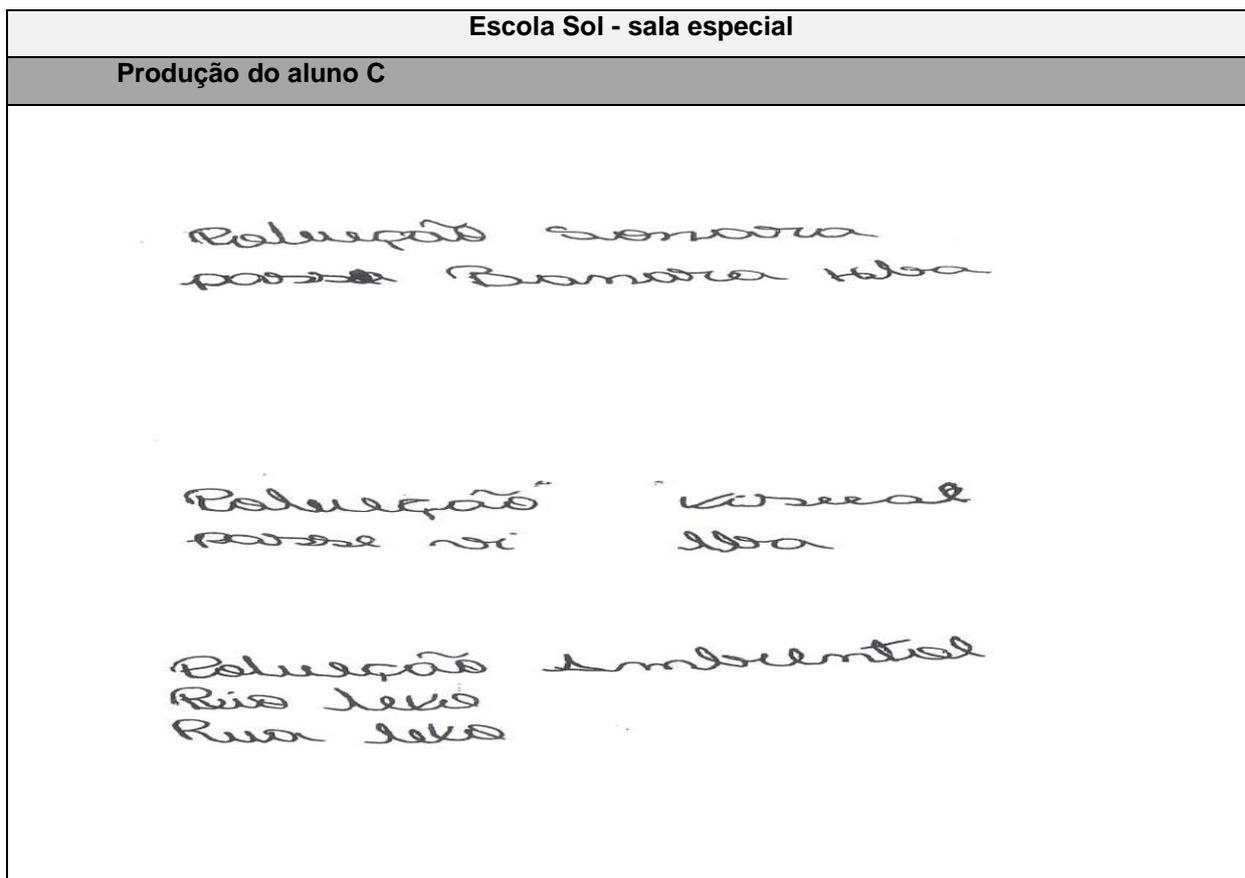
Nesta seção, apresentamos os elementos de coerência, coesão e estágios de interlíngua apresentados pelos alunos das escolas pesquisadas.

5.3.1 Análise dos textos (coerência, coesão e estágio interlíngua) dos alunos da Escola Sol (sala especial)

O elemento motivador da produção textual dos alunos A- Sol, B-Sol, C-Sol foram três *banners* sobre poluição: Visual, Ambiental e Sonora, conforme esquema a seguir.

Escola Sol - sala especial
Produção do aluno A
<p>Poluição Ambiental causa todos os rio causa terra causa</p> <p>x</p> <p>Poluição Visual boa visual passa olho foi</p> <p>x</p> <p>Poluição Sonora sonora como na mãe paipa foi</p>

Escola Sol - sala especial
Produção do aluno B
<p>Poluição ambiental</p> <p>Enubra ar lixo, passaa Ria lixo</p> <p>Poluição visual</p> <p>visual muita suja passaa -la muita </p> <p>Poluição sonora</p> <p>sonra -ta Carro pra</p>



Para tanto, no quadro 19; a seguir, temos a análise (coesão, coerência e estágio interlíngua) do aluno Sol (A, B e C).

Quadro 19. Análise dos elementos (coesão, coerência e estágio de interlíngua) dos alunos da Escola Sol.

Coesão	Coerência	Estágio da Interlíngua
As três produções não estão de acordo com a norma técnica, pois não apresentam recursos conectivos ou referenciais.	Nos três textos percebe-se a compreensão do que causa a poluição visual, sonora e ambiental.	Os três alunos se encontraram na fase I.

Fonte: A autora

Segundo Brochado (2003), nesse estágio é possível observarmos o emprego predominante de estratégias de transferências da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2).

5.3.2 Análise dos textos (coerência, coesão e estágio Interlíngua) dos alunos da Escola Terra (sala especial)

Para a produção escrita do aluno D-Terra e E-Terra, a professora sugeriu o tema Animais. Para a produção do F-Terra, o tema escolhido foi sobre seu final de semana, conforme esquema a seguir.

Escola Terra - sala especial
Produção do aluno D
<p>EREALAFCDHGiodvTUPM OEVUOAHQW ÇJIAIMOFLBOLA AEIMNOD.FALBOLOHGiodvTUPIE</p>

Escola Terra - Sala Especial
Produção do aluno E
<p>LTRANO CONIBLES AMDORIA CAIALENO UTIRLA TRICO JAIRLA</p>

Escola Terra - sala especial

Produção do aluno F

Minha Amigos

eu vou comigos MUITO Amigos tudo feliz vai Como
 Boa Vista vai ver LINDA VAI OTIMO. feliz Brincar
 Falar muito comigos feliz ver Brincar muito
 Minha tudo Amigos nome = PAMELLA AMANDA Paulo. Juliano eu
 prima Mariana Amigos Edson Alessandra. eu vou quer
 ver LINDA COMO Camella
 eu ótimo Amigos tudo feliz
 eu Amigos outros Namorara VC Juliana eu tem Simi
 eu Amigos outros Namorara VC Edson eu tem Mãe usa.
 30m.
 meu Amigos outros Namorara tem Mãe feliz Não 15 anos
 SIM 18 anos livre ótimo. feliz eu quer comigos Amigos
 Meller melhor. feliz Brincar
 Homem melhor. feliz Brincar.

— ÓTIMO ^{Fim} Amigos LINDA.
 Melhor.

Para tanto, temos no quadro 20; a seguir, temos a análise (coesão, coerência e estágio interlíngua) dos alunos Terra (D, E e F).

Quadro 20. Análise dos elementos (coesão, coerência e estágio interlíngua) dos alunos da Escola Terra.

Coesão	Coerência	Estágio da Interlíngua
<p>Os alunos D e E não apresentam uso da pontuação e da flexão de verbos. Percebemos muitas dificuldades somente conseguindo se expressar através de palavras soltas e algumas delas sem sentido. O aluno D aparece como aquele aluno em estágio mais primário do processo de aprendizagem do português.</p> <p>Os alunos, através dos textos, mostram se encontrar ainda em fase inicial de alfabetização apesar de constar como alunos do 5º ano.</p> <p>O aluno F mostra no texto falhas referentes à gramática e à norma técnica: grafias inadequadas de palavras, repetições das mesmas palavras, não há flexão verbal (só tem em eu vou) nem nominal. Não há pontuação, outro só ponto final. Porém, usa o pronome pessoal na primeira pessoa (eu) adequadamente. Usa o VC (você) importando da linguagem das redes sociais.</p>	<p>Os alunos D e E apresentam construção textual bastante rudimentar.</p> <p>O aluno F, em seu texto há termos usados de forma repetitiva (final, feliz, amigos), porém que não comprometem a compreensão do que está escrito, que relação com o tema: um encontro com amigos.</p>	<p>O aluno D demonstra não estar alfabetizado em língua portuguesa, deixando sequenciando organização da escrita de letras para a construção de palavras, portanto, ainda não demonstra o domínio inicial da escrita .</p> <p>O texto do aluno E mostra que há uma tentativa de combinação sequencial de letras que poderão dar sentido à escrita de palavras, Apresenta um nível melhor que o aluno D, embora não traga ainda indícios de alfabetização consistente nessa língua.</p> <p>Os alunos D e E não apresentam estágio interlíngua, eles se encontram no nível pré-silábico do sistema de escrita alfabético.</p> <p>O aluno F se encontra no estágio II.</p>

Fonte: A autora

Segundo Brochado (2003), no estágio I existe o emprego predominante de estratégias de transferências da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2). Apenas o aluno F se enquadraria nessa perspectiva, enquanto os alunos D e E estão bem abaixo da compreensão de uma estrutura gramatical na Língua Portuguesa.

Os alunos D e E apresentam dificuldades na construção textual, na coesão e na coerência, pois estão em estágio inicial de alfabetização, mesmo se encontrando

no 5º ano do Ensino Fundamental. O aluno F, mesmo apresentando "falhas" em relação à gramática da Língua Portuguesa, possui um nível de aquisição bastante significativo em relação aos demais alunos.

5.3.3 Análise dos textos (coerência, coesão e estágio de interlíngua) dos alunos da Escola Água (sala inclusiva)

Ao aluno G-Água, foi proposto escrever um texto baseado em algumas imagens com o tema "Coisas da Natureza". Ao aluno H-Água foi proposto que produzisse um texto com base em algumas gravuras do livro do aluno, porém, possui dificuldade para escrever. A pesquisadora propôs que o aluno buscasse no caderno um tema já trabalhado pela professora, ao consultar o caderno de atividade do dia anterior e memorizou. O aluno I- Água buscou inspiração no livro sobre animais, porém desistiu e resolveu escrever sobre o seu final de semana, conforme esquema a seguir:

Escola Água - sala inclusiva
Produção do aluno G
<p style="text-align: center;">coisas da natureza</p> <p>menino braba feliz, ver árvores, menino ver sol árvores, braba feliz mulher menino ver menina e menino ver árvores, melho linda, feliz, árvores, flor maçã.</p>

Escola Água - sala inclusiva

Produção do aluno H

laca azul.

ere

lala era laranja

carra era perto

bicicleta era marrom

lora era marrom

lailita era amarela

Escola Água - Sala Inclusiva

Produção do aluno I

PARTAR

Partar sendo se sal partar, com azul brincar
 comer peixe respirar gostar, quero
 brincar família acabar juntar
 meu pai carver feja casa minha
 a mãe o irmão jogos gostar
 muitos a irmã saudade mãe !!!

Para tanto, temos no quadro 21; a seguir a análise (coesão, coerência e estágio interlíngua) dos alunos da escola Água (G, H, I).

Quadro 21. Análise dos elementos (coesão, coerência e estágio interlíngua) identificados nos textos produzidos por alunos da Escola Água

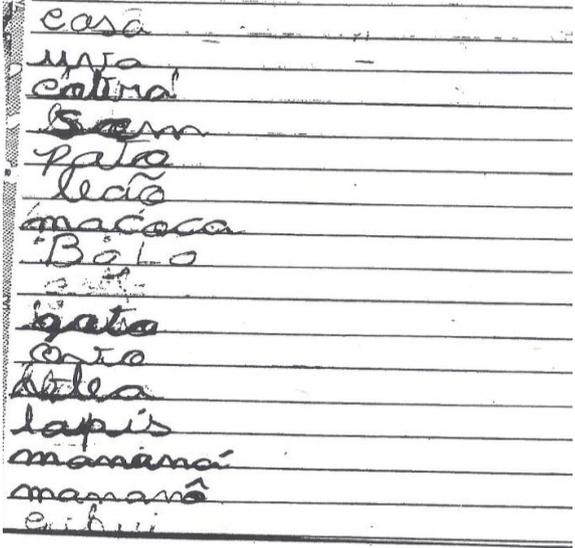
Coesão	Coerência	Estágio da Interlíngua
<p>O Aluno G - Há uma tentativa do uso à norma técnica, quanto à pontuação (vírgula, ponto final); flexão de número plural – árvores; flexão de verbos. Porém percebe-se que faltam fatores de coesão textual, como por exemplo: não apresenta reiteração quando faz uso repetitivo do substantivo por um pronome: o fator sequencial por conexão, pois não faz uso de conectivos.</p>	<p>O Aluno G - O texto apresenta coerência (coerente com o tema proposto, sentido) “Coisas da Natureza”. Ao ler o texto fica claro que se trata de crianças que estão felizes ao observar a natureza, o sol, as árvores, a borboleta.</p>	<p>O Aluno G - O texto é característico de aprendizagem da língua portuguesa escrita, na fase da Interlíngua I</p>
<p>O Aluno H - Emprega frases curtas no modelo sujeito-verbo-objeto (SVO) e adjetivo, apresentando palavras com grafia errada, embora, flexione verbos.</p>	<p>O Aluno H - Apresenta frases soltas, reproduzindo a aprendizagem das cores.</p>	<p>O Aluno H - O aluno apresenta verbo de ligação flexionado, embora repita o mesmo verbo em todas as frases. Isso pode estar relacionado apenas a uma processo de memorização. Encontramos a indicação de que já flexiona verbos (próprio da língua portuguesa) que indicassem um nível alfabético.</p>
<p>O Aluno I - O texto apresenta-se aparentemente bem estruturado, com uso de pontuação, iniciando por maiúscula, o uso de pronomes possessivos, em análise mais detalhada, percebemos a falta da flexão nominal (gênero e números), falta da flexão verbal (usa verbos no infinitivo), falta do uso de conectivos, grafia errada das palavras.</p>	<p>O Aluno I - O texto é coerente na medida em que o leitor consegue perceber um tema e uma continuidade linear de acontecimentos.</p>	<p>O Aluno I - encontra-se na fase II.</p>

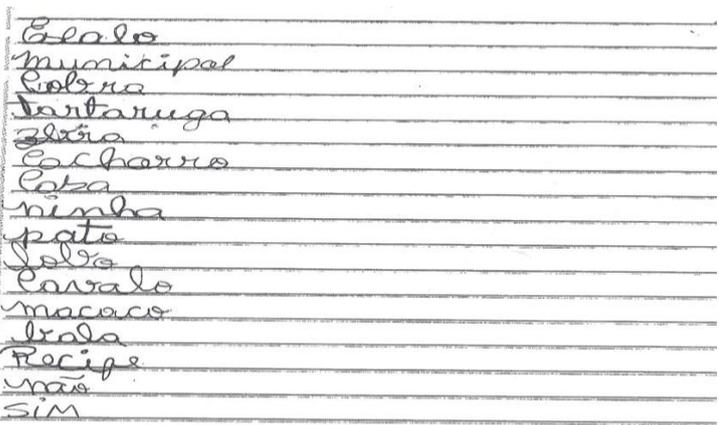
Fonte: A autora

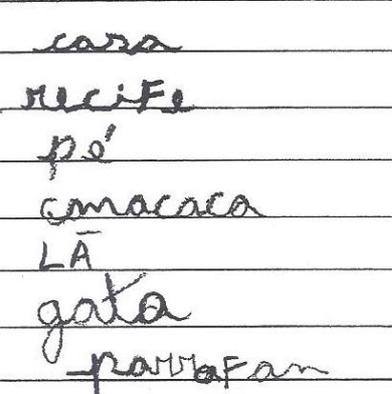
Para tanto, constatamos que a escrita dos alunos (G e I) apresenta significativa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de se apropriar da língua alvo. o aluno H está procurando adquirir a Língua Portuguesa.

5.3.4 Análise dos textos (coerência, coesão e estágio de interlíngua) dos alunos da Escola Fogo (sala inclusiva)

Para propor um tema para os alunos J-Fogo, K-Fogo, L-Fogo, houve uma conversa com a professora que sugeriu a Natureza e Violência, por terem sido trabalhados em aulas anteriores. Porém, os alunos não se sentiram estimulados com nenhum dos dois temas, se recusaram, dizendo que não sabiam fazer. Após várias tentativas foi sugerido que escrevessem livremente o que eles sabiam.

Escola Fogo - Sala Inclusiva
Produção do aluno J
 <p>Handwritten list of words on lined paper:</p> <ul style="list-style-type: none"> casã uma colina sem pato leão macaca Balo cat gato esto Abela lapis mamã mamã eibui

Escola Fogo - Sala Inclusiva
Produção do aluno K
 <p>Handwritten list of words on lined paper:</p> <ul style="list-style-type: none"> Glalo municipal Polina Tartaruga glia cachorro loba ninha pato gato caralo macaco brada Recipe mas SIM

Escola Fogo - Sala Inclusiva
Produção do aluno L
 <p>Handwritten words on lined paper:</p> <ul style="list-style-type: none"> casa Recife pó macaca LÁ gata parafan

Optamos por analisar as três produções, juntas, por apresentarem a escrita de forma similar. Não aceitaram a sugestão da professora para escrever sobre violência ou natureza, afirmando que não sabiam. Daí foi sugerido que escrevessem o que quisessem, o que sabiam.

O aluno "J" apresenta um conjunto de palavras que não apresentam uma sequência temática, escrevendo o que se lembravam, que podiam ou não terem ligações entre si. A grafia se apresentava de forma correta na maioria delas.

O aluno "K" mostra uma escrita de melhor nível, embora traga as mesmas características da anterior no que tange à sequência temática.

O aluno "L" aparece como o que demonstra estar em um nível inicial da alfabetização, possuir um repertório mais reduzido, além de ter dificuldade na grafia de palavras mais complexas.

Portanto, nesses casos fica muito difícil caracterizar a presença de coesão, coerência e estágios de interlíngua pelo fato de escreverem apenas palavras isoladas, não empregando verbos, elementos de ligação dentre outros.

5.3.5 Síntese geral dos resultados das análises dos textos produzidos por alunos surdos (coesão, coesão e estágio interlíngua)

Quadro 22. Visão geral dos elementos (coesão, coesão e estágio interlíngua) dos textos produzidos por alunos surdos das escolas pesquisadas.

Classe	Alunos/Escola	Coesão	Coerência	Estágio da Interlíngua
Sala especial	A- Sol	+ ou -	+ ou -	1
Sala especial	B- Sol	+ ou -	+ ou -	1
Sala especial	C- Sol	+ ou -	+ ou -	1
Sala especial	D-Terra	-	-	(-) ⁴ Estágio pré-silábico.
Sala especial	E-Terra	-	-	(-) ³ Estágio pré-silábico.
Sala especial	F-Terra	+	+	2
Sala inclusiva	G- Água	+ ou -	+	1
Sala inclusiva	H- Água	-	-	(-) ³ Alfabético
Sala inclusiva	I- Água	+	+	2
Sala inclusiva	J-Fogo	-	-	(-) Alfabético
Sala inclusiva	K-Fogo	-	-	(-) Alfabético
Sala inclusiva	L-Fogo	-	-	(-) Alfabético

Legenda

Coesão

Texto rudimentar: -
 Produz texto com pouca coesão: + ou -
 Produz texto com coesão: +

Coerência

Texto rudimentar: -
 Produz texto com pouca coerência: + ou -
 Produz texto com coerência: +

Estágios de Interlíngua

Não se encontra em nenhuma estágio: (-)* (não apresenta os elementos necessários que os caracterizem como enquadrados em algum estágio interlíngua).

Estágio I

Estágio II

Estágio III

⁴Teberosky e Cardoso (1993) explicitam nos seus estudos o que podemos caracterizar como esses alunos se encontrarem em estágios iniciais da alfabetização tais como: no estágio pré-silábico, e\ou alfabético. Sobre essa condição, Ferreira (1985) argumenta que o aluno apenas escreve e produz traços típicos da escrita básica.

O quadro anterior, revela que muitos alunos apresentam dificuldades na produção textual com relação à coesão e à coerência, fatores importantes da textualidade. Em alguns dos textos analisados, não são percebíveis os substantivos, os adjetivos, os verbos, as preposições, os pronomes e os advérbios, no sentido manifestado entre os enunciados. Sendo assim, o sentido do texto é prejudicado.

Os alunos representados pela Escola Sol oferecem um nível mediano na coesão e coerência, porém, não se apropriaram dos recursos linguísticos que darão consistência textual às suas produções escritas, no caso, o domínio dos sistemas linguísticos nos níveis: semântico, léxico-gramatical e fonológico. As produções escritas pelos alunos representados pelas escolas: Terra, Água e Fogo, apresentam um *déficit* para a coesão e coerência, com exceção dos alunos (F) da Escola Terra, (G) da escola Água e (I) da escola Água. Portanto, há uma certa paridade nos resultados dos dois grupos.

Quanto aos estágios de interlíngua, muitos alunos estão aquém do esperado com relação à aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua-L2 .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando um trabalho como este, muitas reflexões ficam, especialmente em se tratando de uma mestranda surda que superou muitos obstáculos até chegar aqui.

Entendemos que é muito importante o conhecimento dos avanços teóricos que norteiam as diversas concepções com as quais estamos lidando, como também nos permite exercer com mais segurança o papel de professor.

O que buscamos no decorrer desta pesquisa foi identificar a produção textual de alunos surdos, matriculados no 5ª ano do Ensino Fundamental, em salas especiais e em salas inclusivas, ressaltando o contexto bilíngue onde estão inseridos. Haveria muita diferença entre os dois grupos pela diferença de condições que as salas especiais possuíam em relação às salas inclusivas?

No decorrer do estudo, procuramos compreender como os professores atuavam no momento em que trabalhavam a produção textual do surdo, verificando algumas das condições de aprendizagem que estavam sendo oferecidas aos alunos. É importante lembrar também que se trata de dois grupos distintos de professores e de atendimento, como sejam: salas especiais e salas inclusivas, nas quais encontramos professores com alguma formação especializada nas primeiras e outros sem ela, na segunda. Alguns professores não dominavam Libras, mas tinham apoio do intérprete de Libras.

Tínhamos a expectativa de que, nas salas especiais, por possuírem professores bilíngue, um número menor de alunos (em média de 10 alunos), além de ter a Libras como língua de circulação/instrução, haveria um desempenho muito melhor na produção textual dos alunos surdos, do que nas salas inclusivas.

Outro fator relevante é o fato de que, por se tratar de serviço público, há uma maior mobilidade desses profissionais, o que pode ocasionar a substituição de docentes por outros que muitas vezes não possuem a mesma formação. Nesse caso, também não podemos contar com a continuidade da formação de alguns profissionais já iniciados na temática, provocando mais dificuldades, principalmente, para o aluno surdo.

Daí, podemos afirmar que a educação bilíngue apresenta dificuldades na sua operacionalização, especialmente devido a fatores que comentamos anteriormente, ou seja, a necessidade de uma melhor formação do professor no que se refere ao

conhecimento de características da aprendizagem de surdos, ao ensino do português escrito como segunda língua para surdos, número de alunos na sala, presença ou não de intérprete de Libras, dentre outras. Nas salas inclusivas os alunos surdos apresentaram dificuldades mais acentuadas no uso de classificadores, determinando a possibilidade de usar sinais desconhecidos da Libras (sinais que não possuem significado na Libras), podendo, este fato estar relacionado à fragilidade formativa do professor ao ensinar e/ou o aluno surdo não dominar a Libras.

É importante salientar que a presença do intérprete em salas especiais não deveria ocorrer uma vez que descaracteriza a proposta para o seu funcionamento uma vez que um dos diferenciais desse ambiente é a presença de professor bilíngue. Nas salas inclusivas espera-se que, dada a importância da circulação da Libras para a formação acadêmica do aluno surdo, gradativamente sejam nomeados para aquela função professores que dominem a Libras. O que, certamente, vai contribuir para que o contato do aluno surdo seja direto com o professor para evitar barreiras na comunicação.

Em relação à produção textual, podemos afirmar que os grupos pesquisados mostraram:

1) Em relação ao uso da Libras:

a) Nas salas especiais, a maioria dos alunos apresentam um bom domínio da língua brasileira de sinais, significativa comunicação entre os pares, o que incentivava a aprendizagem pela interação dos mesmos, apesar de uma minoria revelar algumas dificuldades no emprego da Libras. No tocante ao vocabulário, esperávamos que naquela etapa de sua formação acadêmica (5º ano) já apresentassem um melhor nível e complexidade no uso de sinais, o que, de fato, não foi possível confirmar nos dois ambientes de estudo.

b) Nas salas inclusivas a maioria dos alunos surdos possui domínio da Libras, porém, apresenta um vocabulário mais limitado, com menor emprego de alguns aspectos sintáticos dessa língua. Nessas salas, os alunos surdos apresentavam praticamente as mesmas problemáticas de produção em Libras e em português escrito.

2) Em relação ao emprego do português escrito os resultados mostraram:

a) os dois grupos apresentam algumas dificuldades nos seus textos relacionados à coesão/coerência e estágios de interlíngua, o que evidencia um

problema que deve envolver questões pedagógicas, provavelmente de estratégias, além de outras condições como o pouco uso de leitura, estímulos reduzidos para comunicação do que pensam, dificuldades para expressar suas opiniões sobre fatos diversos. Aspectos a que a escola deve estar atenta.

b) observamos entre as duas modalidades de atendimento uma certa similaridade na produção dos alunos nas salas inclusivas. Foram produzidos alguns textos escritos em língua portuguesa, melhores do que em salas especiais, o que não era de se esperar. Por outro lado, encontramos nas salas especiais, pelo menos dois alunos não alfabetizados. Nessas salas dois dos alunos (F) e (I) possuíam uma boa produção textual com coesão e coerência e estágio de interlíngua que podemos identificá-los como aprendizes de uma segunda língua, no nível II de interlíngua, consonantes com o nível de estudos que cursavam.

Quanto aos demais alunos dessa sala, pelo menos três deles apresentaram uma produção textual bastante simples, frases curtas orientadas por um *banner* serviu de orientação para a escrita do texto, mostrando que possuem um repertório de palavras limitado .

Nas salas inclusivas, dois alunos se destacaram com razoável produção. Os demais mostraram dificuldades para produzir o texto que terminou por ser uma escrita de palavras soltas sem organização de conteúdo.

Essas observações nos levaram a concluir que, nas duas salas, existem textos com qualidade razoáveis em nível de alfabetização, como também alguns alunos que parecem estar nos níveis iniciais desse processo. Portanto, parece haver um leve ganho na produção textual de alunos de salas especiais. No entanto, tínhamos a expectativa de que os resultados fossem bem melhores em todos os sentidos pelas condições que geralmente dispõem.

Podemos assinalar ainda que a escrita de um texto requer recursos como a incorporação de conhecimentos e experiências cotidianas, o que não percebemos em todos os alunos envolvidos no estudo. Esse fato interfere na aprendizagem do português escrito, não permitindo classificar alguns em estágios de interlíngua.

Diante dos resultados, podemos sugerir que um melhor aproveitamento do relacionamento professor x aluno pode melhorar positivamente a aprendizagem dos alunos surdos.

A partir dessas evidências, constatamos uma relevante necessidade de aprofundar os estudos sobre a Política Educacional de Surdos (Bilinguismo), a

Libras como primeira língua e o ensino do Português escrito, como segunda língua e, acima de tudo, atenção para as condições de formação de que o professor dispõe para atender às necessidades do aluno surdo.

Esperamos ter contribuído para que novas reflexões possibilitem a adoção de estratégias que minimizem as tensões vividas no cenário que ora é vivenciado nas redes públicas. Estamos seguras de que ainda existem muitas questões a serem pesquisadas no que se refere à educação de Surdo, pois ficam sempre lacunas em estudos, e que outras pesquisas poderão esclarecer.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, W. T. L. A Relação entre Oralidade e Escrita em Língua Portuguesa no Surdo. 95f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

ARANHA, M. S F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001.

ARAUJO, M. T. A. **Alfabetização e letramento [manuscrito]: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos**. Brasil, 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Belo Horizonte, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos - ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

BRASIL. DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades**

educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Brasília: Casa Civil, 2001a.

BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília: Casa Civil, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CENE/CEB, 2001b.

BRASIL. Lei nº 10.172/01. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Brasília: Casa Civil, 2001c.

BRASIL. Lei nº 10.436/02. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.** Brasília: Casa Civil, 2002.

BRASIL. Lei no 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Lei/L12319/10. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** Brasília: Casa Civil, 2010.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho para subsidiar a Política Linguística de Educação Bilíngue.** Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª Ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BROCHADO, S. M. D. **A Apropriação da Escrita por Crianças Surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileiras**. Brasil, 221 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2003.

CARVALHO, R. E. Inclusão, Educação para Todos e Remoção de Barreiras para a Aprendizagem. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 155, p.36-44, out/dez. 2001.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2002.

CICCONE, M. M. C. **Comunicação Total: Uma filosofia educacional**. In Ciccone, M. M. C. (org): Comunicação Total - Introdução, Estratégia, A Pessoa Surda. Rio de Janeiro, Cultural Médica, 1990.

CONVENÇÃO NACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York em 30 de março de 2007. Disponível: <http://www.phylos.net/formato_livro/direito/conv-pessoas-deficiencia/>. Acesso em 10.06.14.

DIAS JR. J. F. **Ensino da Língua Portuguesa para Surdos: Contornos de Práticas Bilíngues**. Brasil, 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Universidade Católica de Pernambuco, 2010.

DORZIAT, A. **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**. *Integração*, n. 18, 1997.

FELIPE. T. E. **Libras em Contexto: Curso Básico, Livro do Estudante Cursista**. Brasília: MEC/SEE, 2001.

FERNANDES, E. **É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação**. In: SKLIAR, Carlos (org). Atualidade da educação

bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDES, E. **Educação Bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese Doutorado (Letras), Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2003.

FERNANDES, E. **Educação de Surdos**. 2ª Ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1993.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRA-BRITO, L. **Estruturação de Sentenças em Libras**. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Educação de surdos. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Miraco e Mário Corso. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GÓES, M. C. R.; SOUZA, R. M. **O ensino para surdos na escola inclusiva**:

considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GOETTERT N. **Koller-Tecnologia própria para surdo**. Disponível em:<<http://nelsongoettert.blogspot.com.br/2009/04/koller-tecnologia-proprio-para-surdo.html>>. Acesso em: 10.02.14.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª Ed. São Paulo: Plexus, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Mapas das Escolas - Censo 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/mapa-das-escolas>>. Acesso em: 10.06.14.

JENNINGS-WINTERLE, F. **LIP: o que é educação bilíngue?** Disponível em: <<http://brasileirinhos.wordpress.com/2013/06/17/2438/>>. Acesso em 10.08.2014.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS**: Estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: Estudo longitudinal de uma criança surda. Brasil, 273 f. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

KARNOPP, L. B. **Sinais e Olhares**: Produções Culturais em Comunidades de Surdos. In: MENDES; E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010, v. p. 291-300.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. O desenvolvimento da linguística textual no Brasil. **Revista D.E.L.T.A**, 2000.

KOCH, I. G. V. TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009, p.3413-3419.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental**: refletindo sobre limites e possibilidades. *in*: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramentos e Minorias**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.120-128.

LACERDA, CBF. **O Intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental**: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: **Letramento e Minorias**. LODI, A.C. B.; HARRISON, K. K. M. O. ; CAMPOS, S. R. L. e TESKE, O. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LANZONI, S. L. **Alfabetização bem sucedida: depoimento de professoras**. In: MICOTTI, M.C. DE O. **Alfabetização: o trabalho em sala de aula**. Instituto de Biociências de Rio Claro. 2000.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; MÉLO, A.; D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, Bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, A.C. B. **A Leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. São Paulo, 282 f. Tese (Doutorado em linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

LODI, A; LACERDA, C.; PADILHA, A. **Uma escola, duas línguas**: letramento em

língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LONGMAN, C. et al. **Datas e fatos significativos na história dos surdos em Pernambuco**. In: SUVAG. Estudos Surdos: novas perspectivas. Volume III. Olinda: Livro Rápido, 2009. p.7-15.

MACHADO, R. **Educação Especial na Educação Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**, 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Claudia Cardoso. **Consciência fonológica & alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

NOTISURDO. **História tecnologia para surdos**. Disponível em:<
<http://notisurdo.com.br/tecnohist.html>>. Acesso em: 10.02.14.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

ONU. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Adotada e proclamada pela resolução 217A (III). Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

PEDROSA, C. M. **Considerações sobre a dinâmica de relacionamento entre alunos da EJA e demais de uma escola para surdos no Recife**. Monografia. Faculdade Santa Helena/ SUVAG. 2009.

PERLIN, G. T. **Identidades surdas**. In SKLIAR, Carlos (Org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.52-73.

PERLIN, G.T. ; MIRANDA, W. **Surdo: o Narrar e a Política**. In: Estudos Surdos - Ponto de vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos n. 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

PERNAMBUCO. Lei nº 11.686 de 18 de outubro de 1999. **Reconhece oficialmente no Estado de Pernambuco, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na Rede Pública de ensino para surdos**. Pernambuco: Assembleia Legislativa, 1999.

PERNAMBUCO. **Resolução CEE/PE Nº 01/200, de 16 de Fevereiro de 2000**. Pernambuco: Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, 2000.

QUADROS, R. M. **Aspectos da sintaxe e da aquisição da língua de sinais brasileira**. Letras de hoje, Porto Alegre, 1997.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. **Estudos Surdos III**. Arara Azul: Rio de Janeiro, 2008.

QUADROS, R. M. **Inclusão de surdos: pela peça que encaixa neste quebra-cabeça**. Brasília: MEC, 2007.

QUADROS, R. M. MARTIN, D. L.; MATHUR, G. O que a aquisição da linguagem em crianças surdas tem a dizer sobre o estágio de infinitivos operacionais? **Letras de hoje**. Porto Alegre, 2001.

QUADROS, R. M. **Políticas linguísticas e educação de surdos** In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 5. 2007; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, 2007. v.1, p. 94-102.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. **Língua de sinais - instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para os alunos surdos**. Porto Alegre: Gráfica Palotti - Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão e exclusão**. Porto Alegre, Porto Alegre, Ponto de Vista, vol. 05, Florianópolis, 2003.

RAMIREZ, A. R. G. et al. **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**. Editora da UFSC, 2009.

RAMOS, C. R. **Tecnologia Assitiva para Surdos: produtos, estratégias, recursos e serviços**. 21.08.2009. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=932>>. Acesso em: 10.02.14.

RECIFE. Lei Municipal nº 529 de 05 de novembro de 1999. **Reconhece, No Âmbito Territorial Do Município Do Recife, Como Sistema Linguístico, A Língua Brasileira De Sinais - Libras**. Recife: Câmara Municipal, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes - uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SALLES, H. M. M L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. 2ª Ed. Brasília: MEC, 2007.

SÁNCHEZ, C. **Vida para surdos. Revista Nova Escola.** Setembro. Rio de Janeiro: Abril, 1993.

SANTANA, M. Z. **Experiências didático-metodológicas de professores de classe comum/regular com alunos surdos.** Brasil, 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SANTOS, M. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania.** São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, O. P. Pedagogia da diferença: um debate multicultural na educação de surdos. Artíficos. **Revista do Difeve**, Volume 2, Número. 3, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão! Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEAD. **Superintendência Estadual de Apoio à Pessoa com Deficiência.** Disponível em: <<http://www.pe.gov.br/orgaos/sead-superintendencia-estadual-de-apoio-a-pessoa-com-deficiencia/>>. Acesso em: 24/11/2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, C. V. **Ensino de Língua portuguesa para surdos por meio de gêneros textuais: uma abordagem sobre gêneros em Libras.** Anuais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

SILVA, S. M. G. F. **Classes bilíngues para surdos em escolas inclusivas - modelo de referência em Pernambuco.** Brasil, 64f. Monografia (Pedagogia). Faculdade Santa Helena, Recife, 2009.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998a.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **Os estudos em educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998b.

SOARES, M. **LETRAMENTO – um tema em três gêneros**. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

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

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

SUVAG. Centro **Suvag de Pernambuco, instituição privada sem fins lucrativos, tem por filosofia o bilinguismo**. Disponível em: <<http://euderarrais.blogspot.com.br/2013/04/centro-suvag-de-pernambuco-instituicao.html>>. Acesso em: 24/11/2013.

SVARTHOLM, K. **Second Language Learning in the Deaf**. In: AHLGREN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Eds.), **Bilingualism in Deaf Education, International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf**, vol 27. Hamburg: Signum Press, 1994.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a Ler e a Escrever - uma proposta construtivista**. Porto Alegre Artmed. 2002.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

VASCONCELOS. N. A. L. M. **Inclusão e realidade**: um olhar sobre a pessoa surda. 2006. Brasil, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

WATSON, L. M. The Use of a Developmental Approach to Teaching Writing with Two Groups of Young Hearing-Impaired Children. In: **Journal of the British Association of Teachers of the Deaf**, vol. 18, nº1, 18-29, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Mestrado em Ciências da Linguagem
Mestrando: Keyla Maria Santana da Silva
Orientadora: Wanilda Cavalcanti

Professor - Sala Especial

Dados de identificação:

Data de nascimento:

Formação acadêmica:

Em que ano concluiu sua graduação:

Fez alguma especialização:

Há quanto tempo trabalha com surdos em salas especiais?

1 - Você se sente segura para ministrar aulas em Libras para o aluno surdo?

2 - Se comunica sempre em Libras ou percebe que mistura as duas línguas (Português e Libras)?

3 - O seu aluno surdo se comunica bem em Libras com você? Sim? Não? Por quê?

4 - Quando o surdo recebe as informações em Libras para realizar uma tarefa em português, acha que realiza melhor do que quando apenas lê o texto? Explique.

5 - A avaliação dos seus alunos demonstra estarem aptos para frequentar salas especiais? Explique.

6 - Existem dificuldades em algumas disciplinas que seus alunos apresentam frequentemente que podem prejudicar sua participação nas salas especiais? Sim? Não? Quais?

APÊNDICE B

Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Mestrado em Ciências da Linguagem
Mestrando: Keyla Maria Santana da Silva
Orientadora: Wanilda Cavalcanti

Professor Sala Inclusiva

Dados de identificação:

Formação acadêmica:

Em que ano concluiu sua graduação:

Fez alguma especialização?

Data de nascimento:

Há quanto tempo trabalha com surdos em salas inclusivas?

1 - Você tem segurança em ministrar aula ao aluno surdo ou necessita do apoio do intérprete de Libras?

2 - Como se comunica com os alunos?

3 - Como ensina a língua portuguesa para o surdo ?

4 - Sente diferença na produção escrita do aluno surdo para o aluno ouvinte ?

5 - O seu aluno parece se comunicar bem em Libras com intérprete? Sim? Não? Por quê?

6 - Quando o surdo recebe a informações em Libras para realizar uma tarefa em português, acha que realiza melhor a tarefa do que quando apenas lê o texto? Explique?

7 - A avaliação dos seus alunos demonstram estão aptos para frequentar salas de inclusivas? Explique?

8 - Existem dificuldades em algumas disciplinas que seus alunos apresentam frequentemente que podem prejudicar sua participação nas salas inclusivas? Sim? Não? Por quê?

TERMO A: Para Pais.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Educação Bilíngue para surdos na 5ºano da Educação Básica: um estudo sobre a produção textual em Libras e em Português escrito em sala inclusiva e sala especial”**, autorizando _____ a fazer parte desse estudo.
2. Você foi selecionado e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição
5. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo comparativo do desempenho de surdos do 5º ano do Ensino Fundamental em Libras e em Língua Portuguesa em salas inclusivas e/ou especiais.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista que será realizada em Libras, além de produzir um texto em Libras (que será filmado) e em Língua Portuguesa escrita.
7. Não existem riscos previstos para os sujeitos, no entanto, caso haja algum desconforto e/ou constrangimento de sua parte, durante a entrevista, tentaremos minimizá-los.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação poderão ter como resultado a elaboração de novas reflexões sobre a contribuições do ensino de português e da Libras em salas especiais e inclusivas.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para tanto, eles serão arquivados sob a responsabilidade do orientador dessa pesquisa pelo prazo de cinco anos no banco de dados do Mestrado em Ciências da Linguagem.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta 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 (ORIENTADORA)

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 que funciona na PRÓ-REITORIA ACADÊMICA da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245, SANTO AMARO, BLOCO G4, 8º ANDAR, CEP 50050-480, RECIFE/PE-BRASIL, TELEFONE (81)2119.4376, FAX (81)2119.4004, ENDEREÇO ELETRÔNICO: pesquisa_prac@unicap.br

Recife, _____ de _____ de 20__

Sujeito da pesquisa

Pai / Mãe ou Responsável Legal

TERMO B: Para Professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Educação Bilíngue para surdos na 5ºano da Educação Básica: um estudo sobre a produção textual em Libras e em Português escrito em sala inclusiva e sala especial.**
2. Você foi selecionado e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição
5. Os objetivos deste estudo é: realizar um estudo comparativo do desempenho de surdos do 5º ano do Ensino Fundamental em Libras e em Língua Portuguesa em salas inclusivas e/ou especiais.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista.
7. Não existem riscos previstos para os sujeitos, no entanto, caso haja algum desconforto e/ou constrangimento de sua parte, durante a entrevista, tentaremos minimizá-los.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação serão propostos através da oportunidades de poderem identificar a opção mais indicada para que os surdos estudem, nesse momento.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para tanto, eles serão arquivados sob a responsabilidade do orientador dessa pesquisa pelo prazo de cinco anos no banco de dados do Mestrado em Ciências da Linguagem.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta 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 (ORIENTADORA)

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 que funciona na PRÓ-REITORIA ACADÊMICA da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245, SANTO AMARO, BLOCO G4, 8º ANDAR, CEP 50050-480, RECIFE/PE-BRASIL, TELEFONE (81)2119.4376, FAX (81)2119.4004, ENDEREÇO ELETRÔNICO: pesquisa_prac@unicap.br

Recife, ____ de _____ de 20__

Sujeito da pesquisa

TERMO C: Para Aluno

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Educação Bilíngue para surdos na 5ºano da Educação Básica: um estudo sobre a produção textual em Libras e em Português escrito em sala inclusiva e sala especial.**
2. Você foi selecionado e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição
5. O objetivo deste estudo é: realizar um estudo comparativo do desempenho de surdos do 5º ano do Ensino Fundamental em Libras e em Língua Portuguesa em salas inclusivas e/ou especiais.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista que será realizada em Libras, além de produzir um texto em Libras (que será filmado) e em Língua Portuguesa escrita.
7. Não existem riscos previstos para os sujeitos, no entanto, caso haja algum desconforto e/ou constrangimento de sua parte, durante a entrevista, tentaremos minimizá-los.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação poderão ter como resultado a elaboração de novas reflexões sobre a contribuições do ensino de português e da Libras em salas especiais e inclusivas.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para tanto, eles serão arquivados sob a responsabilidade do orientador dessa pesquisa pelo prazo de cinco anos no banco de dados do Mestrado em Ciências da Linguagem.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta 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 (ORIENTADORA)

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 que funciona na PRÓ-REITORIA ACADÊMICA da UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245, SANTO AMARO, BLOCO G4, 8º ANDAR, CEP 50050-480, RECIFE/PE-BRASIL, TELEFONE (81)2119.4376, FAX (81)2119.4004, ENDEREÇO ELETRÔNICO: pesquisa_prac@unicap.br

Recife, _____ de _____ de 20__

Sujeito da pesquisa

Pai / Mãe ou Responsável Legal