

ANDERSON FRANCISCO VITORINO
RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA



EDUCAÇÃO BILÍNGUE:

O desdobramento das práticas
pedagógicas com alunos surdos



Criação Editora

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Estácio Bahia Guimarães
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Maria Inêz Oliveira Araújo
Martin Hadsell do Nascimento

Revisor de acessibilidade

Lucas Aribé Alves no Conselho

www.editoracriacao.com.br

ANDERSON FRANCISCO VITORINO
RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA



EDUCAÇÃO BILÍNGUE:

O desdobramento das práticas
pedagógicas com alunos surdos



Criação Editora

Aracaju | 2020

Copyright by 2020 Anderson Francisco Vitorino; Rita de Cácia Santos Souza

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Projeto Gráfico e capa: Adilma Menezes

Revisão: Mariana Lessa

Capa: © Tharun15 | Dreamstime.com

[Background](https://www.freepik.com/free-photos-vectors/background) vector created by kjpgarter - www.freepik.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
TuxpedBiblio (São Paulo - SP)

V719s Vitorino, Anderson Francisco
Educação bilíngue: o desdobramento das práticas pedagógicas com alunos surdos/ Anderson Francisco Vitorino; Rita de Cácia Santos Souza. – Aracaju: Criação, 2020.

139 p.

ISBN: 978-65-80067-76-3

1. Surdez. 2. Deficiência auditiva. 3. Educação. 4. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDU 376



DEDICATÓRIA

Dedicamos ao nosso Deus e à Nossa Senhora, por sempre tomar a frente nas nossas decisões.

Aos nossos pais, irmãos, queridos e amados filhos, cônjuges e alunos; aos colaboradores dessa pesquisa, à toda comunidade surda, que nos instiga na pesquisa, e, de modo particular à Fernanda Vitorino (Surda).

À Universidade Federal de Sergipe (UFS) e à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca, pelo respeito e investimento na pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

A INCLUSÃO ESCOLAR COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS 11

- | | |
|--|----|
| 1.1 Inclusão escolar: o caminho das concepções e proposições | 11 |
| 1.2 Bilinguismo: diferentes definições e implicações | 16 |
| 1.3. Educação bilíngue: língua de sinais, cultura e identidade surda | 22 |
| 1.4 Violência simbólica no campo da Educação Bilíngue | 30 |

CAPÍTULO II

AS INTERFACES DE ENSINO DOS PROFESSORES DE SALA DE AULA COMUM E SALA DE AEE 35

- | | |
|---|----|
| 2.1 O campo de atuação dos professores sobre as práticas pedagógicas em sala de aula comum em contexto bilíngue | 35 |
| 2.2 Caracterização profissional dos participantes da pesquisa | 36 |
| 2.3 Relatos dos professores sobre as práticas pedagógicas | 38 |
| 2.4 Observação das práticas pedagógicas na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) | 66 |
| 2.5 Relatos e observações das práticas pedagógicas da professora de AEE | 67 |

CAPÍTULO III

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROPOSTA COLABORATIVA, O QUE TEM A CONTRIBUIR? 83

3.1 Ações desenvolvidas na escola 84

3.2 Ação I - Comunidade escolar Primeiro dia: Conferência do professor pesquisador 85

3.3 Ação II – Cenário das práticas pedagógicas bilíngues 90

3.4 Ação III – Aplicação das práticas pedagógicas bilíngues 104

CONCLUSÃO 121

REFERÊNCIAS 127



INTRODUÇÃO

A língua de sinais é considerada uma língua que possui todos os níveis linguísticos, são eles: fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos. O surdo utiliza dessa língua para expressar os seus anseios, angústias e alegrias.

O canal de comunicação do surdo acontece por via da modalidade gestual-visual. Porém, é importante ressaltar que a língua de sinais não é universal e cada país utiliza sua própria versão da língua, inclusive o Brasil, através da Língua Brasileira de Sinais, mais conhecida pela sigla LIBRAS.

Dados estatísticos revelam que 1,1% da população brasileira possui algum tipo de deficiência auditiva, a qual incide mais entre pessoas brancas (1,4%), do que em negros (0,9%). Apontam, ainda, que 0,9% da população brasileira tem surdez devido a alguma patologia ou acidente, enquanto 0,2% já nasce surda. Cerca de 21% das pessoas com deficiência auditiva nos seus diferentes graus de surdez têm suas atividades diárias prejudicadas (IBGE, 2015).

Esses dados, além de preocupantes, nos revelam o quanto os surdos necessitam de direcionamento em questões de ordem social, cultural, linguística e educacional.

Entendemos que se faz necessário relatar como se deu o nosso interesse pela Libras, que se deve a três motivações: a primei-

ra, partiu da curiosidade em observar as barreiras na comunicação entre o surdo e a sua família, já que frequentemente não há entre eles o diálogo em língua de sinais. Nesse aspecto, pudemos elencar algumas características comuns de surdos, filhos de pais ouvintes que não sabem a língua de sinais, tais como: a irritação de não ser compreendido, a relação interpessoal, a indefinição de identidade, o conflito linguístico, o choque cultural, entre outros indicadores. Assim, dialogamos com alguns autores, como Gesser (2009; 2014); Quadros e Karnopp (2004); Lacerda (2015); Lodi (2012); Luz (2013); Quadros (2012); Rangel e Stumpf (2012); Santana (2007); Sá (1999; 2009); Skliar (1998; 1999; 2013); Strobel (2013); e Stumpf (2012).

A segunda motivação partiu da prática e vivência como profissionais de Libras. Durante a fase de convivência com alunos surdos, pudemos perceber o quanto eles eram silenciados. Uma pergunta que era feita porém ignorada pelo professor; um ponto de vista não recebido de maneira receptiva; a exclusão em aulas que privilegiam a conversação/oralização, como em aulas de língua estrangeira; professor que se dirige ao intérprete de Libras, quando deveria se reportar diretamente ao aluno surdo; a frequente desconsideração da comunicação gestual, etc.

Essas ocorrências, associadas à não utilização da LIBRAS como primeira língua, comprometem não só a experiência do aluno em sala de aula, mas várias outras esferas da sua vida, como do ponto de vista social, histórico, cultural, linguístico, e a própria autoestima do aluno surdo

Por fim, tal situação se agrava ainda mais nos casos em que os estudantes surdos não recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que possui como parte das suas propostas minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos em sala de aula comum.



CAPÍTULO I

A INCLUSÃO ESCOLAR COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS SURDOS

Neste capítulo temos a intenção de realizar uma breve contextualização sobre a inclusão escolar das pessoas surdas, de forma que nos conduza a entender melhor como se dá o seu processo de comunicação no âmbito da Educação Bilíngue - Libras/Português. Para tal, se faz necessário antes uma exposição da educação bilíngue nos espaços escolares, a qual será chave para a compreensão do diálogo acerca da educação dos surdos.

1.1 INCLUSÃO ESCOLAR: O CAMINHO DAS CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

A política da educação inclusiva denota a conformidade estabelecida em documentos oficiais, que se materializam como forma de adaptação escolar. Assim, “A educação inclusiva se destina aos alunos pertencentes a minorias sociais que, por diversos motivos, não estavam, anteriormente, presentes nas escolas e salas de aula regulares”, argumenta Crochík (2011, p. 38).

Dessa maneira, entendemos que os alunos com deficiência não devem ser rotulados como pessoas incapazes de conviver com a sociedade, porque sabemos da capacidade que eles possuem e apresentam diariamente em sala de aula. Com isto, acre-

ditamos que a escola seja “um espaço de produção cultural, troca de experiência e a permanência do sucesso do aluno. Isto acontece por causa da política de inclusão” (SOUZA, 2014, p.13).

Nesta perspectiva, a ideologia da inclusão nos permite entender que os alunos surdos encontram-se no mesmo ambiente educacional que os demais alunos, sendo essa a condição natural de um modelo satisfatório, que nos permita conviver com as diferenças na comunidade escolar.

Abordar a temática da inclusão nos proporciona, então, uma discussão a ser feita de maneira crítica. Mas, não importa quão rigoroso seja o olhar lançado sobre a inclusão, ou quão grande seja a resistência a ela, é certo que é difícil ir em sua contramão.

Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio reducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar (LOPES, 2008, p. 1).

A proposta da inclusão tem como meta atender a todas as pessoas com deficiência na perspectiva de oferecer condições didáticas e pedagógicas aos professores, além de obter progresso na qualidade do ensino dado aos alunos na escola. Sendo assim, a inclusão garante o consentimento das diferenças da comunidade escolar e os direitos legítimos para todos (SASSAKI, 1997). Nessa mesma ótica, “O fundamento da prática inclusiva representa uma expressão de boa prática para todos os alunos” e “requer diferenciação do trabalho de sala de aula” (PAN, 2009, p. 116).

A escola torna-se responsável pela inclusão das diferenças dos alunos, como se fosse o único lugar de salvação e reparação capaz de resolver as implicações dos problemas que ultrapassam as muretas da escola. Assim, “a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros” (LAPLANE, 2004, p. 5).

Desse modo, entende-se que o ato de incluir transcende o processo educacional do aluno com deficiência e passa a ter caráter atitudinal (RIBEIRO; BAUMEL, 2003). O relacionamento com os outros alunos pode possibilitar momentos prazerosos, sem estigmatizar o status social, cultural e linguístico, e é este olhar que deve se manifestar também nos professores, de forma que as atuais práticas pedagógicas tenham seus fundamentos repensados nos planos curricular e avaliativo.

Nesta trilha de proposições, é indispensável a reprodução das declarações internacionais numa sociedade com vertente inclusiva. Os documentos educacionais “são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si” (GARCIA, 2007, p. 03).

A busca histórica pela inclusão escolar das pessoas com deficiência foi permeada de sentimento marcado pela obscuridade, enclausuramento, sofrimento, insegurança e preconceito, mas também pela sobrevivência.

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao outro. Com isso, entende que [...] O outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoas e des-

sa alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2004, p. 81).

Diante disto, as leis asseguram os direitos da pessoa com deficiência, o que ameniza a sensação de abandono e injustiça. Especificaremos no quadro a seguir, o registro da demanda das leis. É importante frisar que os documentos citados não seguem uma ordem de surgimento, muito menos de significância.

Quadro 1 - Documentos nacionais e internacionais relevantes a educação da pessoa com deficiência

SURGIMENTO	DOCUMENTO
Lei nº 9.394 em 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
Lei nº 8.069 em 1990	Estatuto da Criança e do Adolescente: Educação Especial.
Decreto nº 186/08	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.949	Promulga, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.
Decreto nº 6.571/08	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
Decreto nº 5.296/04	Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.
Decreto nº 3.956/01	(Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007	Prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
Documentos Internacionais	Convenção da ONU Sobre os direitos das pessoas com deficiência; Carta para o Terceiro Milênio; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala; Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.
Decreto nº 7.612, 17 de novembro de 2011	Plano Nacional dos direitos das pessoas com deficiência – viver sem limites.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Lei Brasileira da Inclusão - LBI

Fonte: Quadro elaborado e adaptado com base em Souza (2014, p.14-15).

Diante da relevância dos documentos para a educação especial, percebemos que as leis, apesar de tentarem garantir a inserção das pessoas com deficiência em espaços escolares, ainda não são cumpridas.

Em relação à educação dos surdos, o desafio é convencer a sociedade de que eles possuem uma língua de diferente aspecto. Sabemos que a língua majoritária no Brasil é a Língua Portuguesa, proveniente de uma língua de modalidade oral-auditiva, enquanto os surdos utilizam como meio de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais, de modalidade espaço-visual.

Com base nisto, surgem vários estudos na área da surdez, que apontam para uma direção que permite a inversão ocular e auditiva, ao enxergar a pessoa surda ativa e competente, confiante em expor seus pensamentos através das mãos, as quais são capazes de traduzir o cenário histórico, social, cultural e linguístico.

A sociedade, majoritariamente ouvinte, ainda não faculta à língua de sinais a obtenção de status de língua comunicativa e cognitiva da pessoa surda. Dessa forma, a LIBRAS no Brasil ainda é uma língua estigmatizada, relegada à posição de pseudolíngua. Evidentemente, a disseminação da LIBRAS pela força da lei, lhe proporciona um certo grau de visibilidade e aceitação ante a sociedade, porém, isso não significa que há um reconhecimento efetivo da língua, pois a mesma ainda é como instrumento de extensão oralista. Nessa incerteza linguística, intensifica-se a desconfiança da real possibilidade de inclusão, tornando questionável a probabilidade de uma educação bilíngue (DORZIAT, 2011; LULKIN; SKLIAR, 2011).

Diante desse quadro, verifica-se que os alunos surdos são pessoas excluídas da realidade escolar brasileira, situação que pode lhes acarretar um significativo prejuízo linguístico, social e cultural.

1.2 BILINGUISMO: DIFERENTES DEFINIÇÕES E IMPLICAÇÕES

Atualmente, a proposta do bilinguismo visa dar ao aluno surdo a oportunidade de aprender a língua materna desde o período de alfabetização escolar. A flexibilização da Língua de Sinais (LS) lhe dá condições de entender conceitos arraigados na LIBRAS, como fonte primária e a base de aprendizagem da Língua Portuguesa (LP), no modelo de aprendizado escrito. Com base nisto, entendemos que os surdos devem decidir qual língua melhor lhes representa no campo da educação escolar. Desse modo, acredita-se que

Os surdos precisam ter o direito de escolherem entre duas vertentes de educação: estudar em escola inclusiva ou numa escola bilíngue. Mas, a maioria dos surdos angustia-se na sala de aula, em que o professor adota uma metodologia para a maioria ouvinte (SOUZA, 2014, p. 17).

É a partir dessa percepção que a comunidade surda acredita na educação bilíngue e deseja professores que, além de fluentes em LIBRAS nos ambientes de aprendizagem, sejam também suficientemente conhecedores da cultura surda, trazendo como consequência metodológica a implantação do planejamento de aula bilíngue (PERLIN; STROBEL, 2006). Mas o desenvolvimento da aprendizagem efetiva só é realizável através do contato mútuo e comunicativo entre professor e aluno surdo.

A educação dos surdos assenta-se na regulamentação da Lei nº 10.436, oficializada no dia 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras, como instrumento de comunicação legal.

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 Libras a forma de comunicação e expressão [...] oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2016, p. 189).

Em conformidade com a legitimação da Libras, o tema da formação de professores bilíngues é tratado no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual fundamenta a formação do professor de Libras e promove, ainda, a apropriação da Libras entre seus pares ou pelos ouvintes fluentes na língua. Como coloca em seu artigo 5º:

A formação de docentes para o ensino da Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2016, p. 240).

A abordagem do Bilinguismo fundamenta-se em educar o surdo através do ensino da língua de sinais como língua natural, pois

as línguas de sinais são línguas naturais porque como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito – descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico (BRITO, 1998, p. 19).

Para melhor entender o Bilinguismo, é importante saber os conceitos provenientes de conhecimentos desenvolvidos

a nível nacional e internacional, desenvolvidos a partir de abordagens complexas e divergentes em diferentes aspectos, variáveis entre os autores. Uma definição de pessoa bilíngue, segundo Butler e Hakuta (2004), atribui a ela o domínio de duas línguas de modo que a sua comunicação nessas línguas se assemelhe à de um nativo.

Nessa definição incluem-se pessoas que dominam duas ou mais línguas, mas então, podemos questionar: qual o critério adotado para considerar alguém proficiente de forma que se assemelhe a um nativo? E ainda, o que dizer de uma pessoa quando ela entende o que foi expresso, mas não sabe falar a outra língua?

Butler e Hakuta (2004) atribuem à pessoa bilíngue a competência linguística de elaborar sentenças significativas numa outra língua que não a nativa. Os autores apontam ainda vantagens das definições mais amplas, pelo fato de tal característica ser inerente ao Bilinguismo, destacando a proficiência total nas duas línguas. O Bilinguismo individual, a título de exemplo, é chamado de Bilingualidade, cuja temática não é o foco deste trabalho e, portanto, não será debatida aqui.

Essa definição mais ampla é recorrente entre os autores que abordam a temática bilíngue; contudo, outros pesquisadores partem do entendimento de que a pessoa bilíngue deve apoderar-se de elementos da língua-mãe e compreender fundamentos linguísticos básicos, como o ato de ouvir, oralizar e realizar a leitura e a escrita da segunda língua.

Aqui, pretendemos abordar os critérios comuns à natureza do Bilinguismo e que podem ser encontrados tanto nas conceitualizações mais amplas quanto nas mais estritas

Butler e Hakuta (2004, p. 114) definem os critérios do Bilinguismo como “um comportamento linguístico, psicológico

e sócio-cultural complexo com aspectos multidimensionais”. Por isso, Flory e Souza (2009), destacam a preocupação em se observar os aspectos linguístico, desenvolvimental, cognitivo e social numa pessoa com atributo bilíngue. Desta feita, é a partir sobretudo da dimensão linguística que será considerado o grau de proficiência das línguas estudadas.

A dimensão desenvolvimental, por sua vez, tem como critério a assimilação da primeira língua, o que acontecer na fase infantil ou de forma tardia. Já o processo de aquisição da segunda língua se dá geralmente na adolescência ou na idade adulta. No grupo de bilíngues precoces, chamamos a atenção para a ocorrência do Bilinguismo Simultâneo e do Bilinguismo Sequencial. No primeiro, como o próprio nome diz, a apreensão das duas línguas ocorre ao mesmo tempo, e, no segundo, a assimilação da segunda língua inicia-se logo após feita a aquisição da primeira.

Diante da aquisição das línguas, a pessoa bilíngue organiza dois ou mais códigos linguísticos, chamados de Composto, Coordenado e Subordinado. O Bilinguismo Composto, constitui-se de dois conjuntos de códigos linguísticos, que podem estar relacionados a uma mesma unidade de significado. Já no Bilinguismo Coordenado, o código linguístico organiza-se separadamente, em dois conjuntos de unidades de significado, enquanto que no Bilinguismo Subordinado, os códigos linguísticos de outra língua estariam sendo interpretados de acordo com a primeira.

Mas ao bilinguismo também pode estar associado um status social. Diante disso, surge a definição do Bilinguismo de Elite, situação na qual além da língua majoritária na sociedade é assimilada também uma segunda língua, a qual propicia um prestígio adicional, internalizado e social. Em contra-

partida, o Bilinguismo Popular remete a grupos linguísticos minoritários, comparado com outra língua privilegiada com poder de conferir status social.

Portanto, nos cabe aqui destacarmos em qual tipo de Bilinguismo está fundamentada esta pesquisa, sabendo que nem sempre os resultados obtidos são considerados válidos para outros tipos de Bilinguismo.

Dada a complexidade das diversas definições, abordar a temática do bilinguismo nos permite pesquisar a diversidade da demanda do Bilinguismo no caso específico da pessoa surda no Brasil. Esse campo de atuação acontece de forma articulada e instiga uma dinâmica envolvente entre pares, em decorrência de suas características de influência linguística, psicológica e sócio-cultural (Perlin, 2011; Skliar, 2013; Stumpf, 2012).

Outros elementos importantes na proposta do Bilinguismo também devem ser observados e materializados enquanto campo de pesquisa. Pontos como as práticas pedagógicas, a formação dos professores e os espaços escolares, todos eles termos contextualizados a partir de um parâmetro bilígue (FLORY; SOUZA, 2009; PIANTÁ, 2011). Pesquisadores como Quadros (2012) e Kelman (2015), por sua vez, levantam questionamentos sobre o Bilinguismo para o surdo, uma perspectiva chamada de Multiculturalismo.

Com isso, abrem-se dois caminhos: o primeiro, conta com a aquisição da língua de sinais pelo surdo de forma espontânea, desde que esteja em contato com seus pares. Nessa abordagem, podemos interpretar que na verdade a segunda língua dos surdos brasileiros é a Língua Portuguesa. No entanto, é facilmente observável que a não compreensão dessa segunda língua traz inúmeros transtornos linguísticos e compromete a sobrevivência social.

O segundo caminho trata de diferenças internas em comunidades surdas. Envolve problemas comportamentais, atitudes ou preferência dos surdos quando têm intimidade com outras pessoas que utilizam a língua de sinais para se comunicar. Essa vertente nos mostra a relevância da língua enquanto status social, da cultura particular das pessoas surdas, como também, do encontro com a identidade surda.

Com isso, temos que não há apenas um trajeto a seguir. O Bilinguismo, assim como o Multiculturalismo, atende uma comunidade imbricada culturalmente. Dessa maneira, “seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação”, reforça (SKLIAR, 1998, p. 14).

Nesta lógica, acreditamos que o Bilinguismo proporciona às escolas condições básicas para a oferta de duas línguas - pensadas dentro de um programa bilíngue voltado para os surdos - que atenda a uma demanda específica.

No entanto, duas implicações decorrem desse modelo de ensino e não devem ser negligenciadas:

Escolas onde os alunos são estrangeiros, filhos de pais que se dirigiam a este país, por razões de trabalho ou melhores oportunidades em termo de qualidade de vida; b) quando os pais optam por oferecer aos seus filhos, nativos, no seu próprio país, o contato com uma segunda língua, considerada de uma cultura dominante (KELMAN, 2015, p. 98).

De acordo com Celeste Kelman (2015), o bilinguismo traz situações confortáveis, haja vista não exigir do aluno o aprendizado imediatista. Acrescentamos, ainda, que o Bilinguismo necessite fomentar um programa bilíngue básico, que atenda

às expectativas do ensino e que esteja alinhado ao conteúdo na língua materna e ao aprendizado com vistas na leitura e escrita. Tais pontos são fundamentais na aquisição da proficiência em uma segunda língua.

Mesmo assim, sabe-se que há entraves para se adquirir uma segunda língua. Fatores como o ensino tardio da Libras para os alunos surdos; propostas pedagógicas de cunho oralista, que excluem o visual enquanto um elemento fundamental; aulas sem a presença do intérprete de Libras em sala de aula comum; a ausência da oferta do Atendimento Educacional Especializado, bem como de instrutor surdo e de professor de Língua Portuguesa.

É nesta lente investigativa, que pretendemos alertar para a importância de promover uma escola de educação bilíngue para pessoas surdas, cuja intenção a ressignificação de estudos direcionados, que almejem um ensino coerente com as suas necessidades educacionais.

1.3. EDUCAÇÃO BILÍNGUE: LÍNGUA DE SINAIS, CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Com o olhar atento à abordagem da educação bilíngue, observamos o quanto essa metodologia possibilita ao surdo apropriar de duas línguas nos meios escolar, social e cultural. As pesquisas apontam que essa abordagem de contexto bilíngue é a melhor para atender às expectativas dos surdos no espaço de ensino, pois proporciona um ambiente de aprendizagem, de modo a respeitar a sua língua de expressão como sua fonte primária e principal marcador identitário.

Ao mesmo tempo, analisamos que na prática a abordagem bilíngue é ainda contestável. Indicadores relacionados à

educação bilíngue apontam impactos negativos nas instituições de ensino que trabalham com a proposta da inclusão, a exemplo, a evasão escolar, a falta de práticas pedagógicas, de infraestrutura, de professores comprometidos e a ausência de um tradutor intérprete de Libras.

Diante disso, podemos destacar outros aspectos determinantes que impedem os surdos em processo bilíngue de se desenvolverem nas escolas, como a ausência de um professor de Língua Portuguesa que ministre a disciplina como segunda língua, além do desconhecimento do bilinguismo e a resistência de alguns professores.

Neste sentido, “não é por acaso que as práticas discursivas do aluno são desconsideradas e substituídas por aquelas impostas pelo professor, práticas discursivas sem diálogo, sem tradução de uma língua para outras”, posiciona (KARNOPP, 2012, p. 226).

Baseado nesse discurso entre as duas línguas em foco, observa-se que há um distanciamento entre os professores e os alunos surdos em sala de aula. Mais ainda: há inclusive um desconhecimento do professor sobre o aluno surdo. Esses fatores certamente comprometem o planejamento e a aplicação das práticas de ensino, tornando-as, muitas vezes, completamente desconectadas com as particularidades de língua do aluno.

Apesar de tudo, o professor exige do aluno uma compreensão textual correta. Desconhecendo a peculiaridade linguística do surdo, o educador considera a sua produção textual errada, sem fundamento e incompreensível. Diante dessa realidade, é frequente a evasão escolar por parte dos alunos surdos, pois sentem-se como meros espectadores em sala de aula, inseguros e incapacitados de serem alfabetizados e letrados, e sem a possibilidade de uma participação efetiva e interativa nas aulas.

A indefinição de prática metodológica adequada para atender à demanda linguística do aluno surdo também incide no número elevado de surdos analfabetos. Alonso de Carvalho (2005, p. 33) destaca o quanto o tratamento inadequado à educação dos surdos influencia em saberes básicos que prejudicam as atividades diárias dos surdos. “O problema do analfabetismo e o desconhecimento da matemática, por exemplo, eram questões que precisavam ser enfrentadas urgentemente”.

A posição que o aluno ocupa no espaço de sala de aula é representativa a medida que consegue exercer vários tipos de poder estabelecidos culturalmente, que não hierarquiza os poderes, retrata Bourdieu (1989). Diz ainda, que todos têm poderes, a partir de um conjunto de capitais mobilizados que podem ser diferentes. A sociedade é um espaço pluridimensional que se posiciona em grupos sociais. Em vista disso, a dimensão simbólica pode ser elaborada de forma coletiva e psicológica.

Em contrapartida, as produções simbólicas como instrumentos de dominação e os sistemas ideológicos podem ser falhos, a exemplo dos professores de sala de aula que têm a necessidade de desdobramento para atender extensa demanda de alunos; problemas de ordem financeira; baixa qualificação profissional e descomprometimento para com a profissão.

A apropriação da língua de sinais pode acontecer em contato com os nativos da língua, e a fluência, com a inserção na comunidade oriunda da Libras (QUADROS; SCHIMIEDT, 2006). Quadros e Karnopp (2004, p. 7-8) dizem ainda que, “A língua é um fato social, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística, é a expressão linguística tecida em meio às trocas sociais, culturais e políticas”.

Assim, a valorização da língua deve se dar pelo respeito em aceitar as diferenças linguística, cultural e identitária do ser humano (LODI, 2012). Nessa linha de argumentação, os trabalhos de Lacerda (2015), Quadros (2012); Rangel e Stumpf (2012) e Sá (2009) por exemplo, demonstram uma preocupação de ordem histórica, cultural, social e linguística da pessoa com surdez.

Com base neste discurso, entendemos que a língua dos surdos tem uma forma peculiar, oriunda da perspectiva coletiva, que aborda numa comunidade temas diversificados acerca da língua de sinais, de modo que os surdos não sofram discriminação de identidade cultural (GESSER, 2014; QUADROS, 2012; STROBEL, 2013).

O surdo utiliza como primeira língua o marcador identitário linguístico e cultural da comunidade surda, enquanto a segunda língua deve ser a escrita da Língua Portuguesa, no Brasil. Para tal,

As duas línguas não competem, não se ameaçam, possuem o mesmo status. A língua de sinais, como primeira língua do surdo. É sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, é a possibilidade do surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte (VIEIRA, 2011, p. 67).

Com esse viés, acredita-se que o surdo tem um desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e educacional que serve, inclusive, de subsídios para que aprenda outras línguas. No contexto de línguas naturais, a língua de sinais se legitima por entender que a nossa sociedade é heterogênea e perpassada

por princípios de “condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo” (BOURDIEU, 1996, p. 30). Com base nesse aspecto podemos destacar o domínio do poder simbólico.

Para Bourdieu, a dominação configura-se na capacidade de mobilizar vontades, intencionalidades, interesses, significados e significantes, signo, corpos físicos, metafísicos e simbólicos, confirma Bourdieu (1989).

O autor explica ainda que na mediação do domínio de poder, destaca-se a capacidade de controlar, coordenar, mobilizar e manipular, como indicativos fundamentais no processo da relação social. Dessa forma, analisamos que não há poder se não houver mobilização dos elementos materiais e simbólicos. O espaço escolar, por sua vez, atribui uma relação de poder entre os envolvidos em destaque: o gestor, o professor e o aluno. Esses aspectos nos possibilita compreender os comportamentos, as regras de convivência e os interesses que evidentemente podem estar presentes na relação de poder simbólico.

Com base nessas relações, configura-se na sociedade a necessidade de compreender a cultura como foco principal, para se entender o movimento da relação de poder. Nessa conjuntura, apontamos a cultura como um lugar de operações humanas, de saberes e fazeres particulares e com significados próprios, e que sustenta a vida humana. Evidentemente, essas operações são estabelecidas em determinado tempo, espaço e história.

A cultura proporciona o poder que tem a força do biológico, como fator determinante. Destarte, entendemos que a cultura é uma expressão plural e multifacetada de uma série

de coisas que circulam no mundo. O reconhecimento cultural não acontece de maneira isolada, e serve de instrumento importante na interpretação, por exemplo, da manifestação artística e do surgimento das religiões, mas também do efeito dos sistemas simbólicos.

Para Hall (1997), a cultura pode estar intrinsecamente imbuída na forma de visualizar, questionar, dialogar, explicar e compreender o que está ao redor do mundo. Mas a definição de “cultura” tem uma dimensão de valores que podem ter interpretações variadas, próprias a cada autor que pesquisa sobre o tema, ressaltam Ricou e Nunes (2001).

Deste modo, o próprio conceito de cultura pode ter diferentes definições. Mas, muito embora essas variações sejam recorrentes, nos é evidente que a cultura surda se inclui perfeitamente nessas definições, apesar de que ainda nos dias de hoje a menção à existência de uma cultura surda seja recebida com espanto e descrença. Certamente, aqueles resistentes em reconhecer a existência da cultura surda não convivem ou não tiveram nenhum tipo de experiência com indivíduos surdos.

Cultura surda é o jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2013, p. 29-30).

Com base na fala da autora, o prejulgamento cultural das pessoas surdas deve ser evitado, sobretudo quando não as conhecemos. Apesar de convivermos com elas nos mesmos es-

paços, não sabemos lidar com a diversidade cultural. Muitas vezes, as tratamos como pessoas inúteis, incapazes de pensar, se apaixonar, e ainda em muitos casos, rotulamos os surdos de “coitadinhos”. O surdo pertence a uma comunidade que usa a língua de sinais como fonte acessível, para comunicação entre surdo e ouvinte.

Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! [...]. Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à comunidade surda é uma marcação para sustentar o tema em questão (MIRANDA, 2001, p. 8).

A partir da fala de Miranda, podemos compreender que a cultura e a identidade do surdo fazem parte de uma realidade concreta. O povo surdo identifica-se como um grupo de pessoas que luta constantemente para garantir os seus costumes, hábitos, ideias, crenças e a sua língua. Nesse mesmo entendimento, ressaltamos a importância do pertencimento social da pessoa surda.

A resignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social, fazendo parte de um grupo naturalmente definido de pessoas, práticas e instituições sociais. Essa identidade surda que vai sendo constituída no cotidiano, ao mesmo tempo que resgata o papel de subordinado, coloca-o no centro de uma problemática complexa e cheia de interrogações para as quais muitas respostas ainda não foram formuladas (RANGEL e STUMPF, 2012, p. 114)

Nessa dimensão plural e cultural apresentada, percebe-se as várias construções de lutas históricas, de movimentos sociais, de dominação e de resistência. Em vista disso, dizemos que a cultura é um conceito sempre passível de modificação.

Doravante, denotamos que o bilinguismo surge a partir da importância de legitimar a Língua de Sinais, pertencente ao surdo, que, por seu turno, faz parte de uma classe minoritária mas que necessita desse instrumento linguístico de representação coletiva, de socialização e de diálogo para sobreviver em meio a tanta disparidade de dominância de poder. Nessa conjuntura individual e coletiva, analisamos que

Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos nem os mesmos objetos não podem depender das mesmas causas. Para compreender a maneira como a Sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, é a natureza da sociedade, e não a dos particulares, que devemos considerar. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com o que ela é, (DURKHEIM, 2004, p. 21).

É possível afirmar que a escola compartilha da experiência social que conduz o aluno ao desenvolvimento e ao aprendizado, tornando-o um cidadão pensante. Nessas circunstâncias, o aluno surdo adentra nos espaços escolares em desvantagem linguística por não fazer uso da língua de sinais, como língua de instrução, esclarecem Rangel e Stumpf (2012). A língua dos surdos não é levada em consideração na maioria das escolas; pelo contrário, o que analisamos é a imposição da Língua Portuguesa como primeira língua para os surdos, apesar da Libras ser oficializada no Brasil através da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

1.4 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Em vista das discussões anteriores, é-nos necessário identificar o fenômeno da violência simbólica na instituição escolar. Na mesma medida que se defende a educação bilíngue para os alunos surdos em sala de aula, também é evidente a presença da violência simbólica no ambiente escolar. O fenômeno é caracterizado por uma ação legítima, camuflada, de exclusão velada, que nos remete à violência da dominação, da força bruta, do abuso do poder e da agressão que pode ser expressa em termos de violência (BOURDIEU, 1989; CHARLOT, 2002). Neste contexto, podemos evidenciar os direitos dos cidadãos de conquistar a liberdade de expressão, através de uma comunidade política participativa que os represente, atesta Habermas (1999).

Com base nas ideias de Habermas, retomamos a discussão acerca da educação bilíngue que é oferecida aos alunos surdos estudantes das redes federal, estadual, municipal e privada de ensino. Nesta lógica, mas evitando generalizações, apontamos a falta de estrutura física e humana para efetivamente oferecer uma educação, visto que em muitos casos, as políticas públicas somente são colocadas em prática mediante a exaustão de um processo judicial. A escola, que trabalha com a proposta de incluir, acaba excluindo por não entender sua própria finalidade. A língua de sinais que os surdos poderiam aprender como língua natural na escola inclusiva já nas séries iniciais é estigmatizada, dificultando o aprendizado de uma outra língua.

Ora, os surdos necessitam desta língua para representar sua identidade linguística e cultural nos espaços escolares, mas a verdade é que estudam em um ambiente de ensino desfavorável para seu desenvolvimento identitário, cultural e lin-

guístico. Por conta disso, a sua aprendizagem e desempenhos acadêmico e social acabam prejudicados, afirmam Perlin e Strobel (2006) e Strobel (2013).

Podemos dizer, então, que o processo educativo abriga desigualdades sociais, e, ao mesmo tempo, vem propor a interiorização da cultura imbuída em campo escolar, que revela um crivo privilegiado do sistema de ensino, que pode ser definido por alguns elementos: disciplina, curso, ensino, estabelecimento, que são pertencentes aos grupos sociais dominantes.

A violência simbólica traduz-se no cerceamento escolar em grupos sociais de alunos e professores em tom de preconceito e não aceitação cultural e linguística no tocante ao estudante surdo. A violência manifesta-se sem o uso de agressões verbais, mas através da percepção visual nas práticas de ensino.

A pessoa surda é intimidada a aceitar que tudo em sala de aula está em perfeitas condições para promover o seu aprendizado. Basta analisar as condições impostas aos surdos em sala de aula, como a disposição das carteiras em filas, o que atrapalha a visão do surdo; o desconhecimento do aluno surdo em relação à sua própria língua de comunicação e instrução; professores que não sabem a Libras, ou que nem sequer percebem que o aluno surdo é seu aluno e que consta na frequência da caderneta; e, por fim, a não contratação de intérprete de língua de sinais para realizar a intermediação entre o professor e o aluno surdo nas aulas.

A violência simbólica, parte do pressuposto de que a cultura e o sistema são arbitrários, pois não são acontecimentos espontâneos e “inocentes”. A cultura simbólica não se dá de maneira “natural”, mas a partir de uma “permissão social”, que, por sua vez, possibilita a expansão da sociedade rumo à interiorização cultural.

Neste contexto, a interdependência sustenta o sistema de ensino que está interligado no contexto educacional e que envolve a comunidade escolar (ELIAS, 2001). Portanto, não devemos separar os setores componentes da educação — escola e família devem participar, efetivamente no desenvolvimento dos alunos. Entender que o contexto social do indivíduo pode ser trazido com suas experiências vivenciadas para dentro do ambiente escolar e que o mesmo possui uma dimensão mútua no processo de ensino e aprendizado, permite um importante espaço para a ação e reflexão.

Norbert Elias (2001) destaca ainda que o indivíduo é capaz de se desenvolver numa relação simbiótica com o contexto social. De maneira intencional e pessoal, cada um de nós necessita de outras pessoas para alcançar o objetivo pretendido. O próprio exemplo do aluno surdo em sala de aula demonstra o quanto essa pessoa necessita de outras variáveis para que se tenha uma educação que atenda suas necessidades linguísticas.

Nessa perspectiva, o autor aborda também, o processo civilizador que transcende ao longo da trajetória da humanidade, civilizando os costumes, os hábitos, os comportamentos e as atitudes, além de promover mudanças em grupos sociais de interdependência (ELIAS, 2001).

Destacamos também um outro ponto que o autor esclarece sobre a figuração e/ou configuração, que estão cada vez mais flexíveis. A relação do poder amplia a mobilidade entre os homens que se constituem na sociedade, numa relação de interdependência. Nesse aspecto, denotamos que não há uma autonomia de individualismo ao extremo e que o modelo de civilização ao longo da história, no tocante à interdependência, configura-se cada vez mais elaborada, complexa e definida.

Ainda sobre o discurso a respeito de figuração ou configuração, Elias (2001) faz uma discussão sobre a interdependência do indivíduo e a sociedade citando as relações de poder que se estabelecem, a exemplo da escola, onde temos o professor, o aluno, a gestão e o administrativo.

Segundo o autor, cada figuração transporta modos que são homogêneos e situações que fogem do nosso alcance. Há algumas atitudes dos professores, que de algum modo podem se manifestar dentro da escola, que aparecem nas configurações dialogadas e desejadas pelo grupo. Para isso, o autor atribui a relação ao fato da necessidade de pertencimento social do ser humano, bem como as relações de dependência coletiva.

Na atualidade, há várias mudanças se desenvolvendo no cenário escolar, com movimentos que apoiam a pessoa com deficiência a exercer o direito de cidadão, embora saibamos que esse seja fruto de um longo processo de inclusão para assistir a pessoa com deficiência.

Neste sentido, incluímos a pessoa com surdez, porém há outros movimentos que acontecem por força da lei, que obriga o aluno com surdez a estar presente em sala com os colegas ouvintes, mesmo enfrentando os problemas do cotidiano que surgem nas escolas inclusivas, por isso, a interdependência — a dinâmica do pertencimento social — é considerada tão relevante na relação social, entre os indivíduos.



AS INTERFACES DE ENSINO DOS PROFESSORES DE SALA DE AULA COMUM E SALA DE AEE

A seguir, apresentaremos os achados obtidos durante a pesquisa. Mas, antes disso, julgamos oportuno descrever de forma sucinta o perfil dos participantes.

2.1 O CAMPO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA COMUM EM CONTEXTO BILÍNGUE

Para melhor demonstrar o posicionamento das análises dos dados, dividimos a pesquisa em categorias e subcategorias relevantes para os dados capturados (BARDIN, 2016; MINAYO, 2016). Dessa maneira, abordaremos os resultados da pesquisa em dois blocos: o primeiro, iniciamos com a categoria profissional, sequenciada dos participantes, sendo que apresentaremos no primeiro momento os professores participantes de sala de aula comum, e, em seguida, a professora participante da sala de Atendimento Educacional Especializado. No segundo bloco, apresentaremos os relatos dos professores que trabalham em sala de aula comum. Desse modo específico, poderemos coadunar ou discordar dos diversos pontos de vista dos participantes da pesquisa.

2.2 CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram coletados dados através de entrevistas com alguns professores. É importante destacar aqui que a identidade dos entrevistados foi preservada, de modo que todos os nomes apresentados ao longo do texto são fictícios.

Professora Andresa: 49 anos de idade, e trabalhando na escola há trinta. Formada em pedagogia, a docente estava em processo de aposentadoria. Possui pouca fluência na Libras, apesar de ter trabalhado com alunos surdos durante três anos em sala de aula comum. Após esse período, passou dois anos sem trabalhar com essa demanda, retomando as atividades com alunos surdos no ano de 2015, até o ano vigente, momento no qual participou de dois cursos de Libras em outras instituições.

Durante a pesquisa, observamos que a professora lecionava numa sala de aula do Ensino Fundamental I, 3º ano, no turno matutino, entre o período de 07h30 às 11h30, de segunda a sexta-feira. A sala de aula da professora contava com um ar-condicionado de dimensão considerada pequena para comportar a média de 35 alunos.

A sua sala de aula estava lotada de alunos, que sentavam-se em cadeiras enfileiradas, atrapalhando a visão dos alunos surdos a ponto de não acompanharem o que a professora escrevia e falava na sala.

Professor Leandro: 52 anos, formado em pedagogia. Trabalha na escola há trinta anos e sabe um pouco da Libras. Lecionava no Ensino Fundamental I, 2º ano, ocasião em que ensinou a alunos surdos pela primeira vez. Também participou

de curso de formação em Libras. Suas aulas são ministradas no turno vespertino, das 13h30 às 17h30, de segunda a sexta. A sala de aula do professor é ampla, entretanto, as condições climáticas da região e a grande quantidade de alunos (cerca de trinta) a deixam superaquecida.

Na sala do professor Leandro, os alunos sentam-se em duplas nas carteiras enfileiradas, de modo a evitar que os alunos se dêem as costas para os outros.

Professora Victória: 28 anos de idade e formada em pedagogia. Trabalha na escola há nove anos e possui uma fluência regular em Libras, tendo participado de curso de formação em outra instituição. Lecionava no Ensino Fundamental I, 1º ano, já tendo experiências anteriores com alunos surdos em outra escola. Lecionava no turno vespertino, cujos horários iam das 13h30 às 17h30, de segunda a sexta-feira.

A sala de aula da professora possui dimensões estreitas, tanto em largura, como comprimento, entretanto, mas contava com um ar-condicionado para amenizar o calor. A sala comportava aproximadamente 25 alunos, dispostos em duplas em carteiras enfileiradas, bem próximos à lousa.

Professora Evelly: 33 anos de idade e formada em pedagogia pela modalidade de Educação a Distância (EaD), por instituição particular. Na ocasião, estudou Libras na matriz curricular ofertada virtualmente. Apesar disso, possui pouca fluência na língua. Trabalha na escola na condição de professora contratada há pouco mais de 2 anos, lecionando no Ensino Fundamental I, 4º ano. Não possui experiências anteriores com alunos surdos, sendo esta a sua primeira vez.

Suas aulas ocorriam no turno vespertino, das 13h30 às 17h30, de segunda a sexta-feira. A sua sala de aula comporta cerca de 30 alunos, sendo ampla e arejada. Havia em

média 25 alunos sentados, individualmente, em carteiras dispostas uma atrás da outra.

2.3 RELATOS DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para fazermos os relatos das experiências pedagógicas dos professores, é necessário que antes se abordem as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, verificando também a metodologia que atenda à demanda dos alunos, de acordo com suas especificidades. Assim, evita-se que apenas parcela dos alunos receba a devida atenção.

Procuramos entender como se dá a relação dos professores de sala de aula comum, diante da comunicação com os alunos surdos em processo de educação bilígue. Analisemos os fragmentos a seguir:

Relato 01:

Acho de forma natural. Oralizando, falo fazendo o gesto de Libras, até porque eu tenho que mostrar para os colegas [alunos ouvintes] dela como é que eu estou. (PROFESSORA ANDRESA).

Através de gestos, do próprio alfabeto, algumas letras que eu sei. Na leitura labial. Ele presta muita atenção na leitura labial. Ele escuta um pouquinho e dar para fazer alguma coisa. (PROFESSOR LEANDRO).

Às vezes gestos, às vezes mímicas por parte da aluna surda. Eu tenho que fazer sinais, mas ela não entende nenhum sinal. (PROFESSORA VICTÓRIA).

Eu falo oralizando com ela. (PROFESSORA EVELLY).

Diante desses relatos, podemos ver que os professores Leandro e Evelly utilizaram a oralização como meio fundamental de comunicação com os alunos surdos. Isto faz lembrar como os surdos eram educados na época da abordagem oralista, que prevalecia soberana nas instituições de ensino no fim do século XIX e início do século XX.

Tal modelo de ensino, conduzido, apenas comprovou a insatisfação da comunidade surda, que não conseguia obter resultados satisfatórios no âmbito da alfabetização. Isso se deve, sobretudo, à não aceitação da língua natural da pessoa surda como meio de instrução, capaz de expressar os seus sentimentos, angústias e anseios. Essa insistência em tornar o surdo falante, foi responsável por gerar momentos de privação sentimental, de dor, opressão, anseio, angústia e discriminação. Herança de traumas vivenciados por surdos naquela época, infelizmente ainda podem ser encontrados nos dias de hoje (GESSER, 2014).

Uma forma de resistência entre a comunidade surda pode ser encontrada na rejeição da prática da oralização, que se dá principalmente pelos surdos politizados e militantes, que defendem a disseminação da Libras (PERLIN, 2004).

A falta da compreensão da língua de sinais, como língua de comunicação, pode ocasionar déficits cognitivos, legitimar a manutenção do fracasso escolar e provocar dificuldades no relacionamento familiar, explica Sá (1999). Dessa forma, não poderíamos deixar de fazer uma relação com o passado, enfatizando os prejuízos anteriores que já causou.

As professoras Andresa e Victória, por sua vez, além do oralismo, utilizaram também alguns elementos visuais, tais como: gestos, mímicas e sinais para se comunicarem com os alunos surdos. Isto nos remete à abordagem da Comunicação

Total, que surgiu na década de 1960, trazendo a possibilidade de comunicação dos surdos, através dos sinais emergentes e/ou caseiros, agregados com o treinamento da fala. Esse método tinha a intenção de valorizar a comunicação do surdo, através da fala, e também, da língua de sinais, considerando o aspecto histórico e social.

É sabido que esses instrumentos linguísticos, ensinando os surdos através de códigos manuais agregados à língua oral, levariam os surdos a serem alfabetizados. A abordagem da comunicação total no tocante às questões teóricas, teve como objetivo potencializar as interações sociais, como meio de atender as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos surdos, embora “A Comunicação Total, entretanto, não [seja] uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas” (CICCONE, 1996, p. 6-8).

Dessa forma, observamos que a língua de sinais não está sendo adquirida como língua natural do surdo, podendo causar perdas nos aspectos sócio-afetivos, cognitivos, linguísticos, e de aprendizagem e construção do conhecimento. Entende-se como a língua natural dos surdos, uma língua de sinais oriunda do berço cultural, marcado por lutas e conquistas linguísticas do povo surdo (GESSER, 2014).

Ainda sobre os aspectos da comunicação, pode-se observar como os alunos surdos participam das aulas diante das metodologias aplicadas pelos professores no ambiente de ensino.

Relato 02:

Participa das aulas. (PROFESSORA ANDRESA).

Participa da aula mesmo, precisa ver ele. (PROFESSOR LEANDRO).

Ela usa a boca para gesticular. Faço alguns sinais. (PROFESSORA VICTÓRIA).

Oralizando! fica muito difícil para ela, porque tem muitos alunos. Ensiná-la é muito difícil porque eu não posso sentar, parar e ficar com ela. (PROFESSORA EVELLY).

Com base nos relatos, observa-se que os alunos surdos participavam das aulas, mesmo com a presença dos elementos de oralização, gesticulação, mímica, entre outros, o que não constitui o modelo ideal de aprendizagem.

Nas falas dos professores é possível perceber como dedicam-se para dar suas aulas num ambiente de aprendizagem em que prevalece a língua majoritária – a Língua Portuguesa. Nota-se até o desespero de alguns professores, que tentam resolver o problema de comunicação sentando-se ao lado dos alunos. Observa-se também nas falas, que a mera presença desse aluno na sala de aula já é interpretada pelos professores como participação nas aulas, e que a relação entre professor e alunos é tida como amenizada através da oralização e gesticulação.

A participação dos alunos surdos em sala de aula transcorreu em momentos de inquietação no horário de aula. Assim, é bastante compreensível perceber as dificuldades do aluno surdo em acompanhar o ritmo da aula. Neste sentido, destacamos alguns pontos comuns verificados:

- A todo instante, o surdo tentou adivinhar o que o professor estava querendo explicar na sala através da leitura labial, além de esforçar-se para se comunicar utilizando a oralização;

- Os professores explicavam e escreviam comumente no quadro, virando as costas para os surdos, que por sua vez não entendiam nada, pois estas são metodologias tipicamente oralistas;
- Os professores, ao passarem alguma informação na aula, oralizavam muito próximo do surdo, com tom de voz alta, talvez, por conta do barulho dos alunos ouvintes em sala, desatenção, desconhecimento ou falta de informação;
- Os alunos surdos sentavam-se nas primeiras cadeiras das filas, de frente ou com as costas para a parede, o que implica na falta de cuidado humano. A rotina de sentar na frente, possivelmente acontece porque o campo visual periférico do surdo o ajuda a perceber tudo que está ao redor da sala, mas com isso, pode renegar a independência do surdo, de ter que escolher onde gostaria de sentar;
- A gesticulação exagerada dos professores na transmissão de algumas informações da aula, como se através disso o surdo pudesse compreender;
- Avisos e/ou recados oralizados por professores, deixando os surdos sem essas informações;

Essas são as atitudes que os professores usam na sala de aula comum com alunos surdos e ouvintes na mesma sala. Posturas, comumente apresentadas, que nos remetem às práticas voltadas para os alunos ouvintes. E, que excluem, a possibilidade do surdo ser ensinado na própria língua.

A partir disso, verifica-se como os alunos surdos estão sendo alfabetizados. Dessa maneira levamos em consideração o grau de surdez, a fluência na Libras, o desenvolvimento na escrita e leitura, respectivamente.

Relato 03:

Ela usa um aparelho, mas a família não bota. Ela tem perda total. (PROFESSORA ANDRESA).

A mãe falou que ele tem um ouvido zerado e o outro ouvi bem pouquinho. (PROFESSOR LEANDRO).

A aluna não possui registro de laudo que ateste o grau de surdez. (PROFESSORA VICTÓRIA).

Não sei informar. (PROFESSORA EVELLY).

De acordo com a lei brasileira, a surdez, do ponto de vista clínico, assenta-se em número de decibéis, parâmetro observado no artigo 2º da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e no artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dessa forma, é considerada surda a pessoa que possui indícios de perda auditiva e interage através de recursos visuais, como meio de expressão cultural adquirida pela Libras – Língua brasileira de sinais.

Nesse sentido, o decreto nº 5.296 de dezembro de 2004, que regulamenta a lei nº 10.098, define como deficiência auditiva a “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004, p. 1). E ainda, de acordo com o quadro explicativo de (NORTHERN; DOWNS, 1984):

Quadro 2 - Classificação do grau da perda auditiva de acordo com Northern e Downs (1984)

Classificação	Medida encontrada	Características
NORMAL	Até 25 dB	-
LEVE	26 a 40 dB	Não percebe os fonemas da mesma forma, altera a compreensão das palavras, voz fraca.
MODERADA	41 a 70 dB	Tem atraso na linguagem e alteração articulatória.
SEVERA	71 a 90 dB	A compreensão verbal acontece associada a grande aptidão visual.
PROFUNDA	Acima de 90 dB	Não percebe a voz humana. Facilidade nas pistas visuais.

Fonte: Quadro elaborado com base em Northern e Downs (1984, p. 89).

Com isso, analisamos os fragmentos das professoras, que nos revelam, acanhadamente, sobre o grau de surdez que o aluno de sala de aula se encontra. Desse modo, analisa-se a percepção auditiva da audição, que pode ser classificada em normal, surdez leve, moderada, severa e profunda, a depender do grau de contagem (dB).

É de extrema importância que o docente conheça o seu aluno surdo, para que elabore o seu planejamento de aula atento às características específicas do aluno, de forma a maximizar o aproveitamento do conteúdo em aula. Sobre isso, vejamos as falas dos professores:

Relato 04:

Ela sabe língua de sinais. (PROFESSORA ANDRESA).

Acho que não, ele não usa. Seria importante que ele [surdo] fizesse um curso de Libras. (PROFESSOR LEANDRO).

Ela não tem conhecimento de sinais. Existe uma resistência por parte dela em aprender os sinais, não sei se vergonha. Ela tem resistência em fazer os sinais. (PROFESSORA VICTÓRIA).

Ela não sabe tudo de Libras. (PROFESSORA EVELLY).

Baseados nos fragmentos, analisamos que as alunas das professoras Andresa e Evely, sabem um pouco de Libras, apesar das professoras não terem a fluência necessária para mediar um diálogo com as alunas surdas. Assim, acreditamos que a aprendizagem das alunas surdas seja prejudicada. Já o professor Leandro e o aluno surdo não sabem Libras. O professor sugere ao aluno surdo e à família que aprendam língua de sinais, porque o mesmo perde a audição a cada dia.

A professora Victória, informou que a aluna não se sente motivada para aprender os sinais na aula. A mesma comentou que a aluna falta com frequência, e que quando está presente não quer participar. Ao observamos a aula da professora Vitória, percebemos que a professora tenta fazer alguns sinais, mas a aluna surda só os repete. A docente também traz para sala poucos recursos visuais e utiliza sinais soltos, sem contextualização. Não dramatiza a aula, e explica como se a aluna já conhecesse o conteúdo. Então, sem dinamismo nas aulas, a aluna acaba se dispersando a maior parte do tempo.

Nesse campo conflitante, de quem sabe ou não língua de sinais, é notório que haja uma discussão sobre qual língua se deve atribuir aos alunos surdos. É uma luta diária na relação de poder. Mas isso acontece porque uma relação envolve a comunicação através da intersubjetividade entre pessoas com diferentes culturas convivendo no mesmo espaço. Sobre isso, destaca-se que,

não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de

uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1984, p. 392, tradução nossa).

Nessa arena de encontro e desencontro linguísticos, quem acaba perdendo é a língua menos privilegiada, ou seja, a Libras. Ao adentrar no contexto entre duas línguas, gostaríamos de fazer alusão ao Bilinguismo, abordagem surgida nos anos finais da década de 1970. Aqui, vamos nos reportar somente ao processo de aquisição de duas línguas: a língua de sinais do Brasil e a Língua Portuguesa. Assim, orienta-se que o processo de aquisição da primeira língua para crianças surdas aconteça o mais precocemente possível, para então servir de base na aquisição de outra língua (LACERDA; MANTELATTO, 2000).

De acordo com Vieira (2011), a pessoa surda considera a língua de sinais como primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. Sendo assim, o surdo terá um desenvolvimento social, cognitivo, linguístico e educacional, congruentes com o intuito do bilinguismo de possibilitar ao surdo uma metodologia adequada no âmbito educacional.

Esse é um direito assegurado no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, em seu capítulo VI, artigo 22, que determina uma organização a respeito da escola: “I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2016).

O relato a seguir demonstra como está sendo feito o processo de letramento dos alunos surdos pelos professores entrevistados:

Relato 05:

A escrita dela [da aluna surda] é cópia. É difícil na escrita. [A leitura dela é] somente de imagens e leitura labial. (PROFESSORA ANDRESA).

Precisa ver [a escrita do aluno]! Ele está na sala até respondendo no livro da colega, porque ele não tem livro. Aí coloquei junto com a coleguinha. Ele está com o lápis dela respondendo. [Mas a leitura dele é só] Falando mesmo. Ele está bem. Ele foi o primeiro a fazer a conta. (PROFESSOR LEANDRO).

[A aluna surda] não sabe escrever; ela não sabe ler. Faço a leitura com todos os alunos e vou fazendo os sinais. (PROFESSORA VICTÓRIA).

Ela não sabe escrever. Ela não sabe ler. (PROFESSORA EVELLY).

Analisamos os fragmentos dos professores em relação à escrita e às leituras dos alunos surdos, que acontecem através da oralidade e da prática de copiar no caderno o conteúdo colocado no quadro branco e/ou no livro emprestado pelo colega. Tal situação mostra que o aluno surdo não sabe escrever nem ler na Língua Portuguesa.

Para as professoras, os alunos, apesar de não saberem ler e escrever, reproduzem as cópias em seus cadernos com a ca-

ligrafia razoável, o que já é tido como um bom resultado. Os professores relatam também que, com exceção da prática de copiar, os alunos não conseguem desenvolver a escrita, muito menos a leitura na sala. Em outras palavras, os alunos surdos estão na sala somente para reproduzirem a escrita do professor copiada no quadro ou de textos do livro.

Em entrevista com a gestão escolar e os professores, notamos a preocupação deles em relação às práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula com alunos surdos. Lembram que há cursos de capacitação para debater temas da educação especial, mas sugerem que estes devam acontecer continuamente.

Dessa maneira, entendemos também que todos são responsáveis pelo desenvolvimento educacional do aluno surdo, e que este depende de práticas metodológicas que atendam suas especificidades. Então, sugere-se aqui que na própria escola os professores montem grupos de estudos para discutir vivências e experiências que ocorrem em sala de aula com alunos inclusos. Neste sentido, orienta-se que promovam trocas de ideias que possibilitem ações metodológicas construídas coletivamente.

Por essas razões, acreditamos que as práticas discursivas dos alunos surdos são estigmatizadas pelos professores. Observamos que os surdos não conseguem acompanhar as aulas que envolvem o uso da Língua Portuguesa. Notamos também um agravante: os alunos surdos estarem inseridos em sala de aula comum, que faz uso da oralização, da datilologia e do mecanismo da leitura lábil, sem a contextualização do conteúdo para a produção escrita.

A partir desse princípio, interpretamos que a relação do surdo com o texto escrito não se adequa ao sentido de interação e à construção do contexto, e que há um embate entre

os professores e alunos surdos nos aspectos das interfaces pedagógicas e contextos descontextualizados (FERNANDES; CORREIA, 2012).

Com isso, relataremos as experiências dos professores sobre o aspecto da alfabetização.

Relato 06:

Ela está em processo. (PROFESSORA ANDRESA).

Ele está em processo de alfabetização. Eu vejo que ele se interessa para aprender, assim como os outros [alunos ouvintes]. Vejo que ele se interessa. Quando ele chegou quase não falava, era calado. A língua dele era mais enrolada. (PROFESSOR LEANDRO).

Ela está em processo de alfabetização. Não tem resistência a aprendizagem. Acompanha com a dificuldade dela, mas ela acompanha. Eu não considero bom o rendimento, mas dentro da limitação. A cópia da atividade, ela acompanha o livro didático, as atividades do livro ela abre e coloca na página certa. (PROFESSORA VICTÓRIA).

Ela copia tudo do quadro. Ela não sabe nada do Português. Não avança, não tem como avançar, vai avançar com uma palavra, uma sílaba, isso não é avanço! Eu não posso dar o mesmo nível que aqueles alunos [ouvintes] que ela não vai acompanhar. Ela não vai fazer nada. (PROFESSORA EVELLY).

Baseado nos depoimentos dos professores Andresa, Leandro e Victória, constatamos que os alunos estão em processo de alfabetização, fazendo a prática da reprodução escrita

copiada no quadro. A professora Evelyly afirma que o simples fato de copiar, não significa que o aluno esteja em processo de alfabetização. A partir disso, observamos que o professor tem um papel fundamental nesse processo de ensino, pois “a função do professor, nessa fase, é formar hábitos, atitudes e desenvolver as habilidades essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita” (GARCIA, 2001, p. 52).

Nisto, percebe-se que os professores participantes sabem que o processo de alfabetização em relação aos seus alunos surdos não é ideal, e que isso prejudica o seu desenvolvimento pessoal, acadêmico, social e intelectual.

Neste sentido alguns paradigmas precisam ser (des)construídos, a começar pela maneira como o professor organiza as carteiras na sala de aula. Desta maneira, recomenda-se fazer círculos para que haja socialização entre aluno e professor de modo que todos participem. Outra sugestão, é que o professor traga métodos visuais para a sala de aula, fazendo com que os alunos surdos se mobilizem a participar das aulas, mesmo através de gestos, mímicas, apontamentos e dramatizações, caso não saiba Libras.

É sabido que o conflito entre as duas línguas pode acarretar um impacto negativo no planejamento metodológico e didático. Neste sentido, visualizamos a importância da prática pedagógica com características visuais, que orienta os fundamentos de ensino e aprendizagem (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013). Os autores sustentam que os surdos não são privilegiados com interlocutores da língua de sinais. No nosso ponto de vista, há a falta de planejamentos pedagógicos com recursos visuais, poucos momentos de trocas de experiências, além da falta de debates pertinentes ao tema. A não utilização dessas práticas compromete o desempenho do professor em sala de aula.

Percebemos, portanto, o fracasso do aluno surdo em relação ao seu letramento. Sobre esse ponto metodológico, vamos conferir as falas dos professores:

Relato 07 (Entrevista com os professores)¹:

— A minha metodologia é simples. É mais material concreto.

— *Como é esse material concreto?*

— É assim com jogos, com leitura de imagens. Assim, o mais simples possível. Eu peço para ela ler aqui nos meus lábios. Fazer a leitura labial.

— *Ela sabe fazer a leitura labial?*

— Ela está começando, tudo iniciando, sabe! Assim, eu falo aí ela repete. Ela se esforça muito, mas eu tento fazer assim, não sei se está certo, se está contribuindo com o aprendizado em tudo. (PROFESSORA ANDRESA).

— Dependendo da aula, eu gosto muito de adotar a metodologia do concreto, trabalho muito com o concreto, enfim, com o material concreto eles aprendem mais rápidos. (PROFESSOR LEANDRO).

— Realizo sempre com ela as mesmas atividades da sala regular, através do alfabeto, numerais, faço a leitura na língua brasileira comum, sigo com os sinais. (PROFESSORA VICTÓRIA).

— Geralmente, a gente traz uma atividade diferenciada para ela, que sempre tem a figura e a palavrinha para ela escrever. (PROFESSORA EVELLY).

1 Nas citações de entrevistas, todas as perguntas ou comentários feitos por nós estarão destacados em itálico.

De acordo com os relatos dos professores, a metodologia não estava direcionada aos alunos surdos. A professora Victória, por exemplo, comentou que as suas atividades elaboradas eram aplicadas para todos os alunos da sala, o que é contraditório, pois foi observado que a docente fez uso do alfabeto e numerais manuais, leitura oralizada, leitura labial e sinais isolados para a aluna surda.

A professora Evely realizava atividades diferentes com figuras e palavras para a aluna surda escrever no quadro ou no caderno. A princípio, imaginamos que a atividade estava coerente com o material metodológico, porém a professora utilizava o recurso didático para tornar a atividade, aparentemente, mais fácil de ser compreendida e respondida. Essa situação demonstra que a potencialidade da aluna surda foi ofuscada pela condição mínima de abstração do assunto lecionado.

Os professores Andresa e Leandro, sem hesitar, relataram que utilizavam a Metodologia do Concreto em suas aulas, que sustenta-se no planejamento educacional, não somente para o público surdo, mas também para os alunos ouvintes.

No momento da entrevista, perguntamos aos professores, o que seria o material do concreto. A seguir estão as respostas:

Material concreto que eu falo é leitura de imagens, o quadro, a lousa, as figuras coladas no caderno dela; passo algumas palavrinhas. (PROFESSORA EVELLY).

Coloquei em cima da mesa, tesouras e lápis. Levei o material dourado, dinheiro, letras móveis e tudo que for concreto. Ele visualiza, não só ele como os outros [alunos ouvintes]. Quando ele visualiza, chama atenção, tudo que chama atenção, ele presta atenção (PROFESSOR LEANDRO).

Na curiosidade de saber o que era essa metodologia citada pelos professores, realizamos uma pesquisa de cunho teórico a respeito da temática. Inicialmente, imaginamos que fosse um novo método voltado ao ensino. Entretanto, nas varreduras literárias em banco de dissertações e teses disponibilizadas *online*, encontramos autores que apresentavam a Metodologia do Concreto, como um material “excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos” (TIRRIANI; PEREZ, 2006, p. 61).

Com base no argumento dos autores, notamos que a metodologia utilizada hoje pelos professores é semelhante à que se aplicava no final do século XIX, em instituições de ensino brasileiras. O método a que estamos nos referindo é o Método Intuitivo.

Este método foi utilizado como regra de procedimento no ensino da linguagem articulada, da comunicação através da escrita, oral, gestual ou por sinais, a todos os alunos no Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos naquele século (SOUZA, 2014). Atualmente, a instituição é conhecida por INES – Instituto Nacional dos Surdos, que se localiza no município do Rio de Janeiro.

Diante das pesquisas históricas, entendemos que a metodologia adotada pelo professor de sala de aula comum, possivelmente, já foi utilizada como fonte de instrução aos alunos surdos integrados do Imperial Instituto, cujo marco temporal vai de 1875 a 1896.

A aprendizagem do aluno surdo é fonte de várias pesquisas, que pervai desde os fundamentos das disciplinas, até projeções da construção do conhecimento e da composição do conteúdo. Contudo, são muitas as razões preocupantes relacionadas à temática curricular, que (re)configura a relação de

poder na instituição de ensino (MINETTO, 2008; OLIVEIRA, 2007; PCN, 1996).

Neste contexto, o aluno surdo, constrói uma elaboração de conhecimento contínuo, que torna notáveis marcas de experiências específicas cunhadas por ele, em situações vivenciadas na escola, confirmam (LODI; DORZIAT; FERNANDES, 2012).

OBSERVATÓRIO NA SALA DE AULA

A partir deste momento, analisamos que os conteúdos foram aplicados em atividades realizadas na sala com os alunos. Para entender melhor estes aspectos, tomamos como base de sustentação as observações das práticas dos professores em sala de aula, através de registros de diário de campo e ilustrações de atividades visuais desempenhadas pelos docentes. Vale enfatizar que os nomes dos professores são fictícios.

Observação 1 (Professora Andresa):

Dá bronca nos alunos ouvintes, oralizando. A aluna surda fica sem entender o que está acontecendo na sala. Em seguida, passa uma atividade para os alunos na sala de aula e pede para que todos relatem sobre uma viagem. Mostra três imagens de paisagens no livro. A aluna surda levanta o braço e pergunta apontando para a imagem do livro. A professora ignora o gesto da aluna, desviando o olhar para outro ponto da sala. Após muito tempo, pergunta, oralizando, o que ela queria. A aluna surda não compreende o que foi perguntado. [O aluno ouvinte] relata um momento de sua viagem. A professora observa o aluno falar e não usa sinais para a aluna surda que está à sua frente. A aluna faz a atividade de desenho e pintura passada pela professora, enquanto os outros

alunos ouvintes relatam suas histórias de viagens (Diário de campo, 01/09/2016).

É sabido, que a linguagem perpassa por um crivo imprescindível da oralização e outras formas de expressão, a exemplo, dos signos e códigos da escrita. E como tal, nos mantém conectados com o mundo moderno, afirma, Sant'Anna (2010).

Imagem 01 - Atividade proposta²

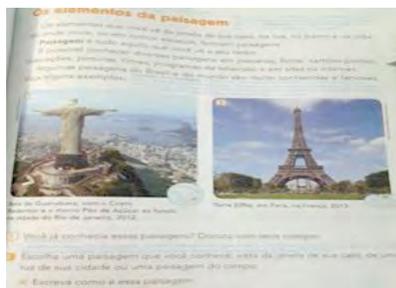


Imagem 02 - Atividade realizada³



Fonte: Imagens cedidas pela docente

Desta maneira, entendemos que o nosso viver, está associado ao meio social, cultural e intelectual. Através disso, justificamos o uso da *Imagem descritiva* (Id) a seguir, como meio de minimizar a barreira das pessoas com deficiência, de forma que os sons, gestos e imagens façam parte do nosso cotidiano sem prejudicar o aprendizado.

- 2 Id 1 Imagem de uma página de um livro com duas imagens de cidades turísticas. Na primeira imagem ao lado esquerdo, o mar e casas ao redor, acima vários morros com muitas casas, mais em cima um morro com uma estátua com os braços abertos com vista para o mar. Na segunda imagem ao lado direito, umatorremetálicade 10 mil toneladas, com dimensões, 125 m de largura e 300 m de altura. Embaixo, a torre está rodeada de um campo verde e arborizado
- 3 Id 2 - Imagem de um desenho feito a mão no papel branco. Nele, há uma área com gramas. Ao lado esquerdo, uma Árvore com frutas vermelhas. Ao centro, uma casa pintada de azul, em cima um coração pintado de vermelho. No céu tem três nuvens e uma carinha de um sol com olhos e uma boca sorrindo no canto esquerdo.

Ao observar o fragmento do relato e as imagens ilustrativas das atividades, percebemos que deve ser angustiante para a aluna surda participar da atividade pedagógica diferente dos demais alunos, o que a impede de aprender os mesmos conteúdos que os demais. Desta forma, acreditamos que a aluna não atinge todo o potencial de aprendizado de que certamente é capaz. Contudo, é importante frisar que, naturalmente, não é tarefa fácil para o docente administrar a sala de aula lotada de alunos, situação que por muitas vezes o leva ao adoecimento e sofrimento.

O professor tem a responsabilidade de mediar todas as atividades em sala de aula, entretanto, é notório que essa tarefa se torna ainda mais complexa numa sala de aula inclusiva, pois envolve alunos ouvintes e surdos e todas as questões linguísticas atreladas a essa realidade. Entretanto, não é difícil constatar que o docente geralmente toma decisões que privilegiam as crianças ouvintes, a maioria na sala, deixando a aluna surda com pouca ou nenhuma assistência.

A professora Andresa realiza a comunicação através de cada sinal à medida que fala, seja nos momentos em que dá um recado ou quando explica um conteúdo. Observa-se, também, que por vezes há uma incoerência a respeito do que está sendo dito e o que está sendo sinalizado. Desta maneira, foi percebido que por mais que a professora tente sinalizar e oralizar simultaneamente, não conseguiu atingir o objetivo de ensinar o conteúdo, pois não fez um atendimento personalizado chegando até a negligenciar o pedido da aluna.

De acordo com a atividade proposta em sala de aula, a professora solicitou aos alunos ouvintes que lessem, interpretassem e contassem uma história oralizada em relação às imagens mostradas. Denotamos ainda, que a professora soli-

citou da aluna surda que fizesse a mesma atividade, mas através de desenho e pintura. Andresa, ao final da aula pediu para que os alunos ouvintes contassem para a turma seus relatos sobre o tema viagem.

Quando a professora Andresa pediu à turma que apresentassem a atividade referente à Imagem 2, a aluna surda ainda não a tinha concluído a atividade referente à imagem anterior. A aluna somente concluiu a atividade quando mais da metade da turma já havia finalizado as duas atividades.

Cada aluno tem seu tempo de aprendizagem e isso deve ser levado em consideração. Além do mais, é sempre válido enfatizar que a metodologia usada pela professora é voltada para alunos ouvintes, fazendo com que a aluna surda demorasse para concluir a atividade. O detalhe é que a professora solicitou que a aluna mostrasse o seu desenho para a turma, o que abriria espaço para que a aluna pudesse se expressar por gestos, mímica ou sinais, o que curiosamente não aconteceu em momento algum.

Agora, vamos às observações feitas na aula do professor Leandro e a imagem ilustrada da atividade do aluno surdo.

Observação 2 (Professor Leandro):

Passa uma atividade em sala no quadro sobre o dígrafo “ch”, usando as vogais para formar sílabas: CHA, CHE, CHI, CHO e CHU, e, em seguida, palavras. O professor chama o aluno surdo e o aluno ouvinte para realizar a atividade em frente ao quadro. O aluno surdo oraliza e gesticula mostrando a imagem da chave que fica ao lado do quadro e a associa à sílaba “CHA”, formando a palavra “CHAVE”. O aluno ouvinte demora a reconhecer a palavra, mas, por fim, consegue. (Diário de campo, 1º de setembro de 2016)

Imagem 3 - Atividade realizada sobre o tema “família” CH⁴

Fonte: Imagem cedida pelo docente.

O professor Leandro utilizou o método oralista em toda a sua aula, enquanto que o aluno surdo limitou-se a observar. O professor pediu para que todos os alunos repetissem a sua fala; nesse momento, procurou ficar de frente ao aluno surdo para que reproduzisse a sua fala. Foi notado que o aluno conseguiu emitir sons e atendeu aos comandos do professor, que oralizava.

Na atividade sobre o dígrafo “ch”, que teve como proposta formar sílabas e palavras, percebemos que o aluno surdo realizou a atividade e captou os conteúdos das explicações.

Na observação feita em sala de aula, notamos boa desenvoltura do aluno surdo, respondendo sempre que foi solicitado. Na ocasião, também ficou perceptível que o aluno dedica grande parte da sua atenção à boca do professor, na tentativa de entender a fala dele através da leitura labial.

No momento da atividade em sala, o professor convidou dois alunos para participar da aula: uma aluna ouvinte e o alu-

4 Id 3 - Imagem de carteira de estudo, em cima ao lado direito tem um estojo vermelho com azul. Ao lado esquerdo, há vários papéis de atividades. Em cima dessas atividades tem uma mão esquerda aberta e a mão direita com lápis.

no surdo. Diante dos amigos de sala, visualizamos que o aluno surdo não teve vergonha de se expor oralizando, apesar da sua fala não ser audível. Antes de executar a atividade, o professor também pediu para os demais alunos se comportarem quando o aluno surdo fosse falar, porque em aulas passadas já tinha sido explicado sobre a sonoridade diferenciada dele.

O aluno surdo mostrou-se bastante participativo, respondendo as atividades propostas pelo professor. O docente, por sua vez, não fez distinção da tarefa em relação ao surdo, comentando que o aluno surdo participa normalmente das atividades junto com os demais alunos na sala.

O material didático utilizado na tarefa foi confeccionado com emborrachado em letras grandes maiúsculas e minúsculas coloridas. O professor expôs todas as letras no quadro branco prendendo a atenção dos alunos que disputavam a vez de participar da aula.

Diante dos materiais pedagógicos utilizados, destacamos a maneira como o professor apresentou a sua aula, utilizando somente a oratória. Apesar disso, percebemos que o aluno surdo sentia-se motivado em aprender, havendo uma expectativa mútua de compreensão, diálogo e aprendizado. Percebemos também que o professor tinha familiaridade com algumas técnicas sobre como se portar diante do surdo que oralizava, tais como: toque leve quando quer chamar a sua atenção; aceno com as mãos quando necessário; mas, principalmente, fala realizada de forma articulada, de modo que o surdo o compreendesse.

O professor Leandro valorizava o surdo em sala de aula, o que ficou claro pelo modo indistinto com que passou as atividades para a turma, seja no quadro, no livro ou no caderno. Também procurava sempre chamar a atenção para os seus

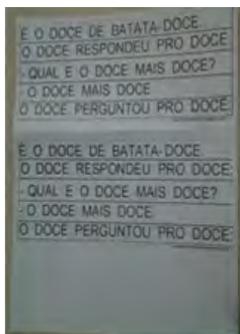
lábios enquanto falava, mesmo que o aluno surdo estivesse distraído, o que demonstra a sua preocupação em saber se o aluno estava ou não entendendo o conteúdo.

A maneira com que o professor Leandro organizava sua sala, parecia ser ideal para o aluno surdo, mas de acordo com a fala do próprio professor, acreditava que o aluno, apesar de ter um bom desempenho em suas aulas, necessitava fazer um curso de Libras para aprender a sua língua natural, pois vem notando que o aluno vem perdendo a audição paulatinamente. O relato do professor é pertinente, pois o aluno surdo pode utilizar de duas modalidades a seu favor: o recurso da língua de sinais para o convívio cultural, social e linguístico e a oralidade.

O fragmento a seguir é sobre as imagens usadas na aula da professora Victória:

Observação 3 (Professora Victória):

Apresenta o cartaz colado no quadro para a aluna surda e os demais alunos. Ensina a turma a palavra doce em Libras. Pede para todos os alunos cantarem e sinalizarem a palavra doce todas às vezes que lessem e fossem encontradas na parlenda. A professora lia com os ouvintes, enquanto a aluna surda ficava somente observando os outros alunos (Diário de campo, 14 de setembro de 2016).

Imagem 4 - Atividade Visual Parlenda⁵Imagem 5 - Atividade escrita⁶

Fonte: Imagens cedidas pela docente.

Analisando a observação da sala de aula e das imagens, podemos notar que a professora utilizou na parlenda, recursos visuais no cartaz fixado no quadro, digitados em letras grandes em escrita bastão: a letra “D” do alfabeto manual, a figura com a imagem do sinal de DOCE, BATATA, (Imagem 4).

Acredita-se que apesar dos recursos visuais utilizados na apresentação da parlenda para a aluna surda, a mesma não compreendeu o objetivo da aula. Em seguida, a professora entregou uma atividade digitada para que os alunos acompanhassem a leitura (Imagem 5), logo após, em voz alta, pediu para que todos os alunos cantassem, inclusive, a aluna surda.

- 5 Id 4 - Imagem de uma lousa branca, com um apagador na parte inferior esquerda. Ao lado direito, há um cartaz fixado na lousa enfeitado com figuras de balas nas bordas, dentro dele tem um poema com um tema “DOCE”, digitado com letras grandes, embaixo do poema há três imagens, sendo nas extremidades brigadeiros e no centro, batata doce. Acima do cartaz tem três imagens sequenciadas coladas em papel A4, da esquerda para direita. Na primeira tem uma imagem impressa da letra D do alfabeto manual em Libras, na segunda tem uma imagem de brigadeiro com a palavra DOCE escrita abaixo, no lado direito uma foto de uma pessoa fazendo o sinal de doce em Libras. Na terceira há uma imagem impressa de BATATA DOCE com a palavra escrita abaixo, ao lado tem uma pessoa fazendo o sinal de batata doce em Libras.
- 6 Id 5 - Imagem de palavras maiúsculas impressas, recortadas e coladas do poema DOCE no papel ofício de cor branca.

Solicitou que todas às vezes que aparecesse a palavra DOCE, os alunos fizessem o sinal ensinado pela professora.

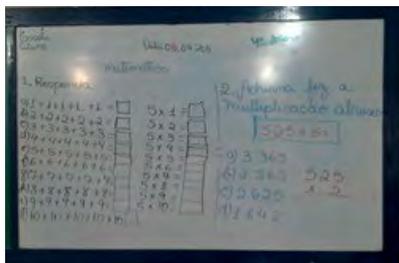
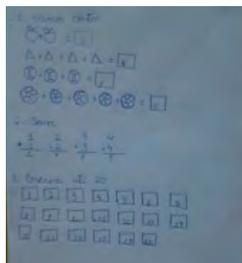
Diante destas observações, notamos que a professora também realizava a mesma atividade para todos os alunos, fazendo uso de recursos visuais que podem ser satisfatórios para o aprendizado da aluna surda em sala de aula comum. Neste cenário, acreditamos que a professora e a aluna estreitam a relação de socialização e aprimoram a participação da aluna nas aulas.

Alguns pontos, entretanto, devem ser revistos para que a qualidade do ensino à aluna surda seja garantida. Por exemplo, quando a aluna surda não conseguiu realizar a tarefa sozinha, observamos que ela esperava a correção da professora na lousa, para, em seguida, copiar as respostas prontas para o caderno. Isto ocorria porque a aluna não sabia ler e escrever. No entanto, a correção da atividade foi feita oralmente, fazendo com que a aluna surda tivesse que esperar que a professora concluísse a atividade com todos alunos ouvintes, para em seguida pegar o caderno do colega emprestado para copiar.

Ainda dentro deste contexto de atividades dos alunos surdos, observamos o fragmento e as ilustrações da professora Evely:

Observação 4 (Professora Evely):

Utilizou o quadro branco para montar as contas das questões da Provinha Brasil do MEC, retirada do livro didático. Pediu para a aluna surda e alunos ouvintes respondessem as contas de somar e multiplicar no caderno, individualmente. Passou todas as informações oralizando, sem o uso de nenhum sinal (Diário de campo, 06/09/2016).

Imagem 6 - Atividade para os alunos ouvintes⁷Imagem 7 - Atividade para a aluna surda⁸

Fonte: Imagens cedidas pela professora

Na observação em sala de aula da professora Evelly, percebemos que na aula de Matemática, a docente escreveu uma atividade na lousa que envolveu duas operações, a adição e a multiplicação (Imagem 6). A partir deste momento, a professora pediu que os alunos copiassem em seus cadernos, inclusive a aluna surda. Apesar da tarefa copiada pela aluna, a professora entregou uma atividade diferente (Imagem 7).

O que podemos observar, através das imagens, foi que a professora realizou tarefas diferenciadas, inclusive com contexto de aula distinta para os alunos. Outro detalhe importante foi que a professora sentou ao lado da aluna no momento da resolução da atividade, o que remete a uma ação paternalista que não permite à aluna conquistar sua independência.

O fato da aluna surda copiar tudo que se passa em sala de aula pode fortalecer a ideia de que o aluno está inserido no contexto educacional. Contudo, essa prática na verdade pode ser lida como um aspecto fundamental de sobrevivência social e linguística da aluna surda perante os alunos ouvintes da sala.

7 Id 6 - Imagem de um quadro branco com várias contas de matemática dentro.

8 Id 7- Imagem de uma folha de papel ofício com várias formas geométricas e contas de adição.

Neste cenário de mínima interação e comunicação, a aluna surda ganha status de ouvinte, consumado nos momentos em que a professora oraliza para explicar a atividade em sala ou fornecer avisos, entre outras atividades do cotidiano em sala.

Diante das análises de observação das aulas dos professores registradas em diário de campo e imagens, detectamos como os professores avaliavam os seus alunos surdos. Dessa maneira, retomemos os relatos dos professores nas entrevistas referentes ao tópico de avaliação, que engloba provas, atividades escritas, participação em sala de aula:

Relato 08:

Bom, são as atividades escritas. No dia a dia que vejo o desempenho dela o que ela está aprendendo. Eu faço uma prova diferenciada, mas fui orientada para realizar a mesma prova (PROFESSORA ANDRESA).

O procedimento avaliativo gosto de chamar não só ele como todos [alunos ouvintes] vão ao quadro para ver se entendeu (PROFESSOR LEANDRO).

Eu faço uma avaliação contínua, diária, do que ela vai produzindo. No momento específico de avaliação ela faz a mesma avaliação da turma regular. A gente tem uma avaliação escrita, no caso dela, eu sento perto e vou tentando explicar. É a mesma avaliação dos colegas, mas eu junto com ela, no contato mais direto e pessoal (PROFESSORA VICTÓRIA).

A observação! É mais a observação. Observar o que ela fez, se ela conseguiu. O que ela conseguiu naquele dia, naquela tarefa, se ela conseguiu com os colegas (PROFESSORA EVELLY).

De acordo com a análise dos relatos dos professores a avaliação em relação aos alunos surdos deve se dar pela prática da escrita, meramente copiando o que está na lousa, caderno e livro? Ou apenas pela presença do aluno surdo em sala de aula atingindo a frequência escolar? Ou ainda, avaliando a relação de convívio social entre ouvintes no empréstimo de caderno e livro? Percebemos que nas falas dos professores foi apontado, claramente, qual mecanismo de avaliação é aplicado aos alunos surdos.

Subjacente a essas perguntas e a outros questionamentos do gênero está o fato de que se espera que os alunos surdos apresentem o mesmo desempenho dos alunos ouvintes.

Sobre este ponto investigativo, constatamos que os professores são também vítimas por não saberem quais práticas de ensino podem ser utilizadas para atender às demanda de alunos ouvintes e surdos numa mesma sala. É sabido que muitas vezes esses professores não possuem formação específica e que são pegos de surpresa para ensinar os alunos surdos.

Esses relatos são uma amostra do que ocorre em várias outras escolas do Brasil, no tocante à educação de alunos surdos: os professores lidam com o desafio diário de administrar a pluralidade de alunos na sala de aula, com a dúvida quanto a qual língua utilizar em sala, além do número elevado de alunos numa única sala. Enfim, são vários os elementos que impedem o pleno desempenho das práticas pedagógicas do professor diante da diversidade de alunos e das inadequadas situações que enfrenta.

Os professores, quando desconhecem a cultura do surdo ou possuem um conhecimento mínimo de língua de sinais, têm dificuldades de planejar os processos educacionais bilíngues (Libras/Português). Então, entendemos o quanto essa

língua ainda é culturalmente estigmatizada e considerada menos importante do que a Língua Portuguesa. Essa realidade traz o risco de implicar no insucesso da proposta do bilinguismo (LODI; HARRISSON; CAMPOS, 2012).

As entrevistas com os professores acerca do método avaliativo do aluno surdo, deixam claro que as práticas executadas em sala de aula privilegiam a metodologia oralista. Contudo, entendemos também que para mudar tal situação é preciso que os professores recebam apoio pedagógico adequado, além de uma formação continuada, aliada ao uso da Sala de Recursos Multifuncionais.

2.4 OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A educação especial (re)configura os parâmetros de ensino que minimiza os paradigmas que fundamentam o modelo do conservadorismo nas escolas. Evidencia-se o contexto educacional de que a escola comum, seja acessível a todos aqueles que detêm algum tipo de deficiência. Para isso, rompe com o paradigma que rotula os alunos.

Com base no mesmo modelo de formatação dos tópicos anteriores, pretendemos realizar uma breve apresentação da professora participante inserida na sala do AEE e, em seguida, relatar a sua vivência e experiência diante dos alunos surdos.

2.4.1 Caracterização da professora da Sala de AEE

A *Professora Emilly*, 53 anos, possui graduação em pedagogia e trabalha com pessoas com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais. Lecionava há 25 anos, sendo 14

deles dedicados à educação especial. Emilly, possuía uma fluência razoável em Libras e atendia a 4 estudantes surdos que frequentavam uma sala de aula comum. Participava de formação continuada de cursos de Libras oferecida pelo estado e pelo município.

Na pesquisa, obtemos as informações de que a professora Emilly ensinava durante 5 dias no turno da manhã e tarde, nos horários de 07h30 às 11h30, e de 13h30 às 17h30. A sala de AEE era climatizada, possuía uma dimensão pequena, porém tinha armário para guardar os materiais didáticos, lousa, computador, mesa média com cadeiras de plásticos e cadeira de rodinhas. Pelo que foi observado, a sala de AEE comportava de 4 a 5 alunos para o atendimento.

2.5 RELATOS E OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA DE AEE

“A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.” (SEESP/SEED/MEC, 2010, p. 9). A inclusão de alunos com deficiência deve acontecer nos espaços escolares, entretanto, sabemos que para acontecer um ensino de qualidade são necessárias iniciativas educacionais que promovam articulações entre professores, gestores, especialistas, pais e alunos.

Diante disso, esclarecemos que toda escola deve ter autonomia gestacional reconhecida para lidar, sobretudo, com as diferenças, o que reforça a importância do gerenciamento e da democracia escolar.

No Projeto Político Pedagógico devem constar a composição organizacional do Atendimento Educacional Especializa-

do e o(a) professor(a) especialista que irá gerir as peculiaridades das pessoas com deficiência.

Dessa maneira, acredita-se que o AEE possa complementar as diretrizes de ensino e aprendizagem direcionadas aos alunos com alguma deficiência. No caso específico dos alunos surdos, necessitamos promover ações deliberadas sobre uma perspectiva da educação bilíngue. Dialogam sobre essa temática, Souza (2014), Quadros (2011; 2012); Alvez, Ferreira e Damázio (2010) e Strobel (2008; 2013).

Sabendo que o aluno surdo precisa do AEE para que aprenda a língua de sinais como língua natural, é preciso esse atendimento seja antecedido por uma *anamnese*, realizada em ficha individual.

Sobre esse assunto, iniciamos com as apresentações dos relatos e observações no atendimento do aluno surdo, diante das experiências pedagógicas apresentada pela professora Emilly. Vejamos as suas respostas à pergunta “Você utiliza anamnese com o aluno surdo? Justifique sua resposta”.

Relato 01:

Sim, faz-se necessário Anamnese com os pais. A gente vai saber a história do aluno surdo para poder fazer o nosso plano de aula. Ver o que pode ser feito para ajudar essa pessoa (PROFESSORA EMILLY).

Analisamos que a professora Emilly reconhece a importância de realizar a anamnese do aluno surdo com a proposta de conhecer a sua história — fatos que envolvem sua identidade e status social, linguístico e cultural. Baseada nos dados coletados na anamnese, a professora elaborou então um plano de aula para voltado para o aluno surdo.

A preparação de um plano de aula engloba um conjunto de regras, atividades, diretrizes e encaminhamentos de ordem curricular e metodológica, o que envolve um gerenciamento pedagógico e administrativo escolar instituído (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Deste modo, foi feita à professora a seguinte pergunta: “Então, onde acontece o Atendimento Educacional Especializado para o estudante surdo? E como acontece esse atendimento?”

Relato 02:

— Acontece na sala de recurso aqui na própria escola. Eu faço aqui mesmo o atendimento na própria escola. Acontece que cada aluno surdo é atendido duas vezes por semana com duração de uma hora. E, ele tem atendimento em dupla ou individual.

— *Dupla! Explica-me, alunos na mesma sala?*

— Não, alunos do 3 ano e uma do 4 ano, eu faço em dupla, porque as alunas surdas estão praticamente iguais na Libras, apesar de estar em séries diferentes. A outra aluna surda não junto, porque é horário contrário.

— *Esse atendimento ele acontece em horário contrário ou no mesmo horário?*

— Às vezes acontece no mesmo horário! O correto é o horário contrário, porém existe a necessidade de muitos pais falar para mim, que não há possibilidade de vir no horário contrário devido ao trabalho, então a única solução é retirar o aluno surdo da sala de aula e fazer esse atendimento. O que não é correto, mas entre o correto e a necessidade do aluno, a gente faz no turno de sala de aula. (PROFESSORA EMILLY).

De acordo com o relato da professora Emilly, notamos que o AEE acontece na própria escola, numa Sala de Recursos Multifuncionais voltada para atender a essas demandas. Sendo assim, observa-se um ponto relevante do espaço de apoio pedagógico, que pode ser utilizado na promoção de ações que fomentam o aprendizado do aluno, além de ser destinado a trocas de experiências entre professores de sala comum e de AEE.

Percebemos, na fala da professora, que o atendimento ocorre duas vezes por semana, com duração de uma hora, podendo ser feito individualmente ou em dupla. Vimos que a aquisição da língua de sinais foi ensinada nos mesmos horários de aula. Quando insistimos na pergunta sobre o atendimento, a professora apresentou inconsistência nas respostas.

À pergunta “Por que os alunos são retirados da sala para receber o atendimento?” a professora justificou que isso foi acordado com os pais dos alunos, pois se queixavam da não disponibilidade de tempo para trazer o filho à escola em horário distinto.

Por mais lamentável que seja, esta é uma situação muito frequente nas escolas que trabalham a proposta da inclusão com alunos surdos e ouvintes. O aluno surdo passa a ter o seu processo de aprendizado prejudicado, tendo que se desdobrar para acompanhar as aulas.

Vejamos agora como acontece o processo de letramento dentro desse tipo de atendimento.

Relato 03:

É algo lento, acontece do professor da sala regular não ter o conhecimento da Libras. Então esse processo vai se tornar bastante lento. Eu até muitas vezes, converso com os professores. Digo, gente como é que uma pessoa que

não sabe inglês vai para sala? Ele vai conseguir assimilar o conteúdo que o professor está passando, se o professor está falando em outra língua? Então, a mesma coisa acontece com o aluno com deficiência auditiva, se o professor não é conhecedor dessa língua. (PROFESSORA EMILLY)

Constata-se então que a alfabetização dos alunos surdos não é feita pois os professores de sala comum não têm o domínio da Libras. Ou seja, entre alunos ouvintes e surdos há uma diferença de caráter linguístico, pois estes últimos utilizam da língua de sinais como meio de percepção visual para o aprendizado.

No relato, a professora atribuiu o insucesso dos alunos surdos à falta de comprometimento por conta de alguns professores, e completou dizendo que o estado e a prefeitura oferecem curso de Libras para os professores que atuam com alunos surdos e com pessoas com deficiência. Por fim, diz que os alunos surdos não serão capazes de aprender enquanto a língua de sinais não for respeitada (DORZIAT, 2011; FERNANDES; CORREIA, 2012; CASTRO, 2010).

Sendo assim, procuramos saber se há parceria entre os professores de sala de aula comum e a professora de AEE, para que haja um trabalho mútuo em prol do aprendizado dos alunos surdos.

Relato 04 - Professores de sala de aula comum:

A nossa parceria não tem, na verdade o AEE é mais um instrumento. A professora dar a aula dela, mas não são os mesmos assuntos que dou em sala de aula. Algumas coisas, a gente se comunica vendo a dificuldade da aluna surda (PROFESSORA ANDRESA).

Não, a professora de AEE me ajudou com outros alunos especiais, mas quanto a ele, não. Como o aluno surdo chegou a poucos dias na escola. Ele é um aluno novato (PROFESSOR LEANDRO).

Não existe essa parceria, porque nos momentos de planejamento não sentamos juntas. Sugiro um planejamento específico, que possa eu e ela sentar juntas para traçar planos e metas. Nenhum até então, nunca (PROFESSORA VICTÓRIA).

Geralmente, quando a aluna vem para a sala de aula. Aí a professora de AEE, já trabalha outras dificuldades que aluna apresenta, porque só pega uma vez por semana (PROFESSORA EVELLY).

Relato 05 - Parceria com a professora de AEE:

— Eu realizo o meu plano. O plano da sala de recurso junto com o professor. Eu passo de acordo com o meu atendimento que eu faço aqui na sala de AEE. Eu faço as minhas observações e chego ao professor e digo como esse aluno se encontra, para ver se a minha versão, tem a ver com a mesma coisa do professor, mas o meu plano confesso eu não faço junto como o professor da sala regular.

— *Esse plano faz semanalmente, anualmente, é mensalmente?*

— Você faz um plano anual, certo!

— *Quando o professor de sala de aula tem dificuldade de trabalhar com esse aluno e procura esse atendimento?*

— O professor de sala de aula comum entrar em contato comigo e com a coordenação da escola vendo a dificuldade do aluno. (PROFESSORA EMILLY).

De acordo com os relatos obtidos nas entrevistas e as observações registradas nos diários de campo, utilizamos o método de triangulação no sentido de confrontar os dados coletados sobre a parceria entre os professores participantes da pesquisa no tocante às práticas pedagógicas (MINAYO, 2016).

Analisamos que a parceria foi inconsistente, no que diz respeito ao objetivo educacional fundamental na proposta, que é o de educar. A discussão remete ao compromisso que o educador tem para com os alunos inseridos no contexto real da escola, cujo diálogo não deve ser insociável ou descomprometido das ações conjuntas, mas sim compartilhado no espaço escolar. Isso ocorre sobretudo porque o debate acende a discussão redimensionada sobre a educação.

Destacamos que os professores depositam na Sala de Recursos Multifuncionais uma ideologia que defende que o professor deva garantir o bom desempenho do aluno surdo, sendo que, na verdade, as práticas pedagógicas dão ênfase à construção e reflexão, que não são definidas em planos prontos e acabados. Isso abre espaço para a discussão sobre qual caminho pode ser utilizado no processo de escolarização dos alunos surdos e sobre elementos concernentes à metodologia.

Isto nos conduz à reflexão de que a Sala de Recursos não se fundamenta apenas em espaço de apoio, mas (re)configura o alinhamento de conhecimento, que maximiza o desenvolvimento do aprendiz. É perceptível que o espaço escolar deve ser apropriado de forma a permitir a promoção de ações relativas aos alunos surdos. A organização da escola, portanto, não deve depender somente da disponibilidade do professor de AEE em atender a demanda da educação especial na sala de atendimento.

As ações do professor do Atendimento Educacional Especializado atravessa a articulação coletiva, a qual fomenta estratégias pedagógicas da escola, na proposta de contribuir com o aluno surdo (CARRANCHO; FERNANDES, 2015). Com base nisto, entende-se que deve ser estabelecida uma parceria entre os professores que ensinam aos alunos surdos e os professores do AEE, na perspectiva de promover ações que compartilhem as práticas e experiências pedagógicas.

Diante da ideia de parceria coletiva, julgamos a necessidade de se ter um olhar atento às peculiaridades do aluno surdo. Nesse sentido, foi verificada através das entrevistas qual a metodologia que implementada pela professora Emilly nessa seara.

Relato 06:

Ah! Isso, a metodologia a gente não pode direcionar a uma única coisa, A gente precisa de teste, o que hoje foi legal para o meu aluno. Eu não tenho que pensar o que foi bom para mim, eu tenho que ver que a minha metodologia não alcançou o que o meu aluno necessitava, então essa metodologia será modificada de acordo com o entendimento do meu aluno. Até porque a gente sabe, para trabalhar com aluno surdo, a gente precisa de gravuras, do português da Libras, então sem isso, como é que vou ensinar, então, hoje eu fiz algo que eu achei que ia ser bom, mas o meu aluno não assimilou, então, no próximo atendimento eu já mudo a minha metodologia, para que eu chegue o que realmente estou necessitando para o meu aluno (PROFESSORA EMILLY).

Na fala da professora Emilly, fica evidente que foi traçado um plano de meta pedagógica que atendesse às necessidades específicas do aluno (ROPOLI; MANTOAN; SANTOS; MACHADO;

2010). A professora frisou também, que o aluno surdo é uma pessoa normal e que não deve ser tratado como “coitadinho”. É a partir deste olhar que são elaborados os planejamentos metodológicos, de forma a potencializar o conhecimento do aluno.

Nesta concepção, concordamos que o professor de AEE necessita de práticas articuladas, que instiguem e aprimorem o seu ensino. Dessa forma, o docente da sala de recurso, em parceria como o professor de sala de aula comum, pode criar práticas didático-pedagógicas, lúdicas e visuais (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

Portanto, esclarecemos que a Sala de Recursos Multifuncionais é essencial para o apoio pedagógico dos professores, pois possui inúmeros subsídios materiais visuais, como murais, livros, painéis, imagens, dentre outros, materiais que podem ser confeccionados pelos próprios professores e/ou alunos surdos.

Por isso, é fundamental que as diretrizes possam nortear as propostas educacionais na escola, no sentido de lhe fornecer o suporte necessário, o que implica na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O PPP deve ser construído de forma adaptada às condições sociais, culturais e linguísticas que envolvem a escola; o espaço físico e o material didático devem ser adequados à sua realidade. Sueli Fernandes (2015) enfatiza, ademais, que para escolas que atendem alunos surdos, deve ser oportunizada aos docentes a chance de realizar curso de Libras, fundamenta Fernandes (2015).

Observação da aula (Professora Emilly - tema “alimentos”)

A professora dividiu a aula em dois momentos. No primeiro, apresentou os alimentos na seguinte ordem: açúcar; cuscuz (farinha de milho); carne; sal; bolacha; feijão; farinha; café;

manteiga; macarrão e; carne. Em seguida, a professora dá o sinal, pedindo para a aluna surda cheirar, experimentar e mastigar os alimentos. Ao final, a professora pede para a aluna reconhecer o alimento correspondente à escrita (Diário de campo, 14 de setembro de 2016).

Imagem 8 - Atividade realizada com o material didático⁹



Imagem 9 - realizada pela aluna surda¹⁰



Fonte: Imagens cedidas pela professora

- 9 Id 8 - Imagem de uma mesa, em cima vários papéis separados em blocos. No centro tem um dominó, sendo que a peça tem de um lado uma imagem de fruta e ao lado uma figura de uma pessoa fazendo um sinal aleatório em Libras de uma fruta. A direita tem uma caneta, mais embaixo a esquerda, tem uma mão direita com um lápis em posição de escrever no papel em branco em que tem algumas palavras escritas. Ao lado um borracha branca.
- 10 Id 9 - Imagem de uma mesa branca, em cima tem onze copos descartáveis de cor branca. Em ordem de cima para baixo e esquerda para direita, temos os copos com alimentos e as palavras escritas com letras grandes maiúsculas ao lado: CAFÉ, FEIJÃO, MACARRÃO, SAL, BOLACHA, CUSCUZ, AÇÚCAR, MANTEIGA, ARROZ, FARINHA E CARNE.

Podemos dividir a observação da prática pedagógica da professora em quatro momentos:

- Primeiro momento: a professora espalha fichas de papel em cima da mesa, contendo as palavras escrita em português que correspondem aos alimentos apresentados, e pede para a aluna reconhecer as letras de todas as palavras, através do uso da datilologia (alfabeto manual). A aluna consegue reconhecer algumas palavras, mas não as associa ao alimento.
- Segundo momento: a professora mostra todos os alimentos, seguidos de sinalização. Após cada sinalização, pede para a aluna realizar o sinal correspondente. No momento em que a professora solicita o sinal do alimento, observamos que a aluna surda não lembra e repete o signo “SINAL”. Dessa maneira, entendemos que a aluna não conseguiu remeter a nenhum sinal de alimento mostrado.
- Terceiro momento: Dois dos dez alimentos apresentados pelas professoras foram o SAL e o FEIJÃO. Na palavra “S-A-L”, a aluna reconhece a letra (S), porém não consegue reconhecer as letras (A e L). É somente com a ajuda da professora que a aluna faz o sinal das duas letras restantes, na datilologia. Logo em seguida a professora faz o sinal da palavra “SAL”. Na palavra “F-E-I-J-Ã-O” a professora mostra o alimento e oraliza a palavra, para em seguida pedir para que a aluna reconhecesse a palavra, através da datilologia. Diante dessa palavra, analisamos que aluna surda não é capaz de reconhecer nenhuma letra da escrita portuguesa, até que receba a ajuda da professora.
- Quarto momento: A professora aponta para a parede, que tem o alfabeto manual de Libras confeccionado

com material emborrachado. Logo em seguida, pede para a aluna associar as letras da palavra escrita em português na ficha. A aluna concentra-se mais na reprodução da fala da professoras do que no sinal apresentado.

Antes de tudo, é importante salientar que o atendimento foi realizado com apenas uma aluna surda, e que se encontra em processo inicial da aquisição da língua de sinais. Podemos observar, a partir da fala da professora, que a metodologia utilizada foi de ordem majoritariamente visual. Apesar disso, fez uso de material sólido e palpável, permitindo à aluna conhecer os alimentos através do tato, do paladar e do olfato, ao mesmo tempo em que o associava à escrita da palavra em Língua Portuguesa.

A professora instigou a aluna a aprender sua língua de instrução apresentando os alimentos básicos (estímulo visual), e, em seguida, a pediu para mastigar o alimento (estímulo gustativo). Mesmo assim, foi observado que a professora passou por momentos de tensão, principalmente quando chamava a atenção da aluna, tocando no seu ombro.

As tentativas da docente em ensinar à aluna os sinais correspondentes a cada alimento, contudo, mostraram-se infrutíferas. Apesar das repetições dos sinais, a aluna não conseguia associá-los aos alimentos apresentados.

Baseando-se no relato da professora, comentamos o quanto a relação das práticas pedagógicas são relevantes na sala de Atendimento Educacional Especializado. Apesar da variedade de recursos didático-metodológicos, pudemos constatar na observação realizada na sala de AEE, que a professora utilizou a modalidade oralista, atenuando o tom de

sua voz sempre que chamava a atenção da aluna surda, de forma que ela acompanhasse os seus lábios.

Esta ação remete ao ato da leitura labial, algo que nem todo surdo tem facilidade de aprender para se comunicar com seus pares. Além do mais, a professora utilizou pouco os recursos visuais disponíveis: como resultado, a aluna não conseguia entender o objetivo da aula, e apenas tentava por repetidas vezes reproduzir a fala da professora.

Perante estas observações, constatamos que o espaço educacional bilíngue é importante para a manutenção do ensino da Libras e da Língua Portuguesa escrita, garantindo ao aluno surdo não somente a língua de sinais como primeira língua, mas também, o status social, político e cultural afiançado pela outra. É importante destacar que o atendimento permite um planejamento com professores de sala de aula comum e professores especializados em sala de AEE.

É necessário, contudo, que ao ensinar Libras o professor tenha o cuidado de não cair na prática do bimodalismo. As duas línguas possuem estruturas próprias, diferentes entre si, sendo assim, considerar a Libras um mero Português sinalizado é na verdade prestar um desserviço.

Neste sentido, esclarecemos que a avaliação do surdo deve ser conduzida de forma sistemática, à medida que se observa o desempenho individual do aluno. Para isso, deve ser dedicada atenção especial à qualidade dos recursos visuais usados em aula, pois são imprescindíveis para a transmissão do conteúdo ao aluno surdo. Por outro lado, o Atendimento Educacional Especializado deve ser direcionado ao aluno surdo, de forma a ser um ambiente convidativo que o faça se sentir confortável e motivado. Por fim, o processo avaliativo só será conduzido de forma satisfatória se houver um constante

processo de capacitação do profissional da sala de AEE e do professor de sala aula comum, tornando-os aptos a atender essa demanda especializada (CRUZ, 2005; LIBÂNEO, 2004; TARDIF, 2002).

Com base nisso, surgiu o questionamento acerca da formação continuada focada na educação especial.

Relato 07:

Nós temos no município a formação continuada. Acontece no Centro de Formação e com a nossa coordenação também de educação especial, sexta feira, que a gente estuda uma deficiência única, e assim vai seguindo o processo. Essa formação nós temos aqui no CAEE – Centro de Atendimento de Educação Especializado, e temos a formação quinzenal no Centro de Formação, temos também uma formação com a coordenadora do CAEE e educação especial. Acontece, no dia de quarta-feira e uma a cada sexta feira de cada mês. (PROFESSORA EMILLY).

Não, daqui há 02 meses já vou me aposentar. (PROFESSORA ANDRESA).

Sim, vou querer outra vez o curso de Libras, porque aí é como estávamos falando do meu aluno surdo, ele hoje está ouvindo pouquinho e se a partir de amanhã ele passar a não ouvir mais. (PROFESSOR LEANDRO).

Eu acredito que curso de Libras e oficina, também grupo dirigido e compreendo como um grupo trocando experiência. Acho interessante, até porque a Libras é um processo contínuo. (PROFESSORA VICTÓRIA).

Sim é bom, curso de Libras/oficina, para a gente aprender como vai avançar. (PROFESSORA EVELLY).

Com base na análise dos fragmentos, vimos que, com exceção da professora Andresa, todos os professores almejam realizar uma formação específica na área da educação especial com vistas em curso de Libras além de oficinas no campo da educação bilíngue.

Apesar do município constantemente promover programas de capacitação aos docentes, sentimos a necessidade de aprimorar as técnicas pedagógicas dos professores participantes, a fim de minimizar as várias barreiras linguísticas que atrapalham o aprendizado do aluno surdo (ALARCÃO, 2011; CAPELLINI; MENDES, 2007; IBIAPINA, 2008).

A seção a seguir é exclusivamente voltada à discussão da proposta colaborativa na educação bilíngue por nós ministrada aos professores na ocasião desta pesquisa, devido sobretudo às barreiras enfrentadas pelos professores de sala de aula comum e do AEE.



CAPÍTULO III

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PROPOSTA COLABORATIVA, O QUE TEM A CONTRIBUIR?

Para esta pesquisa, assumimos um compromisso na seleção da escola pesquisada, na apresentação do projeto de pesquisa, na posse dos documentos, na apropriação das entrevistas, nas observações de sala, nos registros diários, na permissão dos registros em vídeo, na coleta dos dados, nas análises e, sobretudo, para com as vozes inquietantes dos professores. Assim, denotamos a seriedade da pesquisa direcionada pelo pesquisador. “Sendo atualização dos compromissos éticos e políticos assumidos nos primórdios da pesquisa, as questões do estar aqui pedem que o pesquisador encontre caminho para ser aparição na escrita enquanto autor” (LUZ, 2013, p. 89).

Tudo isso reforça a importância de se promover uma ação conjunta e deliberada entre o professor pesquisador e os professores participantes, a fim de que alguns dos empecilhos de cunho pedagógico bilíngue constatados sejam trabalhados. Nesta lógica, destinamos a seção V exclusivamente para o relato da ação de cunho colaborativo, detalhada mediante a coleta e análise dos dados fornecidos pelos participantes.

3.1 AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

No transcorrer da pesquisa, foi de fundamental importância que o momento de intervenção dos pesquisadores respeitasse o período de coleta de dados e entrevistas, de forma a não influenciar nos resultados obtidos. A posição de interventor só poderia ser realizada a partir do momento que o papel de observador fosse devidamente finalizado. Somente então, poderíamos atenuar as inquietações pedagógicas citadas pelos professores participantes durante as entrevistas e observadas em sala de aula, através da exposição de estratégias de cunho pedagógico que auxiliem os professores no processo educativo dos alunos surdos, pois esta é a principal contribuição da pesquisa colaborativa.

[Ela] Amplia as possibilidades de os professores conhecerem formalmente os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e a consequente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados. (IBIAPINA, 2008, p. 45).

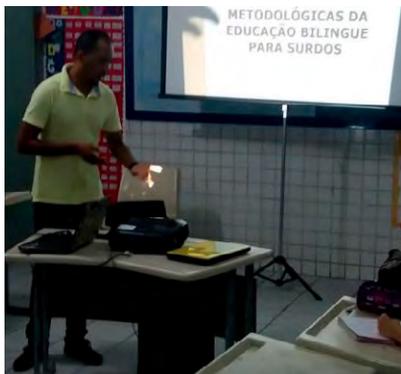
A prática colaborativa visa a colaboração mútua com o foco de apresentar uma contribuição na educação. Com base nisso, entendemos que a escola e a universidade podem sim estar em sintonia, quebrando o paradigma dicotômico entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva de ação colaborativa, foi realizada uma capacitação para os professores participantes, que tomou lugar na própria escola e foi promovida por nós e em parceria com a Secretaria Municipal da Educação e a Universidade Federal de Alagoas.

A ação colaborativa aconteceu entre os dias 20 e 23 de setembro de 2016, tendo carga horária de 20h, numa Escola Municipal de Arapiraca-AL, com toda a comunidade escolar. Essa ação coincidiu com a semana de homenagem do surdo, data comemorada no dia 26 de setembro de cada ano, o dia nacional do surdo.

3.2 AÇÃO I - COMUNIDADE ESCOLAR PRIMEIRO DIA: CONFERÊNCIA DO PROFESSOR PESQUISADOR

No dia 20 de setembro de 2016 foi realizada a 5ª etapa do projeto, que tinha por finalidade envolver a comunidade escolar – gestão, professores, administrativo e os pais dos alunos surdos. Essa etapa aconteceu numa sala da própria escola, das 17h30 às 21h, com o objetivo de não atrapalhar o andamento das suas atividades rotineiras. A escolha do horário também se deve ao fato de já ser habitualmente destinado para a realização de discussões pedagógicas; com isso, foi realizada uma conferência que abordou a temática da inclusão escolar dos alunos surdos, diante da perspectiva bilíngue.

A conferência foi iniciada justificando-se o motivo pelo qual a pesquisa não atende a todos da escola e porquê o seu foco estava voltado à análise das interfaces pedagógicas dos professores em relação aos alunos surdos na sala de aula. Em seguida, foi explicado que essa semana de abertura tinha por finalidade compartilhar experiências vivenciadas em sala de aula com surdos em outros espaços escolares, a fim de amenizar os obstáculos que os professores enfrentam no tocante às práticas metodológicas.

Imagem 10 - Ação e reflexão¹

Fonte: Imagem registrada *in loco*.

No momento da conferência, foi realizada a pergunta “O que é escola?” Analisemos a fala de alguns professores presentes (Conferência, 20 de setembro de 2016)².

PARTICIPANTE 1 — Lugar de aprender.

PARTICIPANTE 2 — Interação.

PARTICIPANTE 3 — Socialização também.

Pesquisador Vitorino]: sim, socialização o que mais? Cabe mais? O que é escola?

PARTICIPANTE 4 — Ensinar e aprender.

PARTICIPANTE 5 — É um espaço de convivência de experiência de... construção de cooperação.

-
- 1 Id 10 - Imagem de uma sala de aula. No centro tem uma mesa com uma pasta elástica, um notebook e um projeto multimídia refletindo uma luz no quadro branco. Próximo a mesa tem um homem em pé com as duas mãos juntas na altura do abdômen, olhando para o lado direito. Nesse lado tem cinco carteiras perfiladas com quatro pessoas sentadas, sendo um menino, uma menina e duas mulheres.
 - 2 Estes participantes fizeram parte somente da conferência de abertura.

Diante dos relatos, explicamos a todos os participantes da conferência aspectos da socialização, interação e experiência, reforçando a concepção de que a comunidade escolar se configura como um local de aprendizagem e formação, mas não só, pois também encerra dentro de si um espaço de socialização e construção de laços.

[a escola é uma] comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria (MACEDO, 1995, p. 68).

[é] o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, sala, quadros, programas, horários, conceitos... escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela! Ora, é lógico. Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (FREIRE, 2009, p. 8).

Da mesma forma que os alunos ouvintes, os alunos surdos devem vivenciar o ambiente escolar como um espaço destinado à socialização e interação; como um espaço que garanta o seu direito ao aprendizado, que ofereça uma educação de qualidade e respeite a sua cultura e a língua de sinais.

A escola como foco do processo “ação-reflexão-ação”, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria, precisa implantar inovação (...). Portanto, é preciso promover a autonomia das escolas nesse sentido e as condições necessárias para que tal autonomia ocorra: capacidade de mudança e de promover a sua própria mudança: desenvolvimento progressivo; melhoria (IMBERNÓN, 2006, p. 80-81).

Na contextualização da proposta escolar, sugere-se que as instituições educacionais utilizem práticas pedagógicas renovadas, mesmo que isso implique numa mudança na atitude de todos. Certos disso, destacamos que “a inovação pedagógica implica modificações da cultura pessoal do professor” (VIEIRA, 1999, p. 99).

a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada (...). A escola é tempo de desenvolver e aplicar capacidades como (...), a observação, a comparação, a associação, o raciocínio, a expressão, a comunicação e o risco (ALARCÃO, 2011, p. 18).

Percebemos então que os surdos dispõem da educação bilíngue ao seu favor, e por isso mesmo que a comunidade

surda segue em luta constante para conquistar ambientes educacionais bilíngues que combinem o ensino da Libras ao ensino da Língua Portuguesa (PERLIN; STROBEL, 2006).

Mediante a proposta do bilinguismo, o aluno surdo tem a oportunidade de aprender a língua de sinais como sua primeira língua já a partir das séries iniciais, em consonância com a Lei Ordinária 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação:

Garantir oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014).

As representações de movimentos surdos acendem a discussão acerca do bilinguismo, cujo objetivo passa também pelo desenvolvimento de suas capacidades e competência linguísticas na mesma proporção que são desenvolvidas num aluno ouvinte. Com essa mesma força representativa e ideológica entre surdos e pesquisadores militantes da causa, foi aprovado o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, o qual sustenta a garantia da educação básica aos estudantes surdos.

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

- I. Escola e classe de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, como professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais de ensino fundamental;
- II. Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, aberta a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas de conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérprete de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2016, p. 244).

Portanto, o espaço escolar e a mão de obra docente disponibilizada na escola devem ser devidamente valorizados, e foi sob esta ótica que procuramos propor aos professores participantes o desafio de alinhar o planejamento das práticas pedagógicas aplicadas em suas aulas, no sentido de refletir para então (re)construir as ações implementadas no trabalho com os alunos surdos, com vistas à educação bilíngue.

3.3 AÇÃO II – CENÁRIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

Segundo dia: Prática bilíngue

Nos dias 21 e 23 de setembro de 2016, a pesquisa dedicou-se à formação dos professores. Neste período, tivemos momentos de contribuição entre professores, pesquisadores e demais participantes. Na ocasião, aplicamos uma oficina voltadas às práticas de ensino para os alunos surdos, que dividiu-se entre os turnos matutino e vespertino, no laboratório de informática da própria escola.

A formação foi dividida em dois momentos. No primeiro, apresentamos os aportes teóricos no tocante à Pedagogia Surda, expondo em detalhes como se dá a prática pedagógica. No segundo momento, utilizamos técnicas gestuais, mímica, apontamento, dramatização e alguns sinais, além de recursos pedagógicos como cartazes com imagens e palavras escritas em português, jogos interativos, atividades de fixação visual e dinâmicas envolvendo sinais e imagens com palavras.

É importante salientar que neste cenário matutino, tivemos a presença das professoras participantes Andresa, Evely e Emily, enquanto, no horário vespertino os professores Leandro, Victória e Emily, além de três alunos surdos. Estiveram presentes também uma professora não participante da pesquisa e uma aluna estagiária da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), esta última a nosso convite para eventual auxílio na interpretação da Libras durante a oficina.

Momento I: Teoria da Pedagogia Surda

A prática pedagógica usada sustenta-se na Pedagogia Surda, que pode ser definida nas seguintes palavras: “A pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser” (STROBEL, 2013, p. 92). É evidente que o espaço escolar ideal para o desenvolvimento desta pesquisa seria uma escola bilíngue — Libras/Português (FERNANDES, 2003; SKLIAR, 1999), no entanto, entendemos que a ausência de uma escola nesse formato no município onde foi realizada a pesquisa não exclui a prática bilíngue por parte dos docentes, podendo até ser inserida em escolas inclusivas, desde que possua a sala de AEE, professor de Língua Portuguesa e instrutor surdo de Libras

As imagens acima atestam que esta é uma prática satisfatória para o desenvolvimento da identidade, vivência e produção nos vários âmbitos da vida dos surdos (STROBEL, 2013).

A Pedagogia Surda também traz em seu bojo uma metodologia própria, que envolve métodos visuais alicerçados pela língua de sinais e que podem ser utilizados como fonte primária pela pessoa surda, em qualquer situação educacional. Ainda de acordo com a pedagogia surda, o surdo passa a ter uma visão próxima da realidade em que vive, e compartilha entre os seus pares a aquisição da linguagem e as experiências de cunho cultural desenvolvidas no âmbito escolar. Dito isso, “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema” (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 115).

Analisamos, então, que os surdos venham ser alfabetizados em processos educativos como a Pedagogia Surda, fundamental para o seu aprendizado. Pesquisa semelhante realizada por Capovilla (2011, p. 86-87) também aponta que

os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas). [...] competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superior em escolas bilíngues do que em escolas comuns.

A Pedagogia Surda surgiu da necessidade de um ambiente escolar favorável e motivador ao desenvolvimento da comunicação dos alunos surdos. Assim, acredita-se que ela pos-

sa promover a inserção de práticas pedagógicas visuais para surdos nas instituições de ensino.

Momento II: Oficina Pedagogia Surda

No segundo momento do dia, oferecemos para os professores participantes uma proposta pedagógica diferenciada daquela desenvolvida na sala de aula comum: a oficina.

Oficina é um termo muito amplo e implica uma modalidade de ação que promove em um só tempo a realização de uma atividade lúdica e o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem para aqueles que passam pela experiência (SENRA, 2016, p. 23).

Portanto, dentro desse modelo, o aluno surdo pode estar inserido no campo de voz ativa, usando livremente as mãos para elaborar ou responder perguntas, possibilitando, ao mesmo tempo e em caráter de igualdade, o aprendizado das duas línguas, o que evita qualquer tipo de estigmatização. Além do mais, não são só os alunos surdos que beneficiam-se das oficinas.

as oficinas não se restringem apenas aos que têm alguma dificuldade externalizada, elas são atividades que podem contribuir para o percurso de qualquer estudante, em diferentes momentos de sua escolarização, e para a trajetória de formação dos próprios docentes, pois permitem experimentar fortes dimensões lúdicas e de troca com o outro, tão essenciais à nossa vida dentro e fora das instituições (SENRA, 2016, p. 20).

Neste sentido, a aplicação da oficina aos professores teve como intuito a transmissão dessa prática pedagógica, de forma a ser replicada no cotidiano das aulas.

Vejamos no quadro a seguir o passo a passo da sua realização.

Quadro 3 - Plano de aula CASA referente a oficina pedagogia surda

PLANO DE AULA
TEMA: Casa
OBJETIVOS
GERAL: Reconhecer os cômodos de uma casa, por meio de práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula comum e AEE.
ESPECÍFICOS: Estimular a habilidade visual do aluno surdo em relação aos cômodos da casa; Trabalhar em contexto visual a palavra CASA; Apresentar sinais, correspondentes aos cômodos da casa em processo de aquisição da Língua de sinais; Ampliar o vocabulário de sinais aos estudos surdos; Proporcionar a associação da imagem ao sinal, estimulando a aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa.
CONTEÚDO:
Sala de estar, quarto, banheiro, cozinha, área de serviço e garagem.
METODOLOGIA:
Oficina, Lúdica, visual, dramatização e dinâmica de grupo.
MATERIAL DIDÁTICO:
Isopor; cola branca; cola de isopor; cola quente; pistola; tesoura; estilete; durex espessura grossa; emborrachado (várias cores); papel A4; papel 40; palito de dente; palito de picolé; piloto marcador (preto, azul e vermelho); pilotos de quadro branco (azul, preto e vermelho); canetas e pastas.
AVALIAÇÃO:
Sistemática e individual.
ATIVIDADE:
Localização da casa.

Fonte: Plano de aula elaborado pelo pesquisador.

O plano de aula serviu de subsídio norteador na aula executada pelo professor pesquisador, que contou com três professores de sala de aula comum e uma professora de sala de AEE. Tivemos, ainda, a presença de três alunos surdos do 1º ao 5º ano. Salientamos que a metodologia utilizada foi igual

para os dois turnos, mas que a oficina do turno vespertino foi realizada somente com os professores participantes, pois os alunos surdos não compareceram.

Iniciamos a oficina com a apresentação dos cartazes contendo imagens extraídas da *internet* e legendadas em letras maiúsculas, todas referentes ao tema “casa” (1 - SALA DE ESTAR; 2 - QUARTO; 3 - BANHEIRO; 4 - COZINHA; 5 - ÁREA DE SERVIÇO; 6 - GARAGEM), dessa maneira, partimos do princípio básico de analisar o ponto de vista holístico, que caracteriza um sistema como um todo (FERNANDES, 2003). Logo em seguida, dramatizamos cada palavra destacada de acordo com a ordem sequenciada, de forma que fossem contextualizadas através de gestos, mímicas e sem o uso de sinais, que somente foram apresentados após a dramatização.

Imagem 13 - Oficina Diurna³



Fonte: Imagens cedidas pelo professor.

3 Id 3 Imagem de uma sala com computadores desligados no lado esquerdo. Na frente tem três mesas, cadeiras e mulheres sentadas. Ao lado esquerdo tem duas cadeiras de rodinhas e surdas sentadas. No fundo tem um homem em pé simulando pegar alguém. Dessas cinco pessoas, três estão focadas observando o homem em pé e duas estão dialogando sem prestar atenção.

Imagem 14⁴

Fonte: Imagens cedidas pelo professor.

Neste momento, percebemos a atenção redobrada dos professores e principalmente dos alunos surdos, no tocante aos cartazes com imagens e à dramatização realizada. Nesse sentido, “devem ser consideradas parte dos sinais, já que possuem papel similar ao contorno entoacional das línguas orais, afirmação, negação, dúvida, questionamento etc.” (SANTANA, 2007, p. 95).

No momento da dramatização convidamos os alunos surdos a participarem da aula, que foi registrada em vídeo para posterior transcrição. Desta feita, observamos o episódio ocorrido durante a oficina entre o professor pesquisador e as alunas surdas presentes na aula (Imagens 13 a 15)

4 Id 14 - Imagem de uma sala com computadores desligados no lado direito. No centro há um homem em pé com a mão esquerda para cima, com o rosto olhando para frente, a mão direita pegando no cavalete que tem papel 40. Nele tem três imagens distribuídas. De cima para baixo, a primeira ao centro é uma casa com o nome CASA, acima. A segunda mais abaixo, a esquerda, tem um carro com o nome CARRO, embaixo. A terceira no lado direito tem uma sala de estar com seu respectivo nome SALA DE ESTAR.

Imagem 15⁵

Fonte: Imagem registrada *in loco*.

Episódio I: Dramatização dos cômodos da CASA

— aponta imagem CASA, dramatiza a palavra utilizando gesto ou mímica. Faz gestos e mímica remetendo aos cômodos da casa. Não faz uso de datilologia da palavra.

ALUNA A — aponta imagem CARRO, gesticula carro, passa marcha, desenha um carro grande.

ALUNA B — aponta imagem CARRO, se abaixa pega a alça do balde joga no carro, esfrega, passa pano.

— acena com a cabeça para cima e para baixo, faz expressão de felicidade. Acena e aponta para a próxima imagem que tem um desenho de SALA DE ESTAR. Incorpora uma pessoa sentando no sofá assistindo televisão.

ALUNA A — eufórica, levanta a mão direita.

5 Id 15 - Imagem de um laboratório de informática. Na frente uma mulher sentada numa cadeira e com as mãos em cima da mesa olhando para o centro. No centro um homem em pé, ri e gesticula com as duas surdas, jovens mulheres, em pé, que também conversa com gestos. Ele aponta para o papel 40 fixado no cavalete. No papel tem colado três imagens com suas respectivas palavras, CASA, CARRO e SALA DE ESTAR.

ALUNA B — saltita e levanta em seguida a mão direita. Aponta para a aluna A e pedi para ela começar.

ALUNA A — aponta para outros objetos da SALA DE ESTAR, incorpora uma pessoa pegando o telefone e falando. Aponta para fora da sala de aula. Aponta para televisão abre os braços e aponta para o além simulando a casa dela.

ALUNA B — interrompe a aluna A, aponta para cima abre as duas mãos e folheia em seguida simula uma estante e coloca o livro. Bota a mão no rosto simulando como se tivesse pensativa.

ALUNA A — pede a vez à aluna B. Aponta para janela e simula puxando sentido horizontal uma parte da janela pra cá e a outra para lá. Incorpora uma pessoa fazendo o jarro com as mãos. Contextualiza alguém pegando flores cheira, usa expressão de flor cheirosa, logo simula colocando dentro do jarro.

Diante do episódio apresentado, podemos analisar que as alunas surdas participavam ativamente da oficina, apesar da sua pouca fluência em Libras. A todo momento as alunas reportavam-se às suas respectivas casas, vivências e histórias pessoais, com riqueza de detalhes expressados em suas faces e corpos, ansiosos por comunicar-se.

Observamos, também, que as alunas surdas não se preocupavam com a escrita colocada abaixo de cada imagem, o que nos permite constatar que a comunicação dos não necessariamente está limitada nem pelo uso de sinais nem pela escrita. Por outro lado, a pesquisa nos revela que foram as imagens o elemento imprescindível no aprendizado das alunas surdas.

Logo após a dramatização, apresentamos às alunas os sinais e a datilologia de cada uma das imagens nos cartazes, para que em seguida cada aluna repetisse os sinais corresponden-

tes. Neste momento percebemos que o processo de memorização das alunas não foi satisfatório, pois algumas sinalizações e escrita de algumas palavras não foram gravados por elas.

Episódio II: A atividade do VARAL

Para este momento foi utilizada uma atividade lúdica envolvendo tudo que foi visto na dramatização. A atividade é chamada de *Varal*, e atende aos requisitos da Pedagogia Surda. Para tal, solicitamos a presença das alunas surdas e dos professores participantes da pesquisa.

Imagem 16⁶



Fonte: Imagem registrada *in loco*.

6 Id 16 - Imagem do laboratório de informática. No lado esquerdo, há duas crianças surdas. Em frente delas tem um homem em pé, segurando folhas de papel A4. Ele mostra as imagens e gesticula para as surdas.

Imagem 17⁷

Fonte: Imagem registrada *in loco*.

Imagem 18 - Atividade Varal - Vespertino⁸

Fonte: Imagem registrada *in loco*.

-
- 7 Id 17 - Imagem do Laboratório de informática. No lado esquerdo tem duas mulheres em pé, lado a lado. Ao centro há um homem em pé, olhando para o papel na mão esquerda e aponta com a mão direita para a imagem exposta no varal.
- 8 Id 18 - Imagem da dinâmica do Varal. No chão da esquerda para direita, há 7 quadrados ligados por fita adesiva azul, numerado em ordem de 1 a 7, com fitas adesivas, amarela, vermelha e verde. Nas extremidades do quadrado 1 e 7 tem uma cadeira de plástico, em que passa uma linha de lã formando um varal. Nele, há seis papéis de formato A4, com imagens penduradas por clipe em seus respectivos quadrados.

A atividade foi realizada no laboratório de informática da escola, onde fizemos a marcação do espaço no chão com fitas adesivas, numerando cada quadrado referente às imagens utilizadas no momento da realização da atividade. Foram utilizadas também duas cadeiras plásticas, que serviram de base para esticar o varal e clips para segurar o papel com as imagens enumeradas (Imagem 16). Em seguida, entregamos às alunas surdas 7 (sete) sinais confeccionados em papel A4, com a imagem impressa do professor sinalizando algumas palavras, e a escrita correspondente em português, conforme mostra nas imagens 19 e 20.

Imagem 19⁹Imagem 20¹⁰

Fonte: Imagens cedidas pelo professor pesquisador.

O principal objetivo desta atividade foi propiciar a associação das imagens aos seus respectivos sinais, estimulando

-
- 9 Id 19 - Imagem de um homem em pé de frente. Inclina a mão direita e esquerda tocadas com as pontas dos dedos, com um ângulo de 35 graus, próxima ao peito. A expressão facial sem risos.
 - 10 Id 20 - Imagem de um homem em pé de frente. O braço direito e esquerdo forma um ângulo de 90° na altura do peito. A mão direita com os dedos, indicador e mindinho estão estendidos que toca no dorso da mão esquerda de punho fechado.

a aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, além de ampliar o vocabulário de Libras. Nesta atividade as alunas surdas tiveram um rendimento de 100% de acerto.

Episódio 3: Jogo da memória das imagens e dos sinais

Realizamos uma dinâmica de memorização de imagens, cujo objetivo foi estimular a habilidade visual das alunas surdas, em relação às imagens dos cômodos da casa e os sinais confeccionados com a imagem do professor pesquisador, acompanhados da palavra escrita colada no isopor, em formato de carta de baralho (Imagem 21). Para esta dinâmica, contamos com a participação das alunas surdas e das professoras.

Imagem 21 - Jogo da Memorização¹¹



Fonte: Imagens registradas *in loco*.

- 11 Id 21 - Duas imagens. Na visão da esquerda para direita. A primeira imagem tem duas pessoas. A primeira pessoa está sentada com as mãos sobre a outra, em cima da mesa. Na sua frente tem uma pessoa com o braço estendido. Com a mão direita toca no isopor 10x10cm que está em cima da mesa. Na Segunda imagem temos duas mesas que há em cima vários isopores de 10x10cm cada. No lado esquerdo da imagem de uma pessoa com braços estendidos. Na sua mão direita tem um isopor com uma imagem de uma pessoa, que faz um sinal em Libras com um nome escrito, abaixo. Na mão esquerda tem um isopor com uma imagem que não identificável.

O jogo funcionava como um verdadeiro jogo da memória, mas ao invés de pares de cartas iguais, cada participante deveria relacionar as cartas com imagem com a carta contendo o seu respectivo sinal. Venceria o jogo quem conseguisse formar o maior número de pares com imagens e sinais correspondentes.

Averiguamos que no início do jogo as alunas não estavam entendendo a dinâmica da memorização; na verdade, pensavam que podiam escolher duas cartas que tivessem sinais. Da mesma forma, foi encontrada certa dificuldade também por parte das professoras participantes da dinâmica.

Creditamos essas dificuldades tanto ao pouco conhecimento da língua de sinais quanto à própria dinâmica do jogo. Assim, após um segundo momento de explicação das regras do jogo, foi possível darmos prosseguimento à dinâmica.

Diante disso, observamos a ocorrência de momentos de cunho social, a exemplo, a formalização das regras de convivência, como o respeito à vez do outro; o estímulo à competição; a valorizar das competência individual; a promoção do convívio entre pares; a troca de experiências linguísticas; a ampliação do vocabulário de sinais, entre outros elementos satisfatórios.

Após a oficina, solicitamos aos professores que comesçassem a elaborar suas aulas, de tema livre, a ser apresentada no dia seguinte. Sugerimos que os docentes fizessem uso de materiais como papel 40, revistas, emborrachados, cola, tesoura, cordão de lã, isopor e fitas adesivas de diferentes cores, todos eles disponibilizados no momento da oficina.

3.4 AÇÃO III – APLICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

Terceiro dia: (Re)Ação bilíngue

No dia 23 de setembro, demos continuidade à semana das práticas pedagógicas. Os professores participantes contaram com a presença dos seus alunos surdos, no intuito de promoverem um ambiente bilíngue. Os alunos surdos participaram ativamente das aulas dos professores envolvidos na pesquisa, que tiveram como objetivo analisar como os alunos se comportaram diante dos seus pares, além da desenvoltura dos docentes nas suas práticas de ensino.

Antes das aulas dos professores, apresentamos uma aula aos alunos surdos no laboratório de informática. Em seguida, os próprios professores estabeleceram uma ordem de apresentação, distribuída entre os turnos matutino e vespertino. (No entanto, as aulas apresentadas no turno contaram com a presença de apenas uma aluna surda). Cada aula deveria seguir uma proposta pedagógica bilíngue Libras/Português.

Episódio I: Frutas

A professora Evelly elaborou sua aula com a temática *Frutas*, e fez intenso uso de recursos visuais, através de materiais didáticos os cartazes em branco preenchidos com material impresso, sempre seguindo o padrão imagem-palavra-sinal (Imagens 22 e 23).

Imagens 22¹²

Fonte: Imagem registrada *in loco*.

Imagem 23¹³

A aula foi filmada para a observação e transcrição. Acompanhe como foi a aula da professora EVELLY:

PROFESSORA EVELLY — Acena com a mão para aluna surda. Chama aluna para participar da aula. Mostra apenas um imagem que tem várias frutas. Aponta para a imagem da fruta ABACAXI.

ALUNA SURDA — Faz o sinal de ABACAXI.

PROFESSORA EVELLY — Aponta para fruta UVA VERDE.

ALUNA SURDA — faz sinal de UVA.

PROFESSORA EVELLY — aponta para fruta MAÇÃ.

ALUNA SURDA — faz sinal de MAÇÃ.

PROFESSORA EVELLY — balança a cabeça para cima e para baixo com um sorriso no rosto.

PROFESSORA EVELLY — aponta para fruta MORANGO.

12 Id 22 - Imagem de um laboratório de informática. No lado esquerdo há uma criança surda sentada, olhando para uma mulher em pé de costas, na frente da sala, colando uma imagem no papel 40 fixado no cavalete.

13 Id 23 - Imagem mostra um cavalete com papel 40, com diversas imagens de frutas, sinais em Libras e palavras digitadas em cada imagens.

Aluna surda — balança a cabeça que não sabe.

PROFESSORA EVELLY — faz uma expressão retorcendo o rosto. Esbugalha os olhos e aponta novamente para a imagem.

ALUNA SURDA — balança a cabeça e oraliza olhando para câmera sinaliza e oraliza dizendo: é CAJU?

Dentro do intervalo de 2 (dois) minutos e 22 (vinte e dois) segundos utilizados para a dinâmica, observamos que a professora Evelly não oralizou com a aluna surda em momento algum e aplicou uma metodologia visual diferente daquela habitualmente ensinada em sala de aula comum.

Utilizou a extensão do seu corpo e a expressão facial e corporal de forma constante, fazendo o uso dos sinais correspondentes às frutas mostradas no cartaz, algo que a professora não costumava realizar em sala de aula. Depois disso a professora trabalhou com a aluna surda cada uma das frutas separadamente, mostrando a datilologia e sinal correspondentes à medida que mostrava as imagens, além de fazer uso de sentenças simples, como “EU GOSTAR FRUTA”, na Libras, e “EU GOSTO DE FRUTA”, na Língua Portuguesa.

A professora também trouxe para a sala de aula uma atividade de fixação envolvendo as frutas trabalhadas.

Imagem 24¹⁴

Fonte: Imagem registrada *in loco*.

Foi possível notar a preocupação da professora em buscar uma atividade que pudesse facilitar a compreensão do assunto, a memorização dos sinais, a utilização da datilologia e a produção da escrita em Língua Portuguesa. Nesta atividade foram apresentados 4 (quatro) sinais (UVA, ABACAXI, MORANGO, MAÇÃ), no entanto, a aluna escreveu apenas três delas: UVA, ABACAXI e MAÇÃ. Apesar disso, há de se considerar que o processo da escrita durante a alfabetização requer paciência, ainda mais neste caso, no qual a Língua Portuguesa entra apenas como segunda língua. Por isso, podemos dizer que a aluna atingiu um resultado satisfatório na atividade.

14 Id 24 - Imagem tem duas mesas. De baixo para cima. A primeira mesa tem duas pessoas, ma em frente da outra. A primeira pessoa da esquerda para direita está com as duas mãos sobre mesa. Na mão esquerda tem um lápis de cor verde. Em cima da mesa há diversos lápis de cores, dois desenhos e um dado de papel. A segunda pessoa está sentada com o braço direito sobre a cadeira. Na segunda mesa não nada em cima dela.

Episódio II: Família

Esta temática foi trazida pela professora Andresa, que fez uso de cartazes de papel 40 (quarenta) com colagens de imagens retiradas da internet. Por motivos técnicos, não foi possível fazer o registro em vídeo da aula; no entanto, a gravação de áudio foi mantida, bem como a observação *in loco*.

Imagem 25¹⁵ - Material didático adaptado, com o tema “família”



Fonte: Imagem registrada *in loco*.

A partir das observações registradas no diário de campo, a aula da professora Andresa trouxe imagens de “famílias” expostas em cartazes num cavalete. Para dar início à aula, convidou a aluna surda a ir para a frente, de forma a ter uma melhor interação. Nessas imagens observamos uma árvore genealógica exposta no primeiro cartaz, explicado pela professora com o uso de sinais e sem utilizar a oralização. Neste momento, a professora pede à aluna que colasse as imagens correspondente aos sinais, atividade que ela não

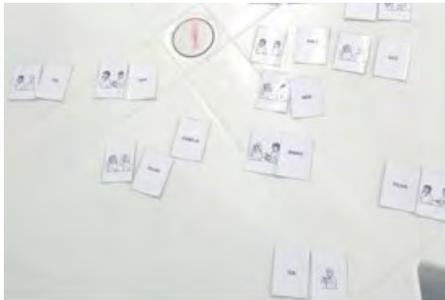
15 Id 25 Da esquerda para direita há uma criança. Com a mão direita próximo ao peito aponta para um cavalete com folha de papel 40, com diversas imagens fixadas.

conseguiu executar pois não soube associar as imagens aos sinais.

Já no segundo cartaz, a professora trouxe imagens muito pequenas, difíceis de enxergar. Segundo a professora, o objetivo era mostrar a família unida. A primeira imagem do cartaz por si só já traz muitas informações, o que sobrecarrega o entendimento da criança. Nele é possível encontrar imagens de PAI, MÃE, AVÔ e AVÓ, além de imagens retratando CASA-MENTO e GESTAÇÃO. A segunda imagem do cartaz remete a momentos de lazer, ao passo que a terceira traz a percepção de reunião em família. A quarta e última imagem, mostra pessoas assistindo televisão juntos.

Para complementar a aula, a professora realizou ainda um jogo interativo (Imagem 26), que consistia em relacionar o sinal em Libras com a imagem e palavra escrita correspondentes. A tabela abaixo traz o escore de erros e acertos obtidos pela aluna.

Imagem 26¹⁶ - Jogo interativo adaptado, com o tema “família”



Fonte: Imagem registrada *in loco*.

16 Id 26 - Imagem de um jogo de memória com sinais em LIBRAS e palavras escritas em Língua Portuguesa.

Quadro 4 - Análise do Jogo Interativo com o tema “família”

Imagem e sinal apresentado pela gente	[Professora Andresa]	[Aluna surda]	[Pesquisador Vitorino]
1	FAMÍLIA	Não acertou	Não soube identificar a imagem, o sinal e a palavra.
2	FILHO	Não acertou	Não soube identificar a imagem, o sinal e a palavra.
3	PRIMO	Não acertou	Não soube identificar o sinal a palavra. Associou o sinal a palavra IRMÃO.
4	TIA	Não acertou	Não soube identificar a imagem, o sinal e a palavra. Associou o sinal a palavra FAMÍLIA.
5	-	Imagem e sinal confusos	-
6	AVÔ	Acertou	Associou o sinal, imagem e palavra
7	PAI	Não acertou	Não soube identificar a imagem, o sinal e a palavra. Associou o sinal a palavra IRMÃ.

Fonte: Dados do pesquisador.

Em linhas gerais, notamos que a aluna surda não compreendeu a aula da docente. O uso de muitas imagens, bem como o seu inadequado tamanho acabaram confundindo a aluna no processo de memorização e fixação do sinal e datilologia de cada imagem. Outro fator agravante foi a sinalização de palavras de forma isolada, sem contextualização, além da falta de conhecimento prévio da aluna surda sobre aquele determinado assunto.

Tendo em vista os problemas detectados nesta aula, sugerimos que no momento da explicação a docente poderia ter esclarecido como é o processo de formação da família, sobretudo através do recurso visual da dramatização e incorporação de personagens. Dessa maneira analisamos que, apesar do avanço sobre as práticas pedagógicas, a professora Andresa utilizou didática de cunho oralista. Certamente, isso se dá pelo costume que traz das aulas de sala de aula comum, que envolvem tanto o aluno surdo quanto alunos ouvintes.

EPISÓDIO III: CORES

A aula da professora Emilly, docente da sala de AEE, ocorreu no turno vespertino e teve como tema as *Cores*. Como primeiras observações, temos que a professora deu aula sentada (Imagem 27) e o aluno surdo que participou da aula não sabe Libras, sendo esta sua primeira aula com a professora Emilly e, muito provavelmente, o seu primeiro contato com a Libras. Para a aula, a docente trouxe um material didático da sala de AEE, confeccionado por ela mesma e em formato de apostila, bem como uma atividade de desenho impressa da internet.

A aula foi registrada em vídeo e transcrita, mas não foram feitos registros em foto.

Imagem 27¹⁷



Fonte: Imagem registrada *in loco*.

PROFESSORA EMILLY — com o olhar fixo para o surdo. Sinaliza e oraliza, simultaneamente. Diz boa tarde e fala que vai

17 Id 27 - Na imagem há duas pessoas, de frente uma para a outra. A primeira pessoa, da esquerda para a direita, está com a mão direita estendida sobre a atividade em cima da mesa e a mão esquerda perto do cotovelo do outro braço. A segunda pessoa tem um lápis na mão direita em cima da atividade e a mão esquerda sobre a mesa. Na mesa, há uma pasta de papelão de cor verde, com um adesivo em forma de quadrado azul e uma palavra ilegível.

aprender as cores, pedi para o aluno surdo repeti, faz o sinal de cores.

ALUNA SURDA — olha para a mão da professora e faz repetidamente o sinal HOJE, APRENDER, CORES e oraliza a palavra cores.

Professora Emilly — pega e abre a apostila de cores, olha para o aluno surdo mostra apostila e oraliza AZUL, com o dedo aponta na apostila e oraliza, você sabe? AZUL.

ALUNO SURDO — repete duas vezes a palavra AZUL.

Professora Emilly — sinal AZUL e oraliza AZUL pausadamente.

ALUNO SURDO — repete o sinal AZUL e oraliza AZUL.

Professora Emilly — pega a apostila virar a página. Olha para o aluno surdo e oraliza MARROM. Inclina o braço esquerdo punho fechado e com a mão direita em formato da Letra M, esfrega no dorso da mão esquerda e faz suavemente o movimento para frente e para trás.

ALUNO SURDO — oraliza MARROM, inclina o braço direito punho aberto e com a mão esquerda em formato da Letra M, faz o movimento para frente e para trás.

PROFESSORA EMILLY — observa que ele está fazendo o sinal MARROM com o punho aberto. Pedi para o aluno surdo fechar o punho.

A professora Emilly conduziu a aula utilizando recurso visuais, oralização, leitura labial e sinais. É importante ressaltar que a docente tem uma razoável fluência em Libras. Durante a aula, percebemos que tudo aquilo era novidade para o aluno surdo, que, mesmo sem saber Libras empenhou-se em realizar a atividade. Para a fixação dessa temática, a docente utilizou atividade de pintura no desenho.

Professora Emilly — Oraliza. Você vai ver animais. Aponta para a atividade. Olhar para uns quadradinhos que tem na atividade e pergunta que cor é essa?

ALUNO SURDO — olha fixamente para a professora, respira fundo, abaixa os ombros. Não oraliza e nem sinaliza.

Professora Emilly — aponta para atividade. Oraliza, qual o sinal?

ALUNO SURDO — olha para a professora. Rir e oraliza, SINAL.

Professora Emilly — aponta para a atividade faz o sinal de LARANJA.

ALUNO SURDO — olha para Emilly, com os braços encruçados oraliza LARANJA e faz o sinal discretamente LARANJA.

Professora Emilly — olha para o estojo que está ao lado com muitos lápis de cor. Olha para ele, oraliza e sinaliza o sinal de PROCURAR.

ALUNO SURDO — ele procura.

PROFESSORA EMILLY — Toca nele. Fala e sinaliza o sinal de IGUAL.

ALUNO SURDO — Ele aponta para o lápis e mostra.

Professora Emilly — acena, fala e sinaliza o sinal de CERTO.

Professora Emilly — faz a Letra B, em datilologia. Pedi para ele pintar todas as letras que encontrar na atividade. Pega um jogo das letras de datilologia, mostra e faz o sinal de B.

ALUNO SURDO — olha para Emilly, abaixa a cabeça e começa a pintar.

A docente fez uso de vários elementos pertinentes de práticas pedagógicas voltadas para o aluno surdo, além da oralização, imagem, sinal e apontamento, recursos muito utilizados pelos professores que lidam com alunos surdos na

sala de AEE. Mesmo assim, acreditamos que a docente poderia ter aprofundado a temática com recursos mais concretos e lúdicos.

Apesar disso, notamos a satisfação do aluno em aprender a Libras, aprendendo os sinais com muita facilidade. Dessa forma, entende-se que para o surdo a língua de sinais é natural e de fácil compreensão.

Mesmo que a professora tenha trabalhado a escrita da Língua Portuguesa, o nosso intuito é avaliar somente o aspecto da aprendizagem da Libras. Portanto, diríamos que o aluno surdo teve um aproveitamento de aprendizagem de 75%, considerado muito bom para um aluno que não possuía um contato anterior com a língua de sinais.

Episódio IV Família

A professora Victória também abordou o tema *Família*, mas desta vez o aluno participante não sabia Libras e tinha um resíduo auditivo considerado leve, com a probabilidade de perda auditiva gradual. Para esta aula, foram feitos registros em vídeo, áudio e fotos.

Na aula exploratória, a docente apresentou um material visual de imagens e slides, bem como uma atividade lúdica (Imagens 28 e 29).

Imagens 28¹⁸Imagem 29¹⁹

Fonte: Imagem registrada *in loco*.

O registro do vídeo tem duração de 1 (um) minuto e 22 (vinte e dois) segundos. É importante considerar, que em alguns momentos da filmagem são usados gestos e sinais, intercalados com a oralização.

PROFESSORA VICTÓRIA — chamou o aluno surdo para participar da aula. Pediu para ele vir para frente. Apontou para o slide.

ALUNO SURDO — levantou e aproximou-se

Professora Victória — apontou para o slide que tem uma imagem com várias pessoas de diferentes gêneros e idades. Fez expressão com o rosto, levantou os braços, sacodi os ombros, em seguida perguntou o que é isso? Apontando para a imagem.

-
- 18 Id 28 - Há uma mesa com diversas imagens com folhas de papel A4. Tem uma pessoa por trás da mesa em pé com o braço direito sobre ela. A mão esquerda segura no papel.
- 19 Id 29 - Há uma mesa e sobre a mesa tem várias imagens pequenas não identificadas. Da esquerda para direita há uma criança surda em pé. Com a mão direita pega uma imagem e com a mão esquerda pega a outra. Direciona as duas mãos sobre a mesa. Do outro lado da mesa, há uma outra pessoa que está com os dois braços apoiados sobre a barriga.

ALUNO SURDO — levantou a mão acima do rosto e desceu a mão na altura do rosto.

Professora Victória — Comer! Vá lá para mim ver, mostre, gesticule e toque com o dedo nos olhos e aponte para o slide. Apontou para o copo de suco e perguntou o que é?

ALUNO SURDO — apontou para o slide fez um gesto com a mão direita fechada e o polegar estendido fazendo um movimento semicircular em direção a boca. Oraliza SUCO.

Professora Victória — fez o gesto de positivo, oralizou muito bem e aqui. Apontou para uma criança.

ALUNO SURDO — levantou a mão acima da cabeça (simulando uma pessoa maior que ele). Oralizou MENINO. Olhou para Victória.

Professora Victória — com a expressão facial indicando espanto oralizou MENINO. Aponta para o slide e pergunta “Essa é?”

ALUNO SURDO — levantou a mão acima da cabeça (simulando uma pessoa maior que ele).

Apesar do aluno surdo fazer uso da oralização por alguns momentos, foi visível a falta de sintonia entre docente e discente, já que mesmo assim a professora não compreendia a sua fala. Em outro momento, a professora também não foi capaz de identificar os gestos e sinais que o aluno fazia. Da mesma forma, o aluno não entendia o que a professora gesticulava e/ou falava na aula.

A professora também trabalhou, separadamente, as imagens, datilologia e grafia das palavras FAMÍLIA, PAI, MÃE, IRMÃO, IRMÃ, AVÔ e AVÓ. Nessa ocasião, a professora mostrava as imagens, oralizava, sinalizava e fazia a datilologia de todas as palavras, simultaneamente. Sendo assim, concluímos que a

docente apresentou práticas pedagógicas consistentes, que no entanto, não foram aplicadas da maneira mais apropriada para atender às demandas de ordem linguística do aluno surdo.

Episódio V: Medida de tempo

Para a última aula, o professor Leandro nos convida ao tema *Medida de Tempo*, que teve como objetivo reconhecer e aprender as horas do relógio de ponteiro e estimular a habilidade visual do aluno surdo em relação às horas, abordando os seguintes conteúdos: divisão do dia em horas nos períodos da manhã e noite (12h); divisão do círculo em partes iguais (3h, 6h, 9h, 12h); e relógio digital e de ponteiros.

Foram realizadas brincadeiras que envolvem o corpo, como estalos, palmas e batidas dos pés. Durante a aula foram usados cartazes, atividades xerocopiadas, cola, tesoura, revistas, durex, papel A4 e papel 40. A atividade seguiu um plano de aula pensando para atender alunos do 2º Ano, no turno vespertino, com uma carga horária de 1h50 (uma hora e cinquenta minutos), ou, de acordo com o próprio docente:

— A aula que preparei não foi especificamente para os surdos, mas para surdos e ouvintes. Não tenho o meu aluno como surdo. Eu tenho ele como ouvinte. Ele participa das minhas aulas normalmente, mas coloquei para ele alguma coisa. Não dei essa aula de “Medida de tempo”, mas dei do Tempo, tudo junto. Só que hoje deixei só o “Tempo” para não ficar muita informação para ele (Diário de campo, 23 de setembro de 2016).

Imagem 30²⁰

Fonte: Imagem registrada *in loco*.

PROFESSOR LEANDRO — Vou começar fazendo uma brincadeirinha com ele. Olha, apontou para o braço dele, fez um desenho de relógio com ponteiro pintado de caneta azul. O que isso?

ALUNO SURDO — oralizou a palavra relógio.

PROFESSOR LEANDRO — oralizou, com uma voz mais alta. O que é que você vê no relógio? Ver o que no relógio?

ALUNO SURDO — oralizou com voz trêmula, hora.

PROFESSOR LEANDRO — perguntou para as professoras Victória e Emily. Alguém tem alguma coisa para cronometrar?

PROFESSORA VICTÓRIA — Cronometrar?

PROFESSOR LEANDRO — olhou para o aluno surdo, fixamente. Oralizou com voz pausada, hoje o tio Leandro vai mostrar para você. Apontou para o cartaz. Mostrou três imagens. Oralizou, relógio. Bonito, relógios! Vamos falar hoje sobre a hora.

20 Id 30 - Há duas pessoas. Da esquerda para direita, há uma mulher em pé, olhando para o pulso da outra pessoa. No outro lado, há um menino surdo que está olhando para um cavalete com papel 40. Nele, há diversas imagens de relógio.

ALUNO SURDO — oralizou com voz trêmula. Hora.

PROFESSOR LEANDRO — apontou para o cartaz, mostrou a palavra escrita HORA. Oralizou, Hora.

ALUNO SURDO — oralizou com voz trêmula, a palavra hora.

PROFESSOR LEANDRO — oralizou, hora, tempo. Tempo, hora.

ALUNO SURDO — oralizou com voz trêmula. Tempo. (Diário de Campo, 23 de setembro de 2016)

Diante disso, observamos que o professor apresentou uma boa didática, contextualizando o assunto para o aluno surdo. A prática pedagógica foi oralista, conforme advertiu o professor, minutos antes de começar a aula, que teve 1 (um) minuto e 24 (vinte e quatro) segundos de duração.

Num primeiro momento, o professor utilizou um cartaz com palavras e numerais escritos e imagens de diversos tipos de relógios digitais e analógicos. Em seguida trouxe, também, um outro cartaz, com imagens de quartos de dormir, desenho de um sol e uma figura que representava a noite, explicando cada uma das imagens ao aluno surdo.

Por fim, o docente pediu ao aluno surdo que respondesse a atividade de múltipla escolha que estava no cartaz, apontando para a imagem do sol e as horas que representava. Inicialmente, o aluno surdo não conseguiu responder a pergunta do professor, apesar do uso dos recursos visuais intercalado pela oralização. Depois de várias tentativas, o professor utilizou os dedos para representar as horas (5h, 19h e 21h), apontava para o sol e fazia gestos, como abanar-se, dando a ideia de calor. Somente após isso o aluno conseguiu responder a pergunta.

Entendemos que a oralização, amplamente utilizada na aula pelo professor Leandro, não é o mais coerente dos re-

cursos a serem adotados como meio de comunicação com o aluno surdo, mas não devemos deixar de considerar que além do professor e o aluno não saberem Libras, o aluno possui um grau leve de surdez que ainda o permite ouvir, mesmo que com muita dificuldade.

Apesar disso, observamos a preocupação do professor Leandro em mostrar no cartaz as imagens e palavras escritas em português, bem como os numerais, de modo que o seu aluno pudesse compreender a atividade proposta. Notamos também que num primeiro momento o docente não conseguiu atingir o seu objetivo: vimos a tensão na expressão do professor, pelo fato do aluno não conseguir responder a questão. Mesmo assim, o docente deu prosseguimento à aula, adaptando-se quando necessário.

Destacamos ainda, que de todos os professores participantes, o professor Leandro foi o que mais se aproximou da metodologia das práticas pedagógicas da Educação Bilíngue - Libras/Português, voltadas para o aluno surdo. Esse sucesso pode ser atribuído aos seguintes fatores: envolvimento da comunidade escolar; apoio da família do surdo; comprometimento do professor; professor e aluno surdo motivados; metodologia específica para o ensino da Libras e do Português escrito.



CONCLUSÃO

A pesquisa teve como princípio básico analisar as práticas de ensino adotadas pelo professor de sala de aula comum e pelo professor da sala de Atendimento Educacional Especializado, ao lecionar aos alunos surdos de uma escola que trabalha com a proposta da inclusão. A investigação permitiu concluir que os professores utilizaram métodos oralistas em sala de aula, não atendendo aos requisitos pedagógicos e linguísticos necessários para a promoção do ensino e aprendizagem do aluno surdo.

O estudo dividiu-se em etapas, sendo cada uma delas primordial para a conclusão da pesquisa, desde o primeiro contato com a escola até a última etapa de intervenção. É importante frisar que a pesquisa foi tomando outros contornos à medida que fomos conhecendo melhor a realidade da comunidade escolar. As práticas pedagógicas foram verdadeiros momentos de troca de experiência entre a pesquisa e os professores participantes.

A escola estudada atualmente não conta com profissionais especializados para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa. Diante disso, proporcionamos uma etapa de colaboração, a fim de minimizar as dificuldades dos professores participantes ao lidar com o ensino do aluno surdo. Essa fase

colaborativa, acima de tudo, tem como principal ensejo que estes professores sirvam de agentes multiplicadores para o corpo docente da escola.

Foi observado também que o Projeto Político Pedagógico da escola, o planejamento anual e o plano de aula dos professores que lecionam alunos surdos, atendem apenas formalmente aos requisitos de um planejamento realmente voltado à Educação Especial e à inclusão das pessoas com deficiência. A prática da escola oferece uma realidade bastante diferente daquilo que está prometido nos documentos — os professores participantes não elaboram um plano de aula voltado ao aluno surdo, e, segundo a gestão escolar, não há um professor especializado na sala de AEE para atender aos alunos com deficiência.

Com base na pesquisa constatamos também que os professores de sala de aula comum, elaboram um plano de aula voltado para todos os alunos, sem considerar as particularidades que envolvem o ensino dos alunos surdos. A partir disso, podemos afirmar que as práticas pedagógicas e ações promovidas pelo professor em sala de aula comum não são consideradas ideais para o aprendizado da língua de sinais. Oralização, leitura labial, cópia, gestualização, mímica, apontamento, imagens e sinais descontextualizados não constituem uma metodologia pensada de forma sistemática e consistente com as necessidades dos alunos.

Analisando as práticas de ensino e os procedimentos didático-pedagógicos utilizados pela professora de AEE, notamos que a docente usava recursos visuais para ensinar a língua de sinais como primeira língua, porém com métodos oralistas para ensinar a Língua Portuguesa, na modalidade escrita.

Os procedimentos aplicados em sua aula para o processo de aprendizado incluíam jogos e brincadeiras, além de vários estímulos aos órgãos do sentido (tato, paladar, olfato e visão). Apesar desses métodos, os surdos ainda apresentaram muitas dificuldades para compreender o que se ensinava em sala. Essa barreira de comunicação pode estar relacionada à inadequada metodologia utilizada.

A pesquisa demonstrou, sobretudo, uma necessidade de se caminhar num aprimoramento dialético entre pesquisadores e professores participantes. Para tal, apontamos sugestões que podem auxiliar no direcionamento das práticas de ensino ao aluno surdo.

A princípio, recomendamos que as atividades feitas pelos professores não girem em torno do acerto ou do erro — o aluno surdo deve ser levado a refletir durante as aulas. Quanto à utilização das imagens, sinais e escrita da Língua Portuguesa, incentivamos o professor a explorar a contextualização, a dramatização e o uso de materiais lúdicos e concretos. Assim, o professor será capaz de conduzir o aluno a participar da sua aula, tornando-a mais agradável e convidativa a aprendizagem.

Ao explicar qualquer temática, é preferível que os professores evitem trazer muitas informações para a sala, pois os alunos surdos acabam não compreendendo o assunto, podendo levar ao desinteresse, desânimo, inutilidade e sensação de incapacidade intelectual, fatores que contribuem para o aumento da evasão escolar.

É importante que a comunidade docente busque um aprofundar-se na temática do surdo, nos âmbitos pessoal, social, cultural e linguístico. Em razão disso, o docente precisa observar melhor o seu aluno em sala de aula, se está in-

teragindo através das mãos, gestos, mímicas, apontamentos, desenhos e expressões não manuais. Mesmo que o aluno não saiba Libras, sempre acaba por expressar-se de alguma maneira, encontrando maneiras, geralmente ricas em detalhes, para comunicar-se.

Aos professores participantes recomenda-se a criação de um grupo de estudos surdos na escola, no sentido de promover e compartilhar as experiências vivenciadas a respeito da Educação bilíngue, bem como da “I Semana de Práticas Metodológicas da Educação Bilíngue”, realizada na própria escola.

Para o docente que atende na sala de AEE, pedimos que a gestão verifique a possibilidade de articular a contratação de um professor surdo para o ensino de Libras como primeira língua, bem como um professor de Língua Portuguesa apto a lecionar a escrita aos alunos surdos como segunda língua.

Ousamos também em incutir na comunidade escolar a ideia de viabilização de uma sala de aula somente com alunos surdos e professores que saibam Libras. Tal proposta é pensada dentro do âmbito do AEE, e tem a intenção de aplicar as práticas pedagógicas focadas no aprendizado desses alunos.

Concluimos, agradecendo a participação de todos os envolvidos na pesquisa, que prontamente disponibilizaram o seu tempo para a realização deste estudo, que certamente causou um impacto no cotidiano pessoal e profissional de cada professor, na perspectiva de (re)formular as práticas de cunho pedagógico ofertadas em sala de aula comum e sala de AEE.

Esta pesquisa contribuiu para que pudéssemos conhecer a realidade da escola em questão, bem como dos seus professores e alunos surdos. Esclarecemos ainda, que os professores participantes estão muito distantes de métodos pedagógicos

que efetivamente conduzam o aluno surdo a compreender a questão linguística, social e cultural que o cercam, e o torne um sujeito crítico e participativo.

Defendemos aqui a educação bilíngue — Libras/Português, tendo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda, realidade que infelizmente não foi a encontrada na escola pesquisada e que, infelizmente, sabemos que se repete na grande maioria das escolas do nosso país.

Apesar de todos os avanços nessa seara, sobretudo em termos jurídicos, sabemos que a promoção de uma educação bilíngue ainda está muito longe de ser verificada no cotidiano das salas de aula, fazendo surgir a inquietante dúvida: os alunos surdos serão de fato letrados das escolas diante de uma situação tão precária?

Sabemos que o presente estudo não esgota todos os elementos envolvendo esta temática, e esperamos que as contribuições colocadas aqui sirvam de incentivo para que pesquisadores, docentes e a comunidade surda em geral mobilize-se no avanço da implementação da proposta de educação bilíngue.



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva. In: Isabel ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário; DAMÁZIO, Mirlene. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016. 225 p. Original francês.

BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petropolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa. DIFEL, 1989. Cap. I e VI. 313p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília – DF, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 2010.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 29 nov. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **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. Acesso em: 28 nov. 2016.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 9, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=2&data=25/04/2002&pagina=3>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Língua brasileira de sinais**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1998, v. III (série Atualidades pedagógicas, n.4). p. 19-64.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. **Bilingualism and second language acquisition**. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. *The Handbook of Bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Art-med: Porto Alegre, 2006.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. São Carlos/SP: UFSCAR, 2004. Tese de Doutorado em Educação

CAPOVILLA, F. C. **Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas**: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer, 2011.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. **Max Weber**: Modernidade, ciência e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. 121p.

CASTRO, Flávia da Silva. **Letramento e alfabetização**: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita? Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul –PUCRS. Porto Alegre, 2010.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.

CICCONI, Marta. **Comunicação total**: introdução, estratégias a pessoa surda. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CLAXTON, Gui. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COZBY, P. C. Ética em pesquisa. In: **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003. p. 51-79.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

CROCHÍK, José Léon. et al. **Preconceito e educação inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Tese de doutorado. Campinas-SP, 2005. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo3.pdf>. Acesso em: 31 dez 2016.

DENZIN, Norman Kent. LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DORZIAT, Ana. **Estudos surdos: diferentes olhares** (org). Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

ELIAS, Nobert. **A solidão dos moribundos, seguido de, Envelhecer e morrer.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FERNANDES, Eulalia; CARRANCHO, Angela. **Surdez e bilinguismo.** [et al.]. – 7. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. **Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem.** In: LODI, Ana Claudia; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Surdez. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para surdos: Identidades, diferenças, contradições e mistérios.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003. Tese de Doutorado em Letras.

FERREIRA, Maria Salonilde; IBIAPINA, Ivana Maria. **A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica.** Revista linguagens, educação e sociedade, Teresina, PI, n.12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre, Art-med, 2009.

FLORES, L. G. **Situando a leitura das imagens fotográficas na pluralidade da vida social.** In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez; 2004. p.7-15.

FLORY, Elizabete V.; SOUZA, Maria Thereza C. C. de. **Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações.** Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806- 275x

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas Inclusivas na Educação: Do global ao local. In: **III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial.** São Paulo, agosto de 2007.

GARCIA, Regina Leite. **Revisando a pré-escola.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GESSER, Audrei. **LIBRAS**: que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2014.

HABERMAS, Jurgen. **The theory of communicative action**. Vol 1. Reason and the rationalization of society. Boston, Beacon Press, 1984.

HABERMAS, Jurgen. **Teoría de la acción comunicativa**, I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus, 3ª e 4ª revisadas, 1985, 1987, 1988, 1992, 1999. Grupo Santillana de Edições, S.A.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos dos deficientes surdos**. Disponível: www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-ti-po-de-deficiencia. Acesso em: 18 jul. 2016.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais e língua portuguesa**: em busca de um diálogo. Porto Alegre: MEDIAÇÃO, 2012.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos**. (In) LODI, Ana Claudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, Celeste Azulay. **Multiculturalismo e surdez**: respeito às culturas minoritárias. (In) LODI, Ana Claudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KELMAN, Celeste Azulay. **Multiculturalismo e surdez**: uma questão de respeito às culturas minoritárias. (In) Eulália Fernandes (org); Angela Carrancho da Silva...[et.al]. – 7. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno Cedes. Campinas, p.163-184, 2015.

_____. **Intérprete de libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____. **O intérprete de língua brasileira de sinais (ILS)**. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. **As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos**. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. p. 21-41;

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. CAETANO, J. F., **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar. 2013. 254p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: Políticas e práticas de educação inclusiva. Autores Associados, 2004.

-
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARISSON, Kathrun Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. (In) LODI, Ana Claudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LODI, Ana Claudia Baleiro. **A leitura em segunda língua**: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. Caderno Cedes vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Plurilinguismo e surdez**: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. Educação e Pesquisa vol. 31, nº 3, 2005, p. 409-424.

LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidade de pensar a inclusão**. GT Educação Especial n.15, Anped, 2008.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LULKIN, Sérgio Andres; SKLIAR, Carlos (org). **O discurso moderno na educação de surdos**: práticas de controle do corpo e expressão cultural amordaçada. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUZ, Renato Dente. **Cenas surdas**: os surdos terão lugar no coração do mundo? 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MACEDO, B. A. **Construção do projecto educativo de escola**: processos de definição da lógica de funcionamento da escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MAUAD, A. M. **Fotografia e história**: possibilidades de análise. In: CIAVATTA, M.; ALVES, N. A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez; 2004. p. 136.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional da inclusão escolar**. Educere et Educare, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 113-128, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em Saúde. 12 ed. São Paulo. Hucitec. 2016. p. 407.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Rev. Atual. ampl. – Curitiba: Ibpex, 2008. 135p.

Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva documento elaborado pelo grupo de trabalho**. Nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MIRANDA, Wilson. **Comunidade dos surdos**: olhares sobre os contatos culturais. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRG/FACED.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

MOURA, Maria Cecília de. **O Surdo**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NORTHERN, J. L.; DOWNS, M.P. **Hearing in children**. 3ª.ed. Williams & Wilkins, Baltimore; 1984. p. 89.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer uma pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **Inclusão escolar e suas implicações**. (In) FACION, José Raimundo, organizador; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de...[et.al]. 2.ed. rev. e atual – Curitiba: Ipbex, 2009. p.220.

PERLIN, Gladis. (Orgs.) **Estudos surdos II**, Petrópolis, RJ, Arara Azul, 2007, p. 86-99.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. In: THOMA, Adriana da Silva, 2004.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin Lilian. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras na modalidade a Distância. Florianópolis, 2006.

PIANTÁ, Patrícia Balestra. **O desenvolvimento da consciência metalinguística analisado em diferentes contextos bilíngues no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – PUC, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. In: Educação e Pesquisa. v. 31, n. 3, p.

521-539, set./dez. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em 01 nov. 2016.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. **O “BI” de bilinguismo na educação de surdos**. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **O bilinguismo na educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHIMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi. (org). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. **A pedagogia da diferença para o surdo**. In. LODI, Ana Cláudia Balileiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RIBEIRO, M.L.S., BAUMEL (orgs.) **Perspectivas da escola inclusiva: Algumas reflexões**. In: Educação Especial Do querer ao Fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RICOU, Miguel; NUNES, Rui. **Comunidade surda: Que futuro? Texto de Conferência do Departamento de Bioética e Ética Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto no Seminário organizado pela ASPorto em 5 de maio de 2001**.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Tereza Eglér; SANTOS, Maria Terezinha C. T; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2009.

_____. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: Eduff, 1999.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neuro-linguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANT'ANNA, Laercio. **A importância da audiodescrição na comunicação das pessoas com deficiência**. p. 151 a 158. MOTTA, Livia Maria Villela de Mello, FILHO, Paulo Romeu. Organizadores. Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo um mundo para TODOS. Rio de Janeiro: WVA, 1997. (Coleção Inclusão)

SENRA, Ana H. **Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão**. RJ. Vozes, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____. **Bilinguismo e biculturalismo**: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. Revista Brasileira de Educação, nº 8, mai./ago. 1998, p. 44-57.

_____. **Um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Rita de Cácia Santos, **Introdução aos estudos sobre educação dos surdos**. et.al – Aracaju: Editora Criação, 2014. p.164.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Tobias Leite**: educação dos surdos no século XIX. Editora UFS, 2014.

SPOLSKY, B. **Sociolinguistics**. OUP, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Editora Ufsc, Florianópolis, 2013.

STUMPF, Marianne Rossi. **Relato de experiências**: A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. Estudos Surdos IV. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TIRRIONI, A.M.S; PEREZ, G. **Implementando um laboratório de educação**: matemática para apoio de professores. In: Lorenzato, Sérgio, Laboratório de Ensino de Matemática na sala de professores. Campinas: Autores Associados, 2006. P 57-76.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARLOTTA, Y. M. C. **Representação social de ciência constituída por alunos do ensino médio**: porto de passagem da ação pedagógica. São Paulo, 2002. Tese (Dout.) PUC-SP.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIEIRA, Regina Claudia. **Educação dos surdos**: problematizando a questão bilígue no contexto da escola inclusiva. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2011.

VIEIRA, Ricardo. História de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2 ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

ISBN 978-658006776-3



9

786580

067763