



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE
E INCLUSÃO

DANIELA DA CONCEIÇÃO DA SILVA

**RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS
DIDÁTICAS UTILIZADAS NA SALA DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAL PARA A
INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado submetido à Universidade Federal Fluminense
visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Regina e Souza Campello



Niterói

2016

DANIELA DA CONCEIÇÃO DA SILVA

**RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DIDÁTICAS
UTILIZADAS NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho desenvolvido no Laboratório Multidisciplinar, do Departamento de Biologia Celular e Molecular, Instituto de Biologia, Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense.

Dissertação de Mestrado
submetido à Universidade
Federal Fluminense como
requisito parcial visando à
obtenção do grau de Mestre
em Diversidade e Inclusão

Orientadora: Prof.^a Dr^a Ana Regina e Souza Campello

Ficha catalográfica

S586 Silva, Daniela da Conceição da.

Ressignificando as práticas didáticas utilizadas na sala de recursos multifuncional para a inclusão de alunos surdos no ensino fundamental / Daniela da Conceição da Silva. – 2016.

152 f.: il. color.

Orientador: Profa. Dra. Ana Regina e Souza Campello.
Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense. Instituto de Biologia, 2016.

1. Pessoa com deficiência. 2. Inclusão. 3. Deficiente auditivo. 4. Ensino fundamental. I. Campello, Ana Regina e Souza. II. Título.

CDD 362.43

DANIELA DA CONCEIÇÃO DA SILVA

**RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DIDÁTICAS
UTILIZADAS NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado
submetido à Universidade
Federal Fluminense como
requisito parcial visando à
obtenção do grau de Mestre
em Diversidade e Inclusão.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Ana Regina e Souza Campello (Orientadora/Presidente) - INES

Prof^a Dra. Maria Izabel dos Santos Garcia (Membro Titular) -UFF

Prof^a Dra. Rosana Maria do Prado Luz Meireles (Membro Externo) - INES

Prof^a Dra. Helena Carla Castro (Membro Suplente) - CMPDI /UFF

Prof^a Dra. Neuza Rejane Wille Lima (Membro Revisor) – CMPDI /UFF

Dedico essa dissertação primeiramente a Deus por ser minha fortaleza, a meus pais Irinéa e Givaldo (in memoriam) que eram incansáveis pela busca do conhecimento, a minha família pelo apoio e por todos aqueles que de alguma forma ajudaram no meu crescimento humano, profissional e acadêmico.

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, autor da minha vida e a quem deposito toda fé para vencer as batalhas da minha vida.

A minha mãe (*in memoriam*), a quem tenho enorme gratidão por ter conseguido chegar até aqui. Com ela aprendi a lutar por meus sonhos e objetivos, mesmo encontrando no caminho inúmeras dificuldades.

A meu pai (*in memoriam*), cuja sabedoria e cultura inspiraram-me a adquirir conhecimentos.

A todos os familiares que me incentivaram a alçar mais um voo e pela paciência nesses dois anos, especialmente minha querida tia Imaculada, meu irmão Rogério e minha prima Eliane.

A minha orientadora Ana Regina e Souza Campello que me acolheu, acreditou na minha capacidade de crescimento acadêmico e dedicou seu tempo a me orientar com sugestões e críticas em sua profunda experiência na educação de surdos. A ela minha admiração e agradecimentos sinalizados.

Ao CMPDI e a todos os professores pesquisadores e doutores do programa que colaboraram ricamente nas discussões e reflexões sobre a “Diversidade e Inclusão”.

As professoras Rosana Prado, Maria Izabel e Helena Carla que aceitaram participar da Banca Examinadora e avaliar este trabalho de pesquisa.

A todos os colegas de curso CMPDI da turma 2014, especialmente Lindiane, Noemi, Sônia, Fátima, Roberta, Tânia, Aline, Daise e Kátia que lutaram com determinação para concluir o Mestrado e por tudo aquilo que vivemos nesses dois anos.

A professora Elenilde Maria pelo incentivo na realização desse Curso de Mestrado.

Aos professores do AEE com alunos surdos e direção das escolas pesquisadas, pela autorização e confiança na realização dessa pesquisa. Sem isso, este trabalho não seria possível.

Aos alunos, ex-alunos e amigos surdos cujo contato me proporcionou fazer e ser diferença nas suas vidas. Com eles aprendo todos os dias e faço grandes

descobertas.

Aos meus colegas de trabalho e amigos que me incentivaram e souberam ter um “olhar diferente “sobre esse momento da minha vida. Enfim meu **MUITO OBRIGADO!**

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações.....	IX
Lista de Quadros e Tabelas	XI
Lista de abreviaturas e siglas.....	XII
Resumo	XIII
Abstract.....	XIV
1. Introdução.....	15
1.1 Sobre a surdez e o cenário educacional atual	19
1.2 Políticas públicas sobre educação de surdos, inclusão e AEE (SRM)	24
1.3 Cognição dos surdos	31
1.3.1 A cognição surda na Teoria de Piaget	33
1.3.2 A cognição surda na Teoria de Vygotsky	34
1.3.3 A cognição surda na Teoria de Ausubel	40
1.4 Práticas didáticas utilizadas por professores de surdos: que caminho é viável para o aprendizado de acordo com a cognição dos mesmos?	41
1.4.1 Práticas didáticas bilíngues: a importância nas funções mentais superiores do aluno surdo	43
1.4.2 As práticas de letramento e seus aportes para o aprendizado da Língua Portuguesa	46
1.4.3 As práticas didáticas no Atendimento Educacional Especializado: entre os fazeres e a construção	51
2 Objetivos	57
2.1 Objetivo Geral	57
2.2 Objetivos Específicos	57
3 Material e Métodos (Metodologia)	58
3.1 Mapa conceitual sobre o tipo de pesquisa a ser realizada	59
3.2 A observação participante	61
3.3 Diário de campo: um instrumento diferenciado	61
3.4 A entrevista semiestruturada e suas considerações	62
3.5 De que campo de pesquisa estamos falando?	62

3.6 Caracterização do grupo de alunos surdos atendidos.....	66
3.7 Outros sujeitos: os professores de Sala de Recursos Multifuncional	67
3.8 Sobre o desfecho dessa pesquisa: apresentando o produto educacional	68
4 Resultados e Discussão.....	71
4.1 Práticas didáticas utilizadas na AEE em Libras, para o seu desenvolvimento	73
4.2 Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras, para a aprendizagem do português escrito	84
4.3 Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras, para aquisição dos conteúdos escolares	94
4.4 Os recursos e estratégias usadas no AEE	102
4.5 Avaliando o Guia de Apoio e Orientação ao professor da SRM com alunos surdos: uma proposta prática	115
4.5.1 Validação do conteúdo expresso no Guia pelas professoras	115
4.5.2 Aplicação com os alunos surdos de uma sugestão prática do Guia....	119
5 Considerações finais	129
5.1 Conclusão	129
6 Referências Bibliográficas	134
7 Apêndices e Anexos	142
7.1 Apêndices	142
Apêndice A	142
Apêndice B	143
Apêndice C	146
Apêndice D	147
Apêndice E	149
Apêndice F	150

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Tirinha do Calvin sobre o seu processo de aprendizagem.....	18
Figura 2- Processos que envolvem a cognição humana	32
Figura 3- Comparação entre o Pensamento e a Linguagem pelo ouvinte e surdo	38
Figura 4- Esquema da compreensão de leitura pelo surdo	50
Figura 5 – Mapa conceitual construído sobre o tipo de pesquisa escolhida.....	60
Figura 6- Escola A	63
Figura 7- A entrada da SRM (esquerda) e seu espaço interno (Direita).....	64
Figura 8- Foto da escola B	65
Figura 9- Espaço externo e interno da SRM da Escola B	66
Figura 10- Aluno digitando a receita no editor de texto, após os sinais dos ingredientes terem sido e na Libras.....	75
Figura 11- Informações oferecidas sobre o Dia da Consciência negra e Zumbi dos Palmares	76
Figura 12: Diretriz que deve nortear as propostas educacionais para escolas de surdos.	78
Figura 13- Trabalhando a noção de tempo com o aluno e utilizando o calendário	79
Figura 14- Aluna surda fazendo mediação com o aluno Paulo	81
Figura 15- Atividade sobre identificação de Vocábulo na Língua Portuguesa Escrita	86
Figura 16- Atividade realizada pelo aluno Paulo	88
Figura 17- Apresentação de novos léxicos.....	90
Figura 18- Aluno utilizando o programa hagaquê com professora Ihe dando informações em LP.....	91
Figura 19- Alunos procurando seus dados na Certidão de Nascimento.....	98
Figura 20 - Alguns artefatos visuais usados pelas professoras da SRM.....	100
Figura 21- Utilização do jogo “Soma 10” com os alunos surdos.....	110
Figura 22 – Capa do Produto	116
Figura 23 – Prática escolhida pela professora T	120

Figura 24- Quadro Ampliado	121
Figura 25- Aluno consultando no Dicionário Trilíngue	121
Figura 26- Comparação entre as duas línguas.....	122
Figura 27- Aluno Paulo conjugando o verbo no quadro	122
Figura 28- A Professora T auxiliando o aluno na construção de frases	122
Figura 29 – Prática escolhida pela professora S	124
Figura 30- Material construído pela Professora S para aplicação da atividade	125
Figura 31- Colocando a datilologia correspondente a cada imagem.....	126
Figura 32- O nome das disciplinas escritas no quadro.....	127
Figura 33- Tabela com as palavras	127
Figura 34 – O aluno André procurando as palavras para escrever	128

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 -Os três momentos didático-pedagógicos.....	55
Quadro 2 –Dados dos alunos surdos participantes da pesquisa e que frequentam a SRM nas duas escolas	67
Quadro 3 -Explicação das categorias escolhidas para análise.....	71
Tabela 1 - Recursos encontrados na Escola A.....	102
Tabela 2 - Recursos encontrados na Escola B.....	106
Tabela 3 -Desafios encontrados pelas professoras no processo ensino-..... aprendizagem dos alunos	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

E.M.P.C. D- Escola Municipal Poeta Carlos Drummond de Andrade

ILS- Intérprete de Língua de Sinais

INES- Instituto Nacional da Educação de Surdos

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras- Língua Brasileira de Sinais

L2- Segunda Língua

MEC- Ministério da Educação e Cultura

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SRM- Sala de Recursos Multifuncional

RESUMO

As práticas didáticas têm um papel fundamental no desempenho dos alunos em sala de aula, no entanto, isso requer melhores condições para aprendizagem, principalmente aqueles que são surdos. O foco principal da presente pesquisa são as práticas utilizadas pelos professores que atuam com esses alunos na Sala de Recursos Multifuncional, em duas escolas da Baixada Fluminense. Objetiva-se analisar os elementos didáticos e as possíveis condições pedagógicas para que os alunos surdos construam seus conhecimentos e ao final construir um Guia de Apoio e Orientação ao professor. Parte-se da ideia que além da aquisição da Língua Brasileira de Sinais, outras melhorias necessitam ser discutidas e repensadas para ruptura de falhas em seu processo educacional. Para essa discussão são utilizados autores como Lacerda (2013), Fernandes (2012), Albres (2010), Quadros (2006), dentre outros. O caminho metodológico utilizado foi a Pesquisa-ação onde se pôde reunir informações acerca das práticas didáticas que mais favorecem a aprendizagem significativa do aluno surdo, através de observação participante com registros em Diário de Campo e entrevistas semiestruturadas as duas professoras. As análises dos resultados aconteceram em quatro categorias que apontaram: 1. não há nesse serviço um trabalho conjunto com um Profissional surdo que avive a identidade linguística desses alunos; 2. na escola, os alunos só possuem o horário do atendimento educacional especializado para aprenderem o Português, como segunda língua; 3. as professoras organizam suas práticas com atividades mais voltadas para as disciplinas de português e matemática; 4. nos atendimentos são usados recursos didáticos enviados pelo Ministério da Educação e outros que foram confeccionados por elas. Pode-se concluir que há a necessidade de ressignificar as práticas didáticas em várias instâncias que vão além do Atendimento Educacional Especializado e independente do fim que ela se destine (Libras, Português escrito ou conteúdos escolares) seu foco deve ser a aprendizagem e Cognição dos alunos surdos para valorizar o potencial individual de cada um, haja vista a importância do produto- GUIA DE APOIO e ORIENTAÇÃO que atendeu as expectativas das professoras e impeliu para necessidade de novas ações didáticas. Espera-se que através desse estudo haja melhores condições de aprendizagem significativa a esses alunos a partir de práticas didáticas críticas que contribuam cientificamente com os anseios dos professores, na promoção da inclusão deles.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Aprendizagem significativa e surdez; Libras.

ABSTRACT

Didactic practices have a key role in student performance in the classroom; however, this requires better conditions for learning, especially of deaf students. The main focus of the research are the practices used by teachers who work with these students in Multifunctional Resource Room in two schools in the Baixada Fluminense. The objective is to analyze the didactic elements and possible pedagogical conditions for deaf students to build their knowledge and ultimately build a Guide Support and Guidance teacher. It starts with the idea that in addition to the acquisition of Brazilian Sign Language, further improvements need to be discussed and rethought to break failures in their educational process. For this discussion are used as authors Lacerda (2013), Fernandes (2012), Albres (2010) Tables (2006), among others. The methodological approach used was action research where it was possible to gather information about teaching practices that promote more meaningful learning of the deaf student, through participant observation with records in field diary and semi-structured interviews the two teachers. Analysis of the results took place in four categories noted: 1. There is no service in this joint work with deaf professionals who enliven the linguistic identity of these students; 2. Na school, students only have the time of specialized educational services to learn the Portuguese as a second language; 3. The teachers organize their practices more activities focused on the disciplines of Portuguese and mathematics; 4. In attendance are used teaching resources sent by the Ministry of Education and others that have been made by them. It can be concluded that there is the need to reframe the teaching practices in several instances that go beyond the Educational Service Specialist and independent of the order that it is intended (Libras, Portuguese written or school content) your focus should be on learning and Cognition students deaf to value the individual potential of each. Given the importance of SUPPORT GUIDE producers and ORIENTATION that met the expectations of teachers and urged for the need for new educational actions. It is hoped that through this study there is significant better learning conditions for these students from critical educational practices that contribute scientifically to the wishes of teachers, promoting inclusion of them.

Keywords: Meaningful learning and deafness; Specialized Educational Service; Pounds.

1. INTRODUÇÃO

A busca por traçar caminhos que delineiem uma pesquisa não é uma tarefa muito fácil. Isso, sem dúvida exige de quem está querendo executá-la, definir com clareza como, onde e porque deseja atingir esse objetivo a partir de uma reflexão em todos os ângulos possíveis dessa rota. É dessa reflexão que poderá emergir novos saberes do campo investigado por meio do qual fluirão meios de emancipação e também de tornar o desconhecido algo mais conhecido.

As reflexões do presente estudo e o interesse para desenvolvimento desta dissertação iniciam em minha trajetória como professora de alunos surdos na Baixada Fluminense há mais ou menos dez anos, onde observei que estes mesmo possuindo a Libras(Língua Brasileira de Sinais) com certa fluência, sendo aceitos pela comunidade escolar e contando com a presença do profissional Tradutor- intérprete em sala de aula, ainda não conseguiam se apropriar de uma aprendizagem significativa¹que lhes permitissem a aquisição da língua portuguesa, assim como os demais conteúdos escolares.

Durante o período em que eu atuava com os alunos surdos, diversas inquietações surgiram. Uma delas se referia ao material humano que tinham em sala de aula regular, o Tradutor-intérprete de Libras, e que mesmo assim sentia que faltava alguma ferramenta para que eles caminhassem sem tantos obstáculos. Outra inquietação era a capacidade cognitiva diferente entre os grupos atendidos ao adquirir certos conceitos científicos trabalhados. Além disso, as práticas didáticas ofertadas a eles, mesmo sendo bem adaptada à educação de surdos, nem sempre conseguiam atingir plenamente seu processo de aprendizagem.

O trabalho como professora de Sala de Recursos para alunos surdos está garantido na Lei (BRASIL, 2009, 2013) e se constitui como a oferta de condições que irá complementar o desenvolvimento deles para que acompanhem os

¹David Ausubel (1980) apresentou essa teoria de "Aprendizagem Significativa" para explicar que ela acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva. Para que aconteça são necessárias também duas condições: a disposição do aluno em aprender e o material a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser logicamente e psicologicamente significativo.

conhecimentos aprendidos na sala de aula regular. A experiência no AEE tem me proporcionado refletir sobre as práticas didáticas e a responsabilidade de pensar em outros caminhos que garantam a construção de seus conhecimentos. Nesse contexto, pensar na aprendizagem desses sujeitos inseridos nas classes regulares com todos esses obstáculos apontados acima é um desafio.

Cabe ressaltar que eles com todas as dificuldades enfrentadas não podem continuar excluídos desse processo, ficando distantes de uma educação que se torne significativa para a sua formação. Para isso, uma das funções da escola deve ser a de possibilitar aos seus alunos a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores diversos para participação na vida em sociedade. Não há como negar que a riqueza desse contexto escolar está na diferença social seja ela de cunho cultural, religioso e principalmente linguístico existente nesse espaço.

Diante disso, essas diferenças não devem ser desconsideradas a fim de que contribuam e garantam a aprendizagem de qualquer aluno (BAPTISTA et al., 2010). Então, buscar caminhos para garantir a aprendizagem deles, é levar em conta essas particularidades e propor novas formas de torná-los sujeitos mais participativos e criativos.

Nos dias atuais, a inclusão é uma realidade na maioria das escolas e traz várias mudanças no que diz respeito ao cumprimento da legislação específica, tais como: o currículo flexibilizado, a formação necessária aos docentes, a eliminação de barreiras na comunicação para os alunos surdos, as adaptações curriculares que devem ser repensadas. Enfim, há certa urgência na superação das dificuldades decorrentes destas alterações (GLAT; BLANCO, 2009).

Desse modo, mais do que tecer considerações a respeito da apropriação de conhecimentos, é preciso chamar atenção para práticas didáticas utilizadas no espaço da SRM, para aqueles alunos que são incluídos nas classes regulares. Tais práticas podem inferir infinitas respostas pelo aluno sejam elas positivas e/ou negativas, tudo dependerá da proposta educacional adotada e do envolvimento dele.

Indo além, entendemos que a efetivação de tal proposta educacional só será alcançada se o currículo e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada aluno e não

partirem de homogeneidade predominante, ainda hoje presente, na maioria das escolas (GLAT; PLETSCHE, 2013).

Levando em conta que entre nossos alunos há alguns surdos e diferentes dos seus colegas ouvintes que se expressam pela língua oral, eles são uma minoria linguística, pois utilizam uma língua visual-espacial, a Libras, esta adota a expressão corporal e permite uma organização do pensamento (QUADROS apud FERNANDES, 2012). O fato dessa língua não ser compartilhada por aqueles que são responsáveis por sua educação na classe regular poderá se tornar um empecilho para situações de aprendizagem onde esse aluno estiver inserido. É como está descrito na lei 10.436, de 24 de abril de 2002:

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

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

O respeito à Lei em todos os contextos educacionais inclusivos possibilitaria ao surdo ter condições para progredir dentro e fora da escola, uma maior interação e o estabelecimento de vínculos com esse professor, pois é comum haver entre esses alunos alguns que possuem sua escolaridade completa (ensino fundamental, ensino médio), mas pouco conhecimento acadêmico sobre aquilo que estudaram. Muitas vezes devido às questões linguísticas ou aos processos de ensino que percorreram (GIORDANI apud FERNANDES, 2012).

Para Botelho (2002) *“o surdo torna-se atrasado não porque não ouve ou porque usa língua de sinais e, sim, porque a escola e as políticas educacionais não levam em conta a necessidade de um ensino baseado na percepção visual”*. Soares e Lacerda apud Góes (2004) também acrescentam que:

As necessidades dos sujeitos surdos não se restringem às questões linguísticas, mas abrangem também sua forma visual de apreensão do mundo, implicando a demanda de uma

proposta curricular e pedagógica que considere as singularidades e características dessa comunidade.

Nesse cenário é muito importante que reflexões aconteçam conforme sustenta Lacerda (2010) "[...] muitas vezes, nas práticas escolares são tratados temas que os alunos ouvintes já conhecem ou já ouviram falar e que para os alunos surdos constituem uma novidade, já que não têm acesso às informações orais vinculadas pela mídia, pelos familiares [...]". E por eles não terem acesso à comunicação oral e por não haver uma veiculação de saberes em sua língua, tem menos oportunidade de construir certos conhecimentos, ficando em desvantagem em sala de aula. Na tirinha (Figura 1) percebemos que múltiplas vivências devem ser proporcionadas aos alunos, para que consigam construir seus conhecimentos de maneira bem significativa. No caso do aluno surdo, para isto acontecer há uma necessidade em ampliar o conhecimento sobre surdez no espaço escolar, a fim dele não ficar fora desse processo, e assim tenha uma aprendizagem efetiva (LACERDA, 2010).



Figura 1: Tirinha do Calvin sobre o seu processo de aprendizagem.

(Fonte: <http://emdrjoavasconcellos.blogspot.com.br/>)

Em função disso, coloco alguns questionamentos:

A apropriação da Libras pelo indivíduo surdo, inserido em um ambiente linguístico favorável no âmbito escolar, será suficiente para construção de conhecimentos significativos?

Além do domínio da Libras entre professores e alunos, que outros caminhos podem contribuir para um melhor aprendizado?

Quais práticas e recursos didáticos os professores de Sala de Recursos Multifuncionais devem utilizar para auxiliar os estudantes surdos?

Como as novas tecnologias (recursos da internet) podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo inserido em classe regular?

Os questionamentos levantados acima serão o ponto de partida que vão impulsionar e delinear toda pesquisa. Para tanto, na primeira seção realizo um estudo sobre a surdez e a atual realidade na educação de surdos, depois teço algumas considerações a respeito das Políticas Públicas da inclusão e AEE para esses alunos. Apresento também uma discussão acerca da Cognição de surdos baseado na Teoria de Piaget, Vygotsky e Ausubel trazendo diversas contribuições sobre aprendizagem. Por fim, abordo alguns referenciais teóricos sobre as práticas didáticas utilizadas pelos professores de surdos e suas possibilidades segundo a cognição deles.

Na segunda seção exponho o objetivo geral e específico traçados para investigar o estudo e logo em seguida na próxima seção, apresento o caminho metodológico escolhido, seu campo de estudo, os sujeitos participantes dele e a construção do produto que consiste no desfecho da pesquisa.

Na quarta seção colocamos os resultados deste estudo em foco fazendo uma apreciação particular de cada um, a partir de quatro categorias e discutindo os dados obtidos. Também expomos a análise da validação e aplicação do produto aos sujeitos pesquisados, contribuindo assim para que busquem novas formas de fazer a diferença. Concluimos a dissertação com algumas justificativas e considerações sobre a importância da ressignificação nas Práticas didáticas fundamentada em algumas reflexões.

1.1 Sobre a surdez e o cenário educacional atual

As questões que envolvem a surdez e o surdo no século XXI vêm passando por mudanças e aos poucos ganhando espaço no lócus educacional. Em outros termos, abordar essas mudanças é, antes de tudo, revisitar a trajetória educacional no Brasil desses indivíduos ao longo de anos até os dias atuais.

Voltando ao tempo, os estudos de Goldfeld (1997), Quadros (1997) e Silva

(2002) mencionam essa trajetória através de fases que foram fortemente marcadas por metodologias voltadas para o seu ensino. Contudo, essas fases revelaram aspectos negativos e positivos em sua atuação e ainda hoje se tornam objeto de discussões por maior parte da comunidades surdas²e educadores envolvidos.

Inicialmente, a educação de surdos foi pautada pela filosofia oralista. Sua abordagem centra-se em valorizar e adquirir a língua oral como língua majoritária (SANTANA, 2007). Essa filosofia ganhou forças para comunicação e o ensino dos surdos com métodos apropriados, que mesmo não sendo uma língua de aquisição natural foi utilizada durante muito tempo nas escolas de surdos.

A visão que se tinha era que, ao utilizar a Libras nos meios educacionais pelos alunos haveria um atraso no seu desenvolvimento e uma limitação precária em suas relações sociais; portanto o oralismo seria o caminho mais acertado para aprendizagem da fala (SILVA, 2002). Diante do exposto, é importante deixar claro uma reflexão sobre a realidade educacional da filosofia oralista:

[...] é uma proposta educacional que contraria tais suposições: não permite que a língua de sinais seja usada nem na sala de aula nem no ambiente familiar, mesmo sendo esse formado por pessoas usuárias da língua de sinais.

Tomando como base o ensino desenvolvido em muitas cidades brasileiras, o oralismo sempre foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos (QUADROS, 1997).

Na realidade, essa proposta busca que os surdos fiquem alheios a utilização da Libras nas várias situações em sua educação e a partir do aprendizado da língua oral, comecem a ser vistos quase como um ouvinte³. O que é um grande equívoco, pois mesmo os surdos que adquirem essa língua sejam por treino ou estimulação de profissionais capacitados, e chegam a ter

²Strobel (2009) definiu esse termo como o conjunto de indivíduos surdos ou ouvintes que enfrentam politicamente o preconceito e a discriminação, e também a defesa pelo direito dos surdos, podendo ser pais, amigos, professores, intérpretes e outros.

³Wrigley (1996, p.47)

uma ótima fluência e compreensão da língua oral, continuarão com o status de surdez em suas vidas. No entanto, como foi bem citada pela autora essa experiência não foi positiva no ambiente escolar em diversas localidades no Brasil, pois os surdos educados no ápice dessa concepção sofreram perseguições e castigos pesados pela proibição do uso da Libras (LORENZINI, 2004).

Se no oralismo, a surdez era representada como um modelo clínico-pedagógico capaz de considerá-la sendo uma patologia que possuía atributos mais negativos do que positivos, o indivíduo surdo então passava a ser compreendido como alguém que necessitava urgente de práticas reabilitadoras para se integrar ao mundo social e educacional. Isso, por si só não mostrou benefícios decorrentes de sua prática para a situação educacional do surdo, uma vez que as dificuldades se instalaram.

A causa da aceitação dessa filosofia se deu no final do século XIX, a partir do Congresso Internacional de Milão⁴ em 1880. É importante ressaltar que neste Congresso foi votado o método oralista que deveria orientar e prevalecer na educação de surdos (SKLIAR, 2010). Estiveram presentes nesse evento os diretores das escolas para surdos mais conhecidas da Europa e professores, que não puderam sequer ter o direito ao voto. Em suma, o oralismo exerceu naquela época um domínio extremo e radical na história da educação dos surdos.

O oralismo não obteve resultados satisfatórios, o que gerou uma preocupação na educação de surdos, principalmente pelo linguista Stokoe⁵ que em 1960 começou a analisar a Língua de sinais com certo aspecto linguístico (GOLDFELD, 1997). Surge a partir da década de 80, a filosofia da Comunicação Total, evidenciando uma contestação à proposta oralista e um “disfarce” para sustentação dela.

A difícil tarefa de abandonar os rastros deixados por ela fez emergir a Comunicação Total como solução para as dificuldades de aprendizagem que os surdos estavam apresentando naquele momento. Mais do que isso, através dela

⁴Marco importante na história da educação de surdos.

⁵Segundo Silva (2002), num trabalho publicado por William Stokoe em 1960, nos Estados Unidos, a LIBRAS começou a ganhar compreensão de “língua” e foi elaborado assim o primeiro dicionário da Língua Americana de Sinais.

conseguiu-se permitir ao surdo “ser alguém” com capacidades para trocar informações, sensações, pensamentos com as pessoas ouvintes e ter a chance para desenvolver-se por completo (CICCONE, 1996). A ideia firmada por essa filosofia era que poderia ser utilizada na prática educacional com o surdo, qualquer forma de estratégia que o levasse a comunicar-se e a ser entendido, independente dos recursos disponibilizados a esse fim. Encontramos na literatura, alusão aos que estavam envolvidos com essa filosofia e entendendo que

Os adeptos da comunicação total consideravam a língua oral um código imprescindível para que se pudesse incorporar a vida social e cultural, receber informações, intensificar relações sociais e ampliar o conhecimento geral de mundo, mesmo admitindo as dificuldades de aquisição, pelos surdos, dessa língua (DORZIAT, 2005).

Para isso, era usada simultaneamente a língua de sinais, a língua oral, a escrita, a datilologia⁶ e outros códigos que permitissem seu acesso ao mundo linguístico. Não mais existia a prevalência de apenas uma língua que fosse responsável por todo processo educativo do surdo, mas qualquer língua e meio alternativo possível que o conduzisse para autonomia familiar, social e escolar.

É interessante observar que alguns estudiosos do assunto intitulam essa simultaneidade entre a língua de sinais e a língua oral como bimodalismo ou português sinalizado⁷. Essa mistura da fala com os sinais ao mesmo tempo, trouxe uma descaracterização principalmente da língua de sinais, pois sua prática está apoiada na estrutura da língua majoritária⁸, no caso o português. Como assinala também Marchesi apud GÓES (1987), esse ato apresenta para os pais e ouvintes envolvidos com a educação mais facilidade, pois ao usar conseguem colocá-la bem próximo da língua que fala nos vários contextos.

Para esse autor, a prática desenvolvida com o bimodalismo acabou servindo para disfarçar o sentimento de resistência por alguns em usar a língua de sinais. Poderia até ocorrer uma facilidade para os ouvintes na utilização

⁶É importante salientar que a datilologia (letra por letra) é usada normalmente para soletrar nomes próprios e o endereço de algum lugar (QUADROS; PIMENTA, 2009)

⁷Goldfeld (1997, p.37)

⁸Entende-se por língua majoritária aquela língua usada pela maioria das pessoas de um determinado país ou localidade.

dessa língua, mas acabava por caracterizar sua superficialidade no sentido, na estrutura e até mesmo em sua articulação. Por outro lado, a educação também ficou prejudicada, comparando-a com a filosofia oralista. Assim, houve um prejuízo no ensino da língua portuguesa de forma que as crianças surdas continuaram defasadas na leitura e na escrita bem como nas diversas áreas do saber (QUADROS, 1997).

Com todas as dificuldades encontradas na Comunicação Total, instaurou-se uma nova proposta de ensino por volta de 1980 que até os dias atuais parece ser a mais correta para educação de surdos no Brasil e está sendo alvo de inúmeras discussões, o bilinguismo. É disso que nos fala Skliar quando defende a necessidade de uma proposta precisa:

A educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos [...](SKLIAR, 1999).

A ideia trazida por esse autor ao fazer referência à falta de consistência política para compreender o desejo da comunidade surda em buscar e lutar por uma proposta de educação adequada, ou que atenda às suas particularidades linguísticas, parece ainda não estar completamente aceita e estruturada por aqueles que estão à frente das redes de ensino.

Embora a trajetória da educação de surdos tenha passado por muitas falácias, tem a partir do bilinguismo o reconhecimento da língua de sinais como língua materna⁹ das pessoas surdas e a oportunidade da sua aquisição o mais cedo possível (RAMIREZ apud BOTELHO, 2002).

Essa proposta segue a linha do surdo ter acesso a duas línguas no ambiente educacional. Deve adquirir a língua de sinais como primeira língua e no caso do Brasil, sua segunda língua, o Português. Sendo assim, temos que apontar o cuidado na proposta bilíngue das duas línguas não serem apropriadas ao mesmo tempo, devido à diferença na estrutura delas (SANTANA, 2007).

⁹Quadros (2008), por exemplo, fala que crianças adquirem a língua materna quando são expostas a instâncias da língua que a cerca, sem a existência da correção por parte dos que convivem com ela.

De modo geral, pode-se dizer que o bilinguismo vem assumindo uma dimensão que ultrapassa o nível educacional, conquistando também níveis culturais, sociais e políticos “[...] aos direitos das minorias, nunca tiveram ênfase tão grande quanto nos tempos atuais. Esse novo olhar tem gerado mudanças em relação ao que até então se entendia por educação de surdos [...]” (GESSER, 2012).

Pode-se afirmar que há, porém, um avanço no contexto histórico do surdo e de sua educação em relação às práticas anteriores. O que se debate cientificamente então, em relação à educação bilíngue, é até que ponto ela conseguirá diminuir os fragmentos do fracasso deixado pelas outras propostas? Embora a realidade atual aponte que o *Bilinguismo, na prática ainda não foi implantado*, é importante avançar para que o cenário educacional em que se encontram os surdos garanta espaços condizentes com suas demandas e expectativas.

1.2 Políticas públicas sobre educação de surdos, inclusão e AEE (SRM)

O debate sobre as políticas públicas exclusivamente voltadas a educação de surdos ainda é muito recente. A luta da comunidade surda pela valorização e reconhecimento de sua diferença linguística está cada vez mais presente e atuante em nossa realidade, conseqüentemente ela se traduz como a peça chave para defesa em favor de uma política que melhor atenda o processo educacional do surdo. Por isso é importante conhecermos alguns documentos que propõem reflexões referentes a esses indivíduos.

Inicialmente, como política de âmbito internacional a Declaração de Salamanca (1994) ¹⁰ vem apontar, de forma bem centrada, as demandas das Pessoas com Deficiência¹¹ e descreve como assegurá-las uma educação de

¹⁰Declaração de Salamanca (1994) foi um importante documento elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, onde 88 governos e 25 organizações internacionais firmaram acordo e compromisso de prover a Educação para Todos. Além disso, o documento reconhece a necessidade, urgência e providência da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

¹¹Esse termo segundo art.1, da Convenção dos direitos da Pessoa com Deficiência são aquelas

qualidade. Em relação aos indivíduos surdos ela ressalta que as

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Pelo exposto vemos que a partir daquela época, havia uma preocupação com a garantia de uma educação que levasse em conta as particularidades dos indivíduos surdos e também essa Declaração chama atenção para importância que deve ser dada a Língua Brasileira de Sinais. Pode-se dizer então, que para o surdo vir a desenvolver-se com o mínimo de condições em sintonia com o esperado é importante propiciar variadas experiências linguísticas (MOURA apud LACERDA et al.,2013).

Mediante esse documento, outros estariam surgindo com intuito de possibilitar o direito das Pessoas com Deficiência a uma educação que transcenda as suas necessidades educacionais, dentre elas as das Pessoas Surdas.

É relevante salientar que a LDBEN de 9.394/96 não fala claramente sobre a LIBRAS ou especificamente a respeito dos surdos, mas apresenta no Capítulo V que trata da Educação Especial, alguns aspectos que também devem abranger esses alunos. O art. 58§ 1º. assinala que *“haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”*. No caso desse inciso é proposto que além da preferência por estarem matriculados na rede regular de ensino, possam contar com o apoio de serviços de apoio especializado que assegurem a sua permanência e chances adequadas para seu desenvolvimento na inclusão. Em outras palavras, esse serviço para o aluno surdo acontece pelo atendimento na

que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Sala de Recursos Multifuncional, ou ainda o acompanhamento do Tradutor/ Intérprete de Libras- Português na sala de aula. Em relação a isso vejamos mais:

Organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva implica disponibilizar nas escolas as funções de Instrutor Surdo, Tradutor- Intérprete de LIBRAS e Guia Intérprete bem como de Monitor ou Cuidador para os alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (SILVA, 2010, p.81).

Logo, nessa concepção é quase certo afirmar que os surdos numa perspectiva da educação inclusiva, a partir da disponibilização desses serviços nas escolas teriam condições amplas e expressas de progredir em seus estudos. Para Pletsch (2010), a implementação dessa forma de educação inclusiva deve ser claramente repensada antes de se tornar totalmente “radical”, pois se faz necessário considerar o contexto macro da política educacional e o micro existente no espaço escolar.

Assim, a Lei 10.436/2002¹² é gerada para dar reconhecimento a uma língua que por várias razões havia sido escolhida previamente como primeira língua pela Comunidade de Surdos no Brasil. Há, porém a partir de sua instituição mais que um simples fortalecimento de um sistema linguístico existente há anos, mais sim um ganho efetivo para questões ligadas a sociedade, ao trabalho e principalmente à educação de surdos (CAMPOS apud LACERDA et al.,2013).

Além dessas leis apresentadas, também destacamos o Decreto 7.611/11 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, menciona em seu artigo 1º §2º quanto aos estudantes surdos, que vai considerar as questões relativas ao estabelecimento de uma educação bilíngue e todas as outras diretrizes descritas no Decreto 5626/05. Campos (2013)¹³ critica que *“há diversas discussões questionando os problemas com a aplicação do AEE nos espaços escolares devido à falta de prática por parte dos professores, que ainda não tem fluência na língua de sinais e não estão preparados para lidar com alunos surdos.”* Mais que falta de prática, falta também capacitação efetiva e não para “inglês” ver, bem como professores

¹² Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências.

¹³ Campos apud Lacerda & Santos (2013, p.53).

surdos no Ensino Fundamental e Médio.

O foco da autora não é estar contra o AEE, mas sim a maneira como ele está sendo aplicado (GÓES; LAPLANE, 2007). Destacamos que, além disso, esse pensamento sugere uma configuração da atual realidade de educação inclusiva que os alunos surdos estão vivenciando. Alguns trabalhos, como o de Lacerda (2010), indicam a importância de professores surdos e/ou dos professores de surdos conhecerem a Libras e não permitir que toda responsabilidade pela comunicação com esse aluno recaia sobre o intérprete, visto que quando se tem esse profissional nas escolas, compete a ele outro papel que é o de interpretar.

Dessa forma, fica explicitado que as políticas públicas relacionadas à surdez deveriam ser instituídas e conduzidas para que os órgãos responsáveis e as secretarias de educação tentassem buscar alternativas que possibilitem mudar esse quadro atual. Embora não seja uma tarefa fácil, elas estão aí para serem exercidas sem demagogia.

Diante de tudo, há ainda outro documento orientador que somamos a essa discussão sobre as políticas públicas relacionadas à educação de surdos: O Decreto 5626/05. Este veio regulamentar a Lei 10.436/02 e faz diversas considerações importantes relativas a questões decorrentes da inclusão da Libras como uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia: na prática sabemos que isso ainda é muito pouco, para o aprendizado de qualquer língua; da formação do professor de LIBRAS e do instrutor de Libras para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior; do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas Surdas a educação; da formação do tradutor e intérprete de Libras/ Língua Portuguesa que deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa; da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; do papel do poder público e das empresas que detém concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

Destacamos que esse Decreto trata da definição de várias ações

indispensáveis a consolidação de uma política educacional que contemple o direito dos alunos surdos a terem sua educação mais respeitada e adequada. Embora nem tudo ainda esteja sendo posto em prática, ele demarca o início para o anseio de uma nova era que oportuniza mudanças.

Na verdade, só recentemente e com a aprovação deste Decreto que houve um pouquinho de melhora nas escolas para situações acerca dos surdos e de suas questões linguísticas, (QUADROS; PATERNO, 2006; FELIPE, 2006) mas as barreiras são ainda imensas. Melhorias essas que aos poucos estão acontecendo como a criação dos cursos de Letras/LIBRAS¹⁴ nas principais universidades do nosso país, a obrigatoriedade de ensino e aprendizagem da Libras nos cursos de formação de professores, a contratação de instrutores de Libras, de preferência professores Surdos, para ensinarem a sua primeira língua, os concursos que são realizados em nível médio e superior nas Instituições de ensino com o objetivo de obterem em seu quadro de funcionários o serviço de Tradutores/Intérpretes de Libras-Português. Tudo isso está sendo resultado de uma política que vem abrindo “olhos” para uma nova forma de transformar significativamente a história da educação de surdos no Brasil.

Considerando os poucos progressos citados em conformidade com os objetivos desse estudo, vemos o que esse Decreto propõe sobre o AEE a esses alunos no contexto da educação inclusiva. Assim é esclarecido no Art. 14 que

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

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

¹⁴Esse curso tem como característica a formação de profissionais que atuem no ensino da LIBRAS (Licenciatura) ou como tradutor/intérprete (Bacharelado). O profissional formado em Licenciatura em Letras/Libras poderá lecionar como professor de libras como primeira língua para surdos nos ensinos fundamental e médio, ou como professor de libras como segunda língua para ouvintes desde o nível fundamental até o nível superior de ensino (em particular, nos cursos de licenciatura de todo o país, que agora passarão a oferecer aulas de libras, tal como previsto no Decreto nº 5626). Além disso, o professor de libras poderá também atuar em instituições especializadas no ensino da libras, como por exemplo federações e associações de surdos. Já o profissional formado em Bacharelado em Letras Libras poderá atuar como intérprete em salas de aula, em reuniões e conferências, na tradução de textos técnicos e literários e na revisão e preparação de textos. (www.libras.ufsc.br).

Embora essa alínea fale somente nessa garantia do atendimento educacional especializado(AEE) feita em instituições federais, isso pode também remeter para outras instituições de nível municipal ou estadual. Esse entendimento aponta que todos os alunos surdos matriculados nessas instituições serão atendidos em suas necessidades educacionais especiais (sejam elas linguísticas ou pedagógicas) na sala comum, podendo também no turno inverso ser atendido na sala de recursos multifuncional.

Para tanto, gostaríamos de enfatizar o fato de que essa garantia deve ocorrer desde a educação infantil. Tal colocação, sem dúvida, nos leva a pensar que

Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, o uso dessa língua, apesar de ser critério básico, não deve ser visto como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação (LIMA apud LODI et al.,2012).

Não se trata, com essa reflexão no âmbito de políticas públicas, tomar partido sobre a inclusão ou não de alunos surdos desde pequeno na educação infantil, mas rever as concepções e práticas para que eles se desenvolvam sem ficar excluídos do processo escolar.

Contudo, o Decreto 5.626 /05 vem mostrar que essa hipótese pode ficar menos explícita, se as discussões partirem para outros caminhos, como projetos pedagógicos que tenham a intenção de atender algumas metas educacionais a esses alunos a fim de cumprirem a verdadeira função social da escola na formação de sujeitos criativos, participativos e críticos (SANTOS apud FERNANDES, 2012). Nessa direção, outro aspecto que merece destaque nesse decreto é o Art. 22 do referido documento que institui que

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

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

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

§ 1º - São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º - Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º - As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º - O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Apesar dos diversos aspectos expressos nesse artigo, queremos focalizar o § 2º que revela novamente o direito dos alunos surdos de serem atendidos no contra turno pela Sala de Recursos Multifuncional, com professores surdos ou ouvintes bilíngues. Fica bem claro ratificar que, nesse espaço, o atendimento a esses alunos deve acontecer para ampliar as suas condições escolares para além das vividas na sala de aula com a utilização da Libras; para isso o professor deve lançar mão de recursos tecnológicos e estratégias que sistematizem isso.

Talvez seja importante ressaltar, para aqueles que censuram esse serviço, que no caso dos surdos esse atendimento se caracteriza dentro da escola regular como um local de identidade, encontro, aprendizado e trocas entre seus pares. Não se pode dizer que o Atendimento Educacional Especializado(AEE) seja um serviço de “menos valor” no tocante a educação inclusiva. Ou seja, os aspectos supracitados no Decreto 5.626/05 colocam esse serviço com certa importância *“que é a necessidade imperativa de realizar reflexões que não podem ser consideradas definitivas, mas, apenas, um olhar possível diante das discussões sobre a educação inclusiva no processo de escolarização dos alunos*

surdos e aspectos relevantes para aprimoramento da prática pedagógica “(SANTOS apud LODI et al., 2012).

Com efeito, ao analisar essa colocação não há possibilidade de somente ficar no discurso e responsabilizar certo grupo pela realização de políticas públicas que favoreçam a educação de surdos. Sabemos que elas existem e estão presentes, mas só poderão ser mutuamente praticadas quando as pessoas surdas e ouvintes que estiverem envolvidas tenham como propósito a melhoria da qualidade da educação do surdo; e seu processo de aprendizagem, objetivando como fator central o sucesso, é por isso que *a luta pelo exercício dos direitos é uma luta popular. É uma luta de classe- queiramos ou não. Decisões precisam ser tomadas* (PADILHA apud GÓES et al., 2007).

1.3 Cognição dos surdos

Inicialmente, precisamos situar o tema Cognição antes de apresentar um destaque especial para a reflexão a respeito da Cognição dos Surdos. Esse tema é de extrema relevância em todos os sentidos, principalmente quando relacionamos este conceito à aprendizagem, ao conhecimento pelos quais os indivíduos passam durante o seu processo pedagógico.

Embora esse termo seja amplo e complexo, pode referir-se aos processos mentais que o ser humano alcança para aquisição de certo conhecimento. Pensar a partir dela implica afirmar que esses processos subjetivos são “interpretantes” para exprimir a visão de mundo do surdo ou do ouvinte (FERNANDES; CORREIA, 2011).



Figura 2: Processos que envolvem a cognição humana
(Fonte: Santana (2007); La Taille (1992); Portilho (2011))

Em nossa vida cotidiana, a cognição envolve alguns processos (Figura 2) e se faz presente quando revelamos, atribuímos ou operamos domínio sobre qualquer área do conhecimento (MATURANA, 2001). Com isso, pode-se dizer que, de alguma forma, ela não pode ficar dissociada do próprio pensamento e da prática do indivíduo. Isso porque cada pessoa de alguma forma, com seu processo de informação individual pode interpretar e compreender as coisas a partir da sua experiência pessoal (PORTILHO, 2011).

A respeito dos estudos sobre a cognição humana tiveram inúmeras e diferentes contribuições relevantes de autores como Piaget (1984); Vygotsky (1984); Ausubel (1980) e de outros que investigaram essa questão em conjunto com outras concepções. Em termos mais claros, cada um deles pôde fazer emergir em suas pesquisas a significação das teorias cognitivas para o desenvolvimento humano no geral, cujas ideias perduram até hoje.

Por sua vez, em relação à cognição dos surdos ainda há poucos estudos. Furth apud Marchesi (2004) afirma que os indivíduos surdos possuem a

competência cognitiva similar à dos ouvintes, porque percorrem as mesmas etapas do desenvolvimento. Há aqui que se considerar com essa afirmação que a única diferença do surdo na aquisição dessa competência é a comunicação utilizada por ele, seja em LIBRAS ou na Língua oral.

1.3.1 A cognição dos surdos na Teoria de Piaget

Autores como Piaget indicam que a cognição em parte está relacionada à linguagem, a qual estabelece um considerável papel e duas funções: o de comunicar aquilo que pensamos e a representação do mundo. Em razão disso, afirma também que para existir a cognição dos surdos é importante destacar que sendo a audição inexistente, o cérebro irá se organizar para outros processos de significação altamente visuais (SANTANA, 2007).

Pensar nessa contribuição remetendo para o indivíduo surdo consiste na urgência dele em adquirir uma língua, para que consiga expressar suas ideias, fatos e desenvolver suas capacidades representativas na prática. Presume-se para isso que essa língua altamente visual deve ser a LIBRAS, pois ela que dá a possibilidade aos surdos de construir subjetividades e integrar-se no mundo (SILVA, 2009).

Ao percorrer a literatura existente sobre a cognição dos surdos dessa teoria constata-se que podemos entendê-la como as diferentes estruturas mentais subjetivas usadas por esses indivíduos para fazer a “interpretação do mundo”. Isso porque de acordo com MOREIRA (1999), Piaget considera que aprender também é fazer uma interpretação pessoal do mundo, sofrendo a participação de outros até ser algo que podemos provisoriamente, chamar de individualizada.

Nessa concepção, em termos concretos, significa que esse processo deve envolver os níveis de memória, percepção, atenção, função simbólica¹⁵, inteligência... Assim como as funções que cada um desses níveis pode desempenhar para suscitar o desenvolvimento cognitivo de modo que alcance

¹⁵ O termo “função simbólica” é utilizado nesse trabalho para referir-se segundo Piaget (1984), a formação das representações. A função simbólica consiste numa diferenciação dos significantes (signos e símbolos) e dos significados (objetos ou acontecimentos, uns e outros esquemáticos ou conceitualizados). Ela engloba, além do sistema de signos verbais, o do símbolo no sentido estrito.

os níveis mais abstratos do pensamento (SANTANA, 2007).

Importante pontuar que embora Piaget não tenha criado métodos específicos para o trabalho com indivíduos surdos, suas reflexões sobre a cognição demonstram a importância do seu potencial cognitivo para que ele adquira uma linguagem, a fim de organizar seu pensamento. Além disso, é justamente por meio dela que o surdo vai conseguir agir sobre o mundo e sobre o outro (GUARINELLO, 2007).

1.3.2 A cognição dos surdos na Teoria de Vygotsky

Na intenção de emergir a respeito de uma reflexão sobre o tema, continuaremos dialogando, agora com Vygotsky. Ele que teve algumas contribuições e estudos sobre as deficiências, especialmente na área da surdez, pode nos trazer uma multiplicidade de informações para relacionarmos com a cognição desses sujeitos.

Uma delas diz respeito à importância dos conceitos de mediação e de internalização sobre os aspectos referentes ao desenvolvimento da cognição nos indivíduos, seja ele surdo ou não. No entanto esse desenvolver não acontece de maneira abstrata e deslocada do contexto social em que eles estão inseridos, isto é, deve ocorrer no plano dialético em que o signo¹⁶ relaciona-se com o meio cultural e com a mente interpretadora (FERNANDES, 2012).

No caso do surdo e do ouvinte também, isso indica que os signos constituem fator principal para as relações sociais das quais ele participa, pois ajudarão na evolução do seu processo cognitivo. Vale ressaltar, que esses signos evoluem à medida que há um desenvolvimento na criança e que também são individuais e não sociais porque cada um passa por uma maturação linguística e cognitivo-única. Para ficar mais claro, quero aqui primeiramente elucidar o sentido de mediação como aponta Oliveira apud Lodi (2012):

¹⁶ Para Vygotsky (2007) os signos são chamados também de “instrumentos psicológicos” e podemos defini-los como os elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. Segundo relatos, o próprio Vygotsky com os seus colaboradores realizaram diversos experimentos para estudar o papel desses signos nas atividades psicológicas.

Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano como processo sócio histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito de conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe.

Essa questão do conceito de mediação está intrinsecamente ligada às formas com que os signos estão presentes em nossas vidas. Trata-se de entender que recorremos a ela o tempo todo, através de diversos tipos de signos que nos auxiliam para armazenar uma determinada informação e controlar uma atividade psicológica (VYGOTSKY, 1993). Não há dúvida que Vygotsky reconhece os signos como sendo um elemento primordial na história dos seres humanos, visto que só eles possuem essa capacidade de utilizar sua mente interpretadora para buscar representações mentais.

O sentido que é atribuído aos signos pode ser cultivado nos relacionamentos que vivenciamos e de nossa própria história de vida. (GOLDFELD, 1997). Assim, eles não deixam de beneficiar somente o indivíduo que participa da experiência na relação social, mas todo o seu desenvolvimento psicológico e processos mentais superiores no alcance dos significados e significantes. Nesse ponto vale destacar o que sinaliza Taveira (2014) sobre

[...] a importância de compreendermos que estamos imersos em um mundo permeado de signos que são dependentes dos contextos nos quais são gerados e onde exercem lugar-papel. Esses signos são postos a funcionar da seguinte forma: os que agem nele (sobre eles) os conceberam para determinada interpretação; em seguida, outros os interpretam e reinterpretam ao estar diante desses signos.

E os surdos, também se utilizam dos signos nas suas atividades psicológicas? Assim como os ouvintes, eles também devem apropriar-se dessa teoria em suas ações e experiências no mundo. Além disso, se os surdos possuem e se apropriam de uma língua, é através dos signos. E esses sinais estabelecidos, só poderão ter significado a partir de uma relação entre os objetos e os próprios sujeitos. É apoiado nisso, que se concebe a ideia de uma mediação semiótica pela qual o surdo e ouvinte, através desse processo nas suas relações sociais, consegue fazer um reconhecimento do Eu, com a

participação de outras pessoas. E essa construção de identidade, só é construída com significados e sentidos a partir do jogo interativo com o outro, independente de quem forem (GÓES apud GESUELI, 2006).

Segundo os autores Fernandes e Correia (2012), sendo a LIBRAS primeira língua da criança surda, as relações sógnicas mostram-se como primordiais para sua formação sociocultural e cognitiva, posto que vão além de questões comunicativas. Trata-se aqui de constatar mais uma vez que a relação com os signos se constitui para esses indivíduos como um fator de sucesso no desenvolvimento cognitivo, tanto no seu sistema linguístico, quanto no seu pensamento.

Outro conceito apresentado por Vygotsky e que pode exercer um valor favorável para a cognição dos surdos é a internalização. Esse processo é entendido como o uso de marcas externas para mudar processos internos de mediação. E assim como os sistemas simbólicos, ele é indispensável para desenvolver processos mentais superiores. (VYGOTSKY, 1993).

Vale salientar que a internalização, por exemplo, de uma língua, de um conceito, de um comportamento, da cultura ou de uma situação para o surdo e ouvinte se constitui numa série de transformações: primeiro uma atividade externa é reconstruída e começa a acontecer internamente; segundo o processo interpessoal é transformado no intrapessoal e terceiro esse processo ao ser transformado, vai mudando externamente durante algum tempo até se internalizar (VYGOTSKY, 2010). Significa dizer que essa internalização nada mais é que um “percurso” adotado pelos indivíduos em favor de uma experiência pessoal, que vai ser enraizada.

Um exemplo disso é a língua, cuja ideia Vygotsky defende como

[...] um sistema simbólico fundamental na mediação entre o sujeito e objeto de conhecimento com duas funções básicas: a de intercâmbio social e de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre os indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem (TAILLE et al., 1992).

Embora todos tenham uma linguagem, seja ela verbal ou não-verbal, não há como negar a sua demasiada importância frente às questões que envolvem

também o pensamento. A prova disso é quando Vygotsky faz alusão a ela e denomina ser o pensamento uma das funções básicas mais relevantes para esse sistema simbólico e qualquer desenvolvimento humano. Em outras palavras, sem a linguagem pode haver o pensamento verbal e não-verbal mediado pela língua. Silva (2001) enfatizou que ao possuímos uma linguagem influímos diretamente sobre a formação de nossas funções psicológicas superiores, através do uso de instrumentos que são os signos. Isso só é possível ao homem e caracteriza uma marca diferenciada em relação aos outros animais.

Importante considerar que uma das maiores obras de Vygotsky "*Pensamento e linguagem*" (1993) coloca que a linguagem não é um sistema que está veiculado exclusivamente ao som. Um exemplo disso é a língua dos surdos, cuja menção era feita como a linguagem dos surdos-mudos e também outras linguagens como ele mesmo cita nela. Mas, a ideia central dessa obra é chamar a atenção para esses dois processos que possuem origens filogenéticas e ontogenéticas bem diferentes e desenvolvem-se no social: o pensamento como uma capacidade que vai se estruturar a partir das relações com meio; e a linguagem como palavra, a expressão externa do pensamento.

Na perspectiva dessa teoria, não podemos deixar de refletir especificamente sobre o pensamento e a linguagem dos surdos. Seu principal propósito seria mostrar algumas hipóteses nos estudos de Vygotsky que nos levem a compreender esses dois processos como sendo complexos, complementares e mediado o tempo todo na vida da pessoa surda. Ou seja, embora o desenvolvimento desses dois processos assemelhem-se ao das pessoas ouvintes, é preciso explicitar determinadas diferenças para entender como se dá a sua cognição.

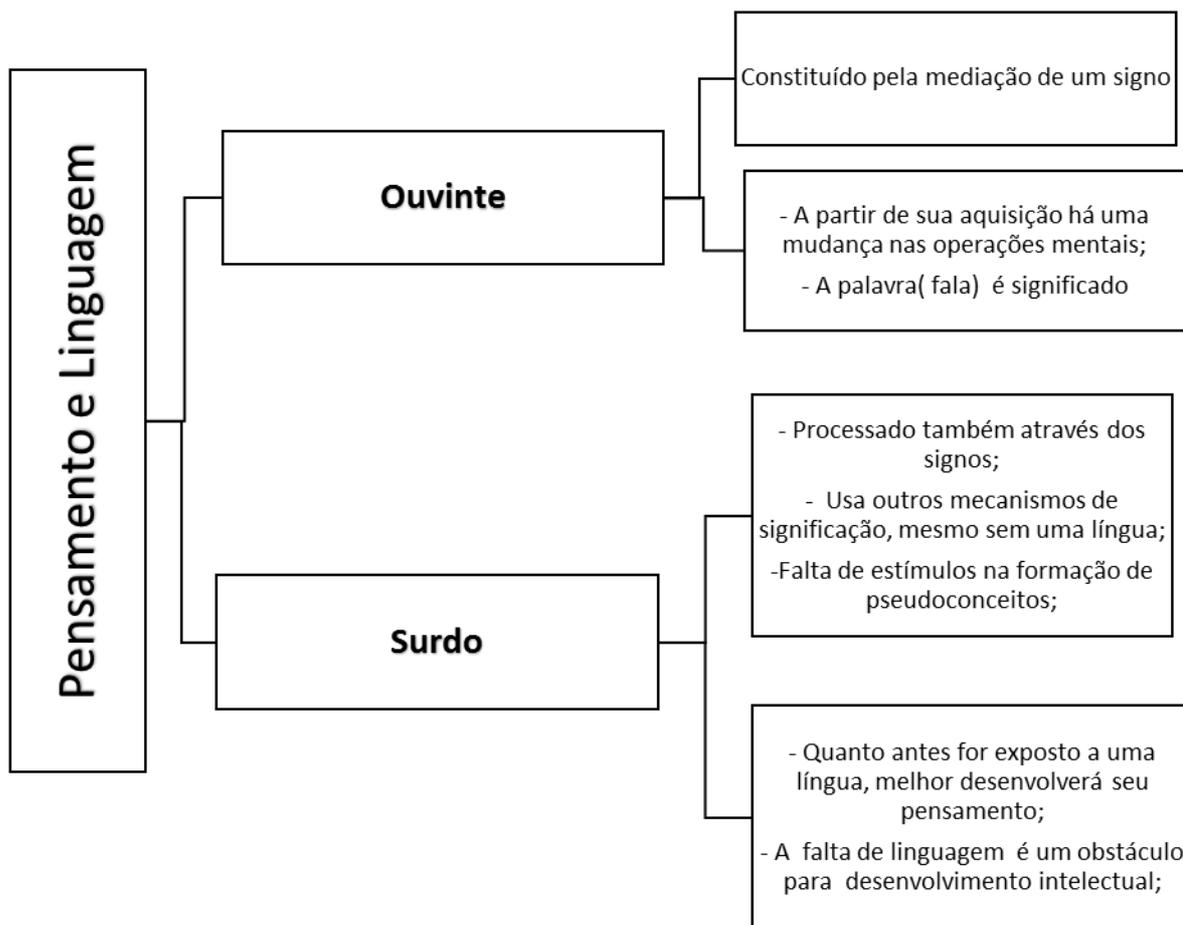


Figura 3: Comparação entre o Pensamento e a Linguagem pelo ouvinte e surdo
(Fonte: Santana (2007); Fernandes (2012); Vygotsky (1993, 1995, 2010))

No esquema (Figura 3) acima, podemos comparar e perceber o quanto o pensamento e a linguagem são elementos fundamentais para o processo cognitivo dos indivíduos surdos e ouvintes. Nota-se que para o surdo em relação ao pensamento, a falta de uma língua fará uma enorme diferença no seu desenvolvimento intelectual, porém ele consegue lançar mão de outros meios que estão além da língua oral para inserir-se no mundo e com isso construir significados, como a língua de sinais.

Outra hipótese colocada a respeito desse ato é que a ausência da língua, que pode interferir diretamente na formação dos conceitos que sejam um pouco mais abstratos. Entretanto, ao fazer essa colocação Santana apud Vygotsky (1995) não deixou de esclarecer que mesmo o surdo não possuindo uma fala

exclusivamente oral, já existia e sempre irá existir outra língua que ele chamava de mímica¹⁷ que poderia, com certeza, ultrapassar todas essas barreiras impostas por sua ausência. Tal fato é corroborado pelo próprio Vygotsky apud Goldfeld (1997) quando afirma:

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim, porque a mímica é uma linguagem verdadeira cheia de riquezas e de importância funcional, e a pronúncia oral de palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva.

No que tange ao processo de desenvolvimento linguístico, as hipóteses apresentadas só vêm confirmar a realidade vivida pela maioria desses indivíduos quando chegam a nossas escolas: a imersão tardia num ambiente linguístico para aquisição de uma língua, mais especificamente a Libras. E isso reflete claramente no atraso de todo seu desenvolvimento cognitivo, visto que é através de uma linguagem que ingressamos numa sociedade para os conhecimentos serem internalizados e representados, de modo que o nosso pensamento ganhe uma estrutura e organização (VYGOTSKY apud SILVA, 1989).

Nesse contexto destaca-se outro conceito de fundamental importância nessa teoria para o desenvolvimento cognitivo: a generalização. É quando se utiliza essencialmente a linguagem humana que o processo de generalização e de abstração dos indivíduos será aperfeiçoado. Isto porque à medida que usamos as palavras como signos mediadores em nossos relacionamentos no mundo, cada uma delas faz parte de uma classe que representa uma categoria conceitual, no qual seu significado é partilhado pelos indivíduos que usam essa linguagem (LA TAILLE, 1992). Enfatizando esse conceito, Vygotsky (2001) define,

¹⁷Vygotsky (1989) referia-se a mímica para mencionar a língua dos surdos, hoje as línguas de sinais.

Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível do pensamento. Conseqüentemente estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento.

Assim, a análise do exposto por Vygotsky (2001) e La Taille (1992) de fato aponta que a generalização está diretamente relacionada à formação de conceitos, sendo que para o surdo a aquisição da Libras é o primeiro passo para que esse conceito se instale e construa significados a partir de uma palavra ou sinal. Mesmo que ela seja complexa e abstrata para o processo de compreensão desse indivíduo, a capacidade de representação em seu pensamento se tornará efetiva por uma língua que é visual e tem a capacidade de dar acesso a todas as formas de atividade cognitivas.

Desse modo, falar da cognição dos surdos na perspectiva dos estudos de Vygotsky implica focalizar que a mediação, a internalização, o pensamento, a linguagem, os signos e a generalização são processos construídos socialmente através da relação com o outro e que dependendo da interpretação concebida a cada um deles poderão maximizadas ou minimizadas no processo educacional do surdo. Portanto, não há dúvida que “falar em cognição é falar de “interpretante”, e falar de “interpretante” é falar de processos subjetivos superiores que refletem a visão de mundo de um indivíduo surdo ou ouvinte.” (FERNANDES et al., 2012).

1.3.3 A cognição dos Surdos na Teoria de Ausubel

Em se tratando da Teoria Cognitiva de David Ausubel, pouco ou quase nada se tem a falar especificamente sobre o trabalho dele com surdos. De qualquer modo, não se pode negar a importância de suas contribuições para a aprendizagem de qualquer ser humano.

Aprendizagem para cada indivíduo, nessa teoria significa organizar e integrar diversas informações numa estrutura cognitiva (MOREIRA, 1982). Ou seja, temos em nossa cognição a capacidade ao mesmo tempo de integrar diferentes campos de conhecimento e inserir novas informações que vão se

agrupando a outras previamente já existentes. É importante ressaltar que em se tratando de indivíduos surdos, essa capacidade será possível através da linguagem, que proporcionará condições para um desenvolvimento cognitivo e ressignificação das informações no mundo (SILVA, 2009).

Tomando pela questão da inclusão do aluno surdo essa Teoria vem apresentar um elemento-chave que deveria ser considerado pela prática didática com esse aluno em sala de aula, o conceito de Aprendizagem Significativa. Fundamentado nas ideias de Ausubel, acredita-se que a mesma

[...] só ocorre quando o estudante relaciona, de forma não arbitrária e substancial, uma nova informação a outras, com as quais o estudante esteja familiarizado, ou seja, a nova ideia é relacionada a algum aspecto relevante, existente na estrutura cognitiva do aluno, por exemplo: uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição (AUSUBEL, 1980).

Diante do exposto consideramos que a compreensão do processo de Aprendizagem Significativa para o surdo depende principalmente da realidade educacional a que ele está inserido, pois espera-se que ele seja estimulado a fazer continuamente através da Libras relações com aquilo que ele sabe anteriormente.

No que se refere ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua, essa Teoria nos traz uma importante reflexão que transita até hoje nas discussões sobre a educação de surdos na aquisição do Português escrito e que nos desafia a pensar em novas práticas bilíngues, como será tratado na próxima seção. Essas discussões consistem em entender que “o ensino de uma segunda língua, deveria ter como trampolim aquilo que o aluno já sabe, isto é, sua língua nativa e os conceitos que já possui em sua própria língua” (MOREIRA, 1982).

1.4 Práticas didáticas utilizadas por professores de surdos: Que caminho é viável para o aprendizado de acordo com a cognição dos mesmos?

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem. Que se pode melhorar a próxima prática.
(FREIRE, 2005)

Tendemos a pensar em “prática” como algo ligado a uma ação concreta que acontece em qualquer tempo ou espaço. Ou seja, a ideia principal desse conceito é basicamente o fazer, o realizar. Segundo a definição do Dicionário Aurélio (2008), esse termo pode ser compreendido como a aplicação de regras ou princípios de certa arte ou ciência. Entendemos, porém, que para execução dessa arte ou ciência isso demanda possuir certo conhecimento, por menor que seja ele.

Entretanto, quando falamos em prática didática vamos mais longe um pouco. É muito diferente o aplicar uma ciência a partir de uma teoria, do aplicar essa ciência articulando intensamente a teoria no fazer e refazer de uma atividade, com instrumentos humanos e pedagógicos que possam levar ao desenvolvimento de competências. A esse respeito, GAMBOA apud SKLIAR (1999), nos diz:

Não existe prática sem teoria, ou vice-versa. E a relação com a prática que inaugura a existência de uma teoria. A prática existe como prática de uma dada teoria. Transformar a prática em práxis, no sentido de tensioná-la criticamente, visando a modificar determinada situação, é um desafio.

Ferreira e Ferreira apud Góes (2007) em seus estudos sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas, apontam severamente sobre a aplicação dessas práticas “[...] a busca de códigos pedagógicos apropriados é necessária, mas não suficiente se não resignificarmos as relações de existência concreta destes alunos no âmbito da prática e dos discursos da escola”.

O que dizer então das práticas didáticas direcionadas aos alunos surdos? Será que a busca e a aplicação delas, podem influenciar na mudança de alguns paradigmas existentes na educação de surdos? Estariam essas práticas didáticas contribuindo mesmo para o desenvolvimento das funções mentais superiores e a cognição dos alunos surdos? De um modo geral, a busca por práticas didáticas que potencializem a cognição e o sucesso na aprendizagem do aluno surdo, ainda é um grande desafio a ser enfrentado nos dias atuais.

Importante destacar sobre elas, os estudos de diversos autores (TAVEIRA, 2014; MEIRELLES, 2014; ALMEIDA, 2013; ALBRES, 2010; FERNANDES, 2003) que em suas pesquisas chamam a atenção para as práticas didáticas bilíngues, de letramento e do AEE com alunos surdos, considerando todo seu aporte a partir de uma rica experiência visual.

É sob esse três prismas que iremos dar continuidade a reflexão e considerando que esses tipos de práticas não são meramente um suporte na educação de surdos, elas possuem uma finalidade, um significado, uma possibilidade e por esta razão se faz necessário colocá-las, pois

[...] uma prática libertadora oferece à criança a possibilidade da descoberta de si mesmo, do outro e do mundo, ao mesmo tempo em que pode construir sua própria identidade e também ressignificar o que vê, experimenta, sente (FREIRE, 2008).

1.4.1 Práticas didáticas bilíngues: A importância nas funções mentais superiores do aluno surdo

A questão bilíngue no campo das práticas pedagógicas vem ganhando visibilidade e destaque muito recentemente, quando começou a surgir essa proposta para educação de surdos aqui no Brasil. Considera-se que a força dessa proposta, além de ser linguística passa incontestavelmente por questões de cunho político, social e cultural que não podemos deixar de analisar. Além disso, no que concerne a essa proposta em toda sua extensão, as instituições que optam por ela devem prover um currículo organizado em uma perspectiva visual espacial a fim de que o aluno surdo tenha na sua própria língua, acesso a todos os conteúdos oferecidos a eles (QUADROS apud LODI, 2012; MEIRELLES, 2014).

Partindo dessa afirmação, podemos observar que ao assumir essa proposta na prática estaremos reorganizando toda uma escola num primeiro momento, mas com vistas a esse aluno ter um benefício educacional, linguístico e social. Sabemos o quanto, nos dias atuais, ela é imprescindível, porém um caminho longo ainda necessita ser trilhado. Lodi e Lacerda (2014) especificam

esse desafio ao relatar que

[...] quando se pretende oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e desenvolvimento a alunos surdos, estes precisam se acolhidos em ambientes bilíngues, no qual circulem a Libras e a Língua Portuguesa. Essa condição particular não pode ser alcançada se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em Libras para se relacionarem com ele [...]

Assim, de acordo com a colocação dessas autoras, mais do que receber e transformar esses ambientes em bilíngues, é fazer todo um movimento a favor da circulação da Libras, como língua principal e o português como segunda língua principalmente em sua forma escrita. A respeito desse movimento, Taveira (2014) apresenta em sua pesquisa de maneira bem empoderante e elucidante, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do RJ¹⁸. Em busca de uma didática riquíssima que valoriza o “ser surdo”, esse estudo mostrou todo repertório construído pelas experiências visuais significativas entre aluno surdo x instrutor surdo¹⁹ x professor ouvinte, revelando o quanto essas práticas devem ser diferenciadas e de acordo com tudo que a cultura surda vem expressando até hoje, desde arte até o uso de diversas tecnologias.

Em relação ao que foi pontuado acima, é bom deixar claro que essas práticas bilíngues não acontecem de uma hora para outra. Elas são fruto do conhecimento, participação e planejamento em conjunto com os profissionais que estiverem envolvidos, para se tornarem efetivas. Pletsch (2013) mesmo não tendo estudos específicos sobre práticas bilíngues para surdos, ao discutir sobre as estratégias diferenciadas aos alunos com necessidades especiais chama a atenção, a respeito da capacidade que essas práticas pedagógicas podem exercer.

¹⁸A autora defendeu a sua Tese de Doutorado em 2014, cuja pesquisa tinha como título: “Por uma didática de invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do RJ.” Esse trabalho foi vencedor do prêmio CAPES 2015, como uma das melhores Teses.

¹⁹O Decreto 5626/05 faz referência a esse profissional como um indivíduo usuário da Libras, com formação em nível médio e com certificação obtida por meio do exame de proficiência em Libras, promovido pelo MEC.

Portanto, o caráter diferencial das práticas pedagógicas deverá partir da consciente modificação da ação docente, transformando a relação professor-aluno e definindo a qualidade da mediação para o aprendiz.

Ainda nesse campo de “práticas bilíngues”, segundo QUADROS (2006) algumas estratégias de ação poderiam ser implementadas para ajudar no avanço de tais práticas, são elas:

1. A contratação de professores surdos no quadro funcional da escola;
2. Programas de ensino de língua de sinais para os alunos, pais e profissionais integrantes da escola;
3. Reuniões sistemáticas com a presença de pessoas surdas para discutir concepções individuais e sociais da deficiência, de surdez, de língua de sinais, de comunidade surda;
4. Cursos na área de linguística, especialmente para os professores de línguas;
5. Cursos para formação dos professores surdos na área pedagógica;
6. Programas diferenciados para alunos que frequentam a escola há muitos anos e para alunos novos que chegam à escola no período de implementação da proposta e
7. Programas especiais para o atendimento a pais e alunos.

As estratégias descritas por Quadros(2006) mostram que mesmo que levando algum tempo para acontecerem de fato, a adoção dessas necessidades despertará no aluno surdo não só o seu potencial comunicativo, mas também o desenvolvimento de todas as suas funções mentais superiores, as quais está sendo discutido nessa seção. O que se sabe é que para terem um desenvolvimento similar ao de alunos ouvintes, esse contato com profissionais surdos faz-se necessário; é onde irão brotar as suas relações sociais significativas e uma ampliação de suas relações com o mundo, tudo isso através da língua de sinais- uma língua acessível visualmente para eles.

É importante ressaltar também, que é quase inevitável dissociar o desenvolvimento das funções mentais superiores no aluno surdo com a concepção de práticas bilíngues ocorridas no atendimento educacional

especializado(AEE). Isto porque, ao considerar essa abordagem numa perspectiva inclusiva conforme o MEC (2010) vem estabelecendo atualmente, esses alunos deixam de ser reduzidos somente em sua condição sensorial, para garantia do alcance de suas potencialidades nos processos de percepção, consciência, pensamento e linguagem. Para isso, deve-se então serem reinventadas novas práticas pedagógicas que revejam o modo linear de pensar e agir encontrados ainda dentro de nossas escolas.

Segundo Meirelles (2014), à primeira vista essa afirmação pode parecer contraditória, pois a maioria das legislações vigentes (Lei 10.436/02; Decreto 5626/05; Lei da Inclusão) institui que o surdo tenha o direito a Libras, inclusive pelo próprio MEC. Contudo, sendo a aquisição dessa língua fator fundamental para assegurar uma proposta bilíngue, ainda por parte deste ministério não foi encontrado um caminho concernente a uma prática que seja significativa no ensino dos alunos surdos, mesmo no AEE. A autora coloca que as propostas oferecidas pelo MEC até o momento são simplórias e estão distantes em atender as reais necessidades desses alunos.

Cabe, nessa questão, considerarmos que além desses empecilhos encontrados emerge em algumas poucas escolas muitas práticas pedagógicas bilíngues. Em alguns casos elas ainda são tímidas e com necessidade de teorização, organização e reformulação conforme as políticas linguísticas²⁰. Faz-se urgente então, encontrar mecanismos que possibilitem ao surdo estruturar suas diferentes formas de pensar e transformar suas experiências em cognições (CORREIA, FERNANDES apud LODI, 2012) - a construção de situações educacionais assim que atravessem nossas práticas é um desafio com necessidade de ser repensadas.

1.4.2 As Práticas de letramento e seus aportes para o aprendizado da Língua Portuguesa

No senso comum há uma ideia de que o letramento se refere somente as leituras que circulam em nosso meio do qual conseguimos nos apropriar. Desde

²⁰Quadros (2006).

os tipos de textos existentes, ao reconhecimento do seu gênero e até mesmo a escrita que fazemos a partir daquilo que lemos. Sem dúvida, essas ideias não estão muito distantes do real significado desse termo, mas é necessário fundamentarmos melhor essa discussão.

Boa parte dos autores (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2008; TFOUNI, 2006) entendem que o letramento se origina de um caráter social que a leitura e a escrita podem assumir. Entretanto, os contextos em que essa prática ocorre também podem influenciar na capacidade de leitura e escrita de um indivíduo, na sua habilidade linguística, na leitura do mundo que ele realiza e no agir sobre este mundo. Como escreve Soares apud Botelho (2002) *“Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda de lugar social [...]”*. Nesse caso, esse termo apresenta não ter somente um sentido unívoco, pois implica além da competência e frequência na leitura/escrita também uma transformação interna e externa na aquisição dessa habilidade.

Sendo assim, um dos desafios encontrados nas práticas utilizadas com alunos surdos é fazer com eles se aproximem ao máximo dessa habilidade na sua formação educacional, para que a lacuna existente, ainda hoje, se torne um pouco menor. Reflete-se, por exemplo, por que em seu processo de escolarização não privilegiam a construção de sujeitos letrados? Por que as políticas educacionais inclusivas dão mais ênfase à interação dos alunos surdos com os ouvintes, do que à uma pedagogia centrada nesse processo de letramento? (SOARES, 2002). Como tornar o surdo letrado, se a maioria dos alunos que chegam para ser atendidos na Sala de Recursos faz uso da leitura e da escrita apenas na escola?

Essa e outras questões invadem o pensamento de muitos professores em suas práticas didáticas. E, embora saibam que os surdos conseguem perfeitamente através de um processo visual, vivenciar o mundo da leitura e da escrita, muitas discussões ocorridas na educação deles continuam girando em torno do acesso as duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa (MATTOS, RAMIRES apud FERNANDES, 2006). Contudo, apesar da primeira potencializar o aprendizado da segunda, o “caminho” usado por muitos professores até hoje é o de minimizar as atividades de leitura e escrita, por

acharem dificuldade na aquisição dos surdos. De modo geral, podemos afirmar principalmente que

Estão ainda subjacentes às práticas escolares dos professores ouvintes a ideia de que sem escrita torna-se impossível ou muito difícil a compreensão de conceitos abstratos e, portanto, torna-se necessário recorrer com frequência a materiais concretos para se garantir a compreensão das crianças surdas. Descaracteriza-se ou não se assume que a Libras, por si, pode, assim como qualquer língua, ser suficiente para a compreensão e a aprendizagem das crianças, desde que tenhamos domínio dela (LODI, 2012).

Como vem sendo apontado pela autora, é importante que as práticas de letramento sejam construídas com e pela Libras. Trata-se de um “caminho” mais legítimo e acertado pedagogicamente, cujo conhecimento dará subsídios para a existência social desses indivíduos. Esse é precisamente um trabalho de inserção por completo nas chamadas “agências de letramento”²¹ evidenciando que esse processo amplo é produzido também em outros contextos e não somente na escola, de modo que atenda as exigências atuais de nossa sociedade.

No que concerne a essa discussão sobre as práticas de letramento com alunos surdos, o estudo de Fernandes (2003) pode apontar diferentes aportes do conhecimento da temática em questão. A despeito desses aportes, alguns são bem determinantes para a prática desenvolvida no atendimento educacional especializado e nos permitem certo avanço no entendimento dessa realidade. Dentre os principais estão:

-A aprendizagem do português demanda um processo de natureza cognitiva para o surdo e metodológico para o professor;

-Sendo a prática que o professor utiliza bem tradicional, menor é a chance e progresso do aluno;

-O surdo passa de uma língua ágrafa (a língua de sinais) para uma língua com grafia (o português);

²¹Trata-se segundo Rojo(2001) dos diversos ambientes que passamos (família, igreja, escola, associações, bairro...) com práticas múltiplas e onde temos a oportunidade de desenvolver uma linguagem.

-A leitura/escrita são processos complementares e dependentes (português é o que o aluno lê/vê) e também inseridas em práticas significativas;

- Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural.

Nesse sentido, uma adesão a esses aportes a partir dos escritos da autora poderá servir de axioma para as questões linguísticas e educacionais enfrentadas pelos alunos surdos ultimamente. A primeira vista, não podemos negar que também outros aspectos podem dificultar o acontecimento dessas práticas de letramento no convívio educacional dos surdos, como o pouco acesso deles a Libras (LODI, 2012). Mas, sendo a escola bilíngue, a classe bilíngue e a sala de recursos multifuncional lugares imperativos para reconhecimento e vivência dessas práticas, sua adesão assim fará derrubar os limites que ainda lhe são impostos para ecoar possibilidades. SANTOS apud Fernandes (2012, p. 57) também discorrendo sobre a leitura e a escrita justifica essa preocupação com os alunos surdos:

Aprender a ler e a escrever está além de conhecer os “mistérios” de um sistema linguístico, que é perceber que essa aprendizagem se transforma em instrumento de construção de novos conhecimentos e, principalmente, pode ser mais um instrumento de reconhecimento, de interferência e de participação no mundo. Dessa forma, a oferta educativa precisa ser analisada a partir desses elementos. Alunos, surdos e não surdos tem direito a uma escola preocupada e comprometida com esses princípios.

Essa lógica apontada anteriormente configura as expectativas presentes em grande parte dos sistemas educacionais. É interessante ressaltar que essa preocupação não diz respeito somente aos surdos, mas por motivo histórico-educacional por eles passado, o conhecimento dos “mistérios do sistema linguístico” torna-se mais desafiador para esses indivíduos.

Faz-se necessário então que nas diversas práticas de letramento escolhidas pelos professores, o aluno surdo tenha como premissa o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento da organização textual (KARNOPP apud FERNANDES, 2012). São questões que dizem respeito à formação de leitores e escritores em uma segunda língua e que não devem ser desconhecidas por eles.

Retomando um pouco o pensamento e aportes deixados por Fernandes (2003), é importante deixar de lado algumas estratégias inadequadas para essa prática e experimentar mudanças que possam consolidar uma abordagem holística em relação ao aprendizado desses alunos. Algumas sugestões são compartilhadas no esquema (Figura 4) abaixo e trazem ganhos significativos numa condição bilíngue da leitura como compreensão e não como decifração.

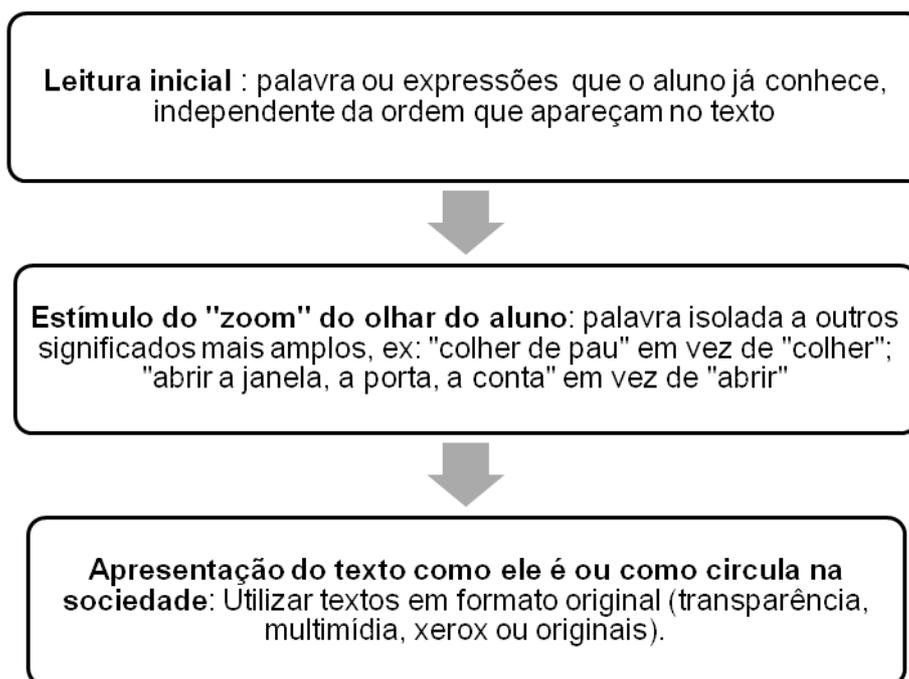


Figura 4: Esquema da compreensão de leitura pelo surdo. (Fonte: Fernandes, 2006)

A intenção da autora, ao propor essas sugestões a partir das percepções entre os professores e alunos surdos da sua pesquisa de doutorado, é tomar consciência de que esse fazer é constituído de uma intencionalidade: criar um ambiente propício na escola para que o surdo tenha oportunidade de ler e escrever numa segunda língua, através de conexões visuais. Consideramos serem conexões visuais todas as relações que os alunos surdos estabelecem ou utilizam através de artefatos visuais para o aprendizado de novos vocábulos ou conceitos. Quem sabe, a partir dessas conexões visuais eles podem atuar em outras áreas de conhecimento e sair desse estigma de "*dificuldade nos aspectos referentes a estrutura e funcionamento da língua portuguesa, conseqüentemente a leitura, a análise e produção textual*" (KARNOPP apud LODI, 2012).

1.4.3 As Práticas didáticas no Atendimento Educacional Especializado: entre os fazeres e a construção

Quando pensamos em Atendimento Educacional Especializado(AEE) para alunos surdos, pensamos em inclusão. Isto porque, alguns documentos legais que já foram citados anteriormente na outra seção, tratam desse assunto como um direito complementar de educação e escolarização que estes, ao estarem estudando na classe regular possuem. Ou seja, os alunos surdos que frequentam esse atendimento são aqueles que estudam com alunos ouvintes nas escolas regulares.

Dado o seu caráter pedagógico, não estamos aqui para “levantar a bandeira” de sucesso do AEE como a única saída para os problemas educacionais que os surdos vêm atravessando, mas para mostrar as possibilidades de aprendizagem que esses alunos podem alcançar nesse espaço, com práticas didáticas educacionais que respeitem a sua língua, identidade e cultura. Todavia, *“esse processo educacional precisa ser revisto a cada momento, para possibilitar a aquisição de conhecimentos pelo sujeito surdo, visto que as práticas escolares são prioritariamente pensadas a partir da experiência do professor e alunos ouvintes”* (LACERDA, 2010).

Para falarmos das práticas didáticas que podem ser desenvolvidas no AEE com alunos surdos é necessário refletir um pouco, sobre as atribuições desse professor, que por sinal são inúmeras. É ele que estará à frente (re) conduzindo e sendo a peça primordial na identificação, elaboração e avaliação de estratégias que auxiliem no aprendizado desse aluno, especificamente na sala de recursos multifuncional.

No que diz respeito às atribuições, apresentarei o que diz a nota técnica nº11/2010 (orienta sobre a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais) e coloca seis importantes responsabilidades desses professores.

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades

educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Trazemos essas atribuições para análise, porém, vamos nos remeter especificamente na “terceira” e na “sexta” atribuição, por estarem mais próximas ao assunto tratado e por caracterizar de forma um pouco mais adequada a ação pedagógica do professor que atende esses alunos. Dentre os aspectos observados nessas atribuições destacamos primeiro, a importância da construção de materiais didáticos para utilização com os alunos, que no caso dos surdos pressupõe que estes sejam bilíngues e estejam em consonância com seus aspectos educacionais e linguísticos.

Lacerda (2013) salienta que o uso desses elementos imagéticos realiza uma tremenda diferença nessa ação, podendo ser uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme, um slide, uma experiência. Enfim, todos os materiais que sejam úteis para apresentar um tema relativo a qualquer disciplina. Pois é a partir desse elemento

visual que o aluno estará movido a debater conceitos e opiniões, rumo a conseguir atingir os objetivos preconizados para eles.

Outro aspecto que podemos evidenciar relacionado às atribuições do professor de AEE é a organização de atividades para o ensino da Libras e do português escrito. Há que se concordar que em relação ao ensino da Libras, os professores ouvintes teriam que possuir fluência nessa língua e um conhecimento muito amplo de toda a sua gramática para realizarem um bom trabalho nos atendimentos. Ainda assim, esse ensino linguisticamente seria considerado deficitário, devido à falta de identificação dos sujeitos envolvidos nesse processo (professor ouvinte/ aluno surdo).

É muito importante estabelecer situações de ensino para que as crianças surdas aprendam e adquiram sua língua de sinais como uma língua materna da mesma forma que as crianças ouvintes o fazem em suas escolas. O profundo conhecimento da língua de sinais e o desenvolvimento de uma estrutura profunda bem formada dessa língua são cruciais para as capacidades cognitivas: o pensamento conceitual e abstrato. Boas habilidades de expressar sentimentos, emoções, pensamentos, conceitos com estilos muito diferentes, desde a expressão de humor, expressões artísticas até disputas argumentativas, são apenas algumas das capacidades da língua materna (JOKINEN apud SKLIAR, 1999).

O ideal nas situações de ensino da língua de sinais como uma língua materna é que as escolas tivessem em seu quadro permanente professores surdos, para que em parceria com o professor da Sala de Recursos e toda a escola, pudessem consolidar e divulgar essa língua no contexto da escola. Muitas vezes o que vemos na realidade não é isso, o profissional que atua no AEE conhece alguns sinais principais da Libras e acaba que para executar uma das suas atribuições, organiza atividades para ensinar uma língua que não é sua e que ainda não tem proficiência.

Essa afirmação pode até parecer procedente, visto que pode até serem encontradas algumas salas de recursos que atendam aos surdos, professores com proficiência nessa língua (Prolibras²²), mas particularmente essa é uma

²²Segundo dados do INEP, o Prolibras é um Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e na tradução e interpretação de (Libras/Português/ Libras). Certifica pessoas surdas ou ouvintes fluentes em Língua Brasileira de Sinais que já concluíram o ensino

situação bem atípica. Seria interessante reforçar então, que um dos grandes impasses para o processo de inclusão desse aluno, seja no contexto da classe regular ou sala de recursos é a falta de domínio da língua gesto visual- a Libras (CAMPOS apud LACERDA, 2013). Tudo isso vai implicar na garantia de uma prática didática com qualidade oferecida a esses estudantes, pois a língua sozinha não garante, é necessário práticas da pedagogia visual e outros elementos não ouvintistas.

Podemos considerar como qualidade a reflexão que Almeida (2014) estabeleceu em um dos tópicos da sua pesquisa de mestrado sobre a diversidade das práticas no AEE. Ela chama atenção para

[...] a utilização da pedagogia visual (SIMÕES, ZAVA, SILVA E KELMAN, 2011) associada à oportunidade de aprendizagem com seus pares surdos por intermédio da LIBRAS pode refletir significativamente na aprendizagem desses alunos.

Ao eleger a pedagogia visual como fundamental e significativa na aprendizagem do surdo, esta poderá romper com as atuais práticas educacionais clássicas para ser uma poderosa ferramenta no fazer do atendimento educacional especializado e da classe regular. O estudo desenvolvido por CAMPELLO apud PERLIN e QUADROS (2007) coloca em destaque que não é só o aluno surdo que se beneficia dessa educação através de uma Pedagogia visual²³ e sim a escola toda, pois a participação deve ser geral.

No que diz respeito ao fazer e a construção de práticas didáticas no AEE, Damásio (2007) sugere no material divulgado pelo MEC sobre a Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, Pessoa com Surdez três momentos didático-pedagógicos (Quadro 1). Seus respectivos objetivos e etapas estão descritos no quadro abaixo:

Superior ou o ensino Médio.

²³ Na coletânea de artigos “Estudos Surdos II”, Campello relata que ainda essa é uma área reservada a poucos profissionais. Ela define esse termo a tudo que se refere a: imagem visual, semiótica imagética ou também ao uso da Língua de Sinais na sua aquisição, compreensão e captação do pensamento através da imagem visual.

Quadro 1: Os três momentos didático-pedagógicos.

Momento didático-pedagógico	Objetivo	Etapas
Atendimento Educacional Especializado em Libras	Apresentar a base conceitual dos conteúdos trabalhados na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> -Acolhimento e valorização de todos os alunos; -Avaliação inicial do conhecimento deles e identificação de suas necessidades/habilidades; - Parceria com o professor da classe regular para discutir os conteúdos curriculares mais importantes; - Ampliação do vocabulário específico (das áreas) em Libras.
Atendimento Educacional Especializado de Libras	Proporcionar o conhecimento e aquisição dos termos científicos nas diferentes áreas do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento o ensino a partir desses aspectos: referências visuais, alfabeto manual, parâmetros primários e secundários, classificadores, sinais e anotações em Língua portuguesa; - Avaliar o conhecimento que o aluno surdo tem a respeito da Libras e seu estágio de desenvolvimento nos seguintes itens: conhecimento dos sinais, fluência e simetria; - O professor deve recorrer vários recursos pedagógicos: DVDs, livros, dicionários, materiais concretos...
Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa	Ensino do português escrito numa concepção bilíngue e desenvolvimento da competência linguística/textual	<ul style="list-style-type: none"> -1º) Início do processo de letramento; -2º) Apresentação de textos quanto as estruturas, organização, leitura, interpretação e escrita; -3º) Leitura e produção de textos mais complexos - As SRM também precisam ter: Acervo textual amplo e pistas escritas pré-estabelecidas na Língua portuguesa

(Fonte: Damásio, 2007, MEC; SEESP, UFC, 2010)

A intenção ao expor essas orientações dadas pelo MEC foi o de apontar um caminho, mesmo que ele ainda seja inacabado para as reais necessidades do aluno surdo. Queremos de fato, deixar bem claro que esses apontamentos referentes aos três momentos didático-pedagógicos podem se tornarem motivos de questionamentos e contradições para a natureza de uma proposta de educação bilíngue (classe bilíngue ou escola bilíngue), uma vez que nelas os alunos surdos são atendidos. Diante do que há de positivo e negativo na inclusão, esses momentos aparecem como uma alternativa pouco válida que não podemos desconsiderar, pois elas ainda estão presentes em diversas situações que esses alunos se encontram.

De maneira geral, pode-se dizer a partir do exposto nesse quadro que o “saber fazer”²⁴ e a construção desses momentos na prática pedagógica do AEE é um exercício que o professor deve lançar mão, para tentar empreender as necessidades existentes na educação de surdos e fazê-las tangíveis. Sabemos, porém, que não se trata de concordar com ela e torná-la ínfima, mas articular e buscar meios para

A compreensão de que nossos modos de conceber a vida, o mundo, a escola, a sala de aula, as necessidades de nossos alunos, as práticas mais adequadas, as modificações necessárias que se deve fazer e a vontade de estudar para saber mais são atos políticos e, como tais, não aceitam derrotas, determinismos mecânicos, mas supõem conhecimentos políticos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos, didáticos (PADILHA apud LACERDA; LODI, 2014).

Em suma, é importante destacar, que na conjuntura atual em que se encontra a educação de surdos, esses diferentes conhecimentos citados pelas autoras não devem ser versáteis, mas sim construídos. Além disso, eles devem constituir num permanente modo de questionamento sobre esse modelo do AEE para alunos surdos proposto pelo MEC: Ele é uma boa opção, para os diversos alunos surdos que chegam em nossas escolas? E a sala de aula regular, cumpriria qual função? Se o AEE dessa maneira não é o caminho, qual seria então a melhor opção? Essas e outras questões precisam avançar como um “ato político” e agir em direção as realidades educacionais desses alunos.

²⁴ Glat e Pletsch (2012).

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar os elementos didáticos e as possíveis condições pedagógicas para que os alunos surdos construam seus conhecimentos, através de práticas relevantes. Com base nisso, produzir um guia de apoio e orientação ao professor da SRM.

2.2 Objetivos Específicos

- Investigar as questões que impedem o aluno surdo de apropriar-se de uma aprendizagem significativa para aquisição da Língua Portuguesa (L2) e dos conteúdos escolares.
- Identificar as práticas didáticas mais utilizadas na Sala de Recursos Multifuncionais para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo.
- Comparar as estratégias e os recursos didáticos acessíveis desenvolvidos no espaço da Sala de Recursos Multifuncional, que irão facilitar o aprendizado do aluno surdo inserido na classe regular.
- Aplicar o Guia e apresentar aos professores participantes da pesquisa.
- Acompanhar a aplicação das atividades propostas no Guia e avaliar a sua relevância.

3 MATERIAL E MÉTODOS (METODOLOGIA)

É caminhando que se faz o caminho.
(Sérgio Brito)

Para analisar os efeitos das práticas didáticas e acessíveis ofertados aos alunos surdos num ambiente escolar inclusivo, optou-se por utilizar a metodologia da pesquisa-ação que consistiu no levantamento de informações a respeito das práticas realizadas no AEE²⁵, em sala de recursos multifuncionais com esses alunos.

Sobre a metodologia da pesquisa-ação é bom apontar que ela permitiu aliar a teoria com a prática, na tentativa de investigá-la e identificar aquilo que é preciso melhorar, ou seja, tentar solucionar os problemas diagnosticados (NUNES; INFANTE, 1996; SERRANO, 1994). Por estar inserida nesse campo investigado como um professor que assumiu o papel de pesquisador com intenção *participativa*²⁶ é que se deu a escolha pessoal por essa metodologia. Além disso, foi consultada a contribuição bibliográfica de alguns teóricos e autores no que se referem à temática da pesquisa tais como: Ausubel (1980); Fernandes (2006); Góes (2007); Skliar (1999); Quadros (2006); Sacks (2010) dentre outros.

Foram utilizados nesse estudo os seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação participante, o diário de campo que foi construído a partir da visitação e a entrevista semiestruturada. A entrevista e a visitação foram utilizadas como técnica de coleta de dados porque valorizaram a presença do investigador (TRIVINOS, 1987). Assim, permitiu que o sujeito investigado pudesse participar com liberdade e tornar mais rica a sua investigação.

De posse dos dados, eles foram classificados e categorizados em três itens: Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras, para o seu

²⁵Atendimento Educacional Especializado – É oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para aqueles alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que são incluídos no ensino regular.

²⁶Tripp (2005) em seu artigo relata que a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que, de um modo ou outro, estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar.

desenvolvimento; Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras, para aprendizagem do português escrito; Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras, para aquisição dos conteúdos escolares e os recursos e estratégias usadas no AEE. A construção dessas categorias foi pensada a partir da interação com os professores da pesquisa e da obra desenvolvida pelo MEC na formação continuada para os professores de AEE- Pessoa com Surdez²⁷.

Como esta pesquisa teve a intenção de produzir conhecimento sobre a problemática colocada, a fim de formular uma estratégia de ação, foi proposto a partir da investigação, intervir de modo que haja melhora na qualidade da prática didática desses professores em atuação com os surdos na SRM (ELLIOTT, 1990). Essa intervenção ocorreu através da abordagem do tema central, na organização e seleção de algumas atividades para construção de um Guia de Apoio e Orientação a esse professor- desfecho da pesquisa.

E, por ela tratar de aspectos que envolvem indivíduos inseridos no contexto escolar (alunos surdos e professores), esse estudo foi submetido à Plataforma Brasil e, segundo o parecer e análise dado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da UFF, a pesquisa foi aprovada.

3.1 Mapa conceitual sobre o tipo de pesquisa a ser realizada

No que concerne à metodologia adotada para esse estudo é bom deixar claro qual o norte escolhido e os aspectos principais relacionados à mesma, considerando as vantagens existentes na sua escolha. Para isso foi construído um mapa conceitual que apresenta o percurso que essa pesquisa assumiu de forma bem minuciosa (Figura 5).

²⁷ Houve basicamente duas publicações desenvolvidas pelo MEC que enfatizaram a formação continuada para os professores de AEE – Pessoa com Surdez. Uma publicada por DAMÁZIO (2007) e outra pela Universidade Federal do Ceará (2010).

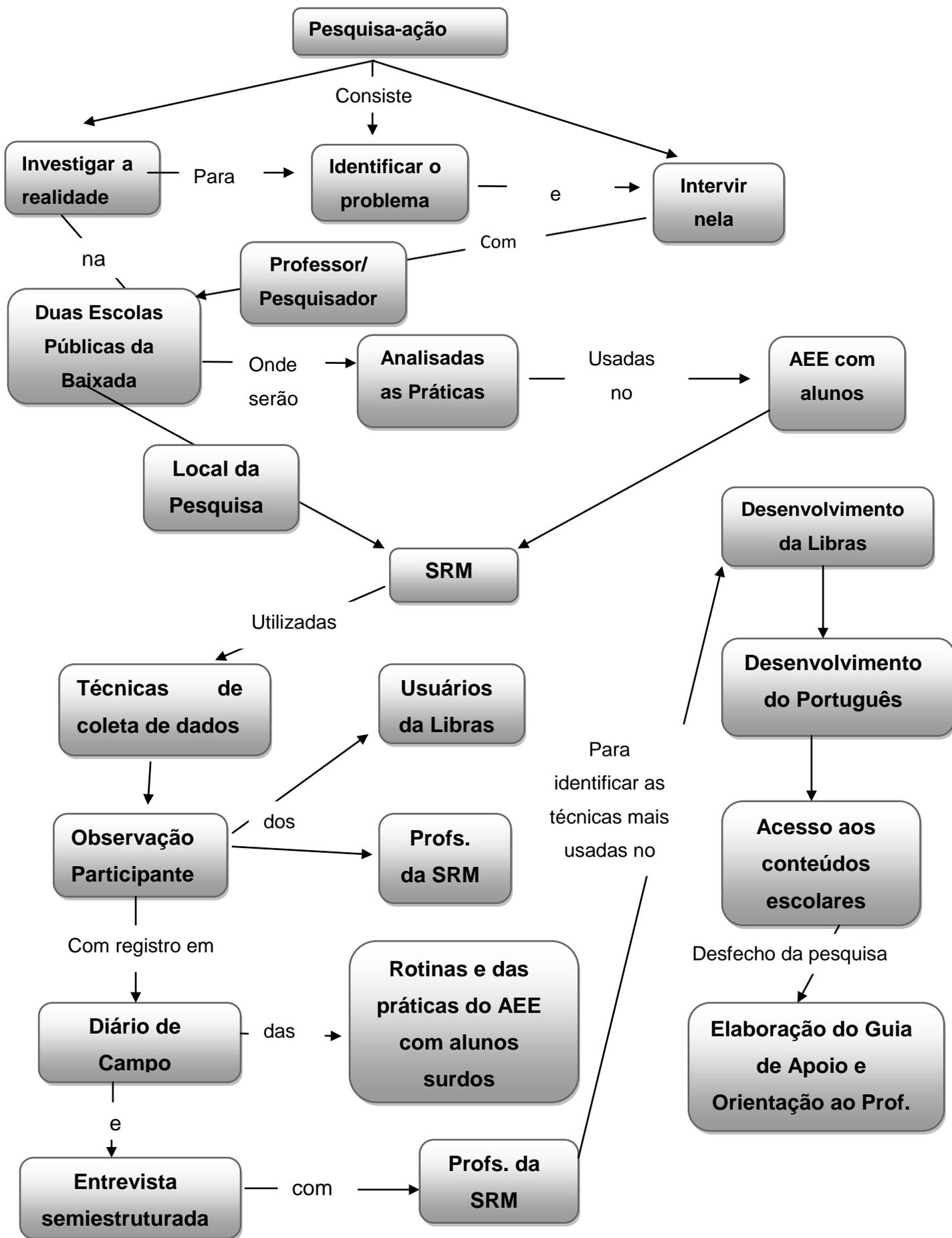


Figura 5: Mapa conceitual construído sobre o tipo de pesquisa escolhida e seus aspectos principais.

(Fonte: Elaborado pela Pesquisadora)

3.2 A observação participante

Com intuito de manter uma aproximação direta ao campo de pesquisa e buscar uma interação mais ampla que tentasse buscar informações sejam elas positivas ou negativas, é que se optou nesse estudo por esse tipo de coleta de dados. Para Pletsch (2010), a observação participante também consiste em aproximar os atores na realidade que se dispõe a conhecer.

A observação aconteceu no 1º e 2º semestre de 2015, sendo realizado um total de dezesseis observações do atendimento educacional especializado, dado ao grupo de alunos surdos nas duas escolas pesquisadas (A e B) ²⁸. Na escola A, embora os atendimentos acontecessem duas vezes por semana para esses alunos, num período de duas horas, a observação ocorreu somente em um dia da semana, utilizando-se um total de 50 minutos em cada. Ela também ocorreu na escola B, apenas em um dia, no período de 60 minutos.

3.3 Diário de campo: um instrumento diferenciado

Uma das preocupações surgidas no contexto de todo pesquisador é a de não perder informações. Por isso, utilizamos também o Diário de Campo que serviu como forma de registro pessoal e regular dos acontecimentos da rotina do AEE com o aluno surdo, a partir de observações referentes às questões apresentadas nas práticas didáticas que o professor utilizou com eles.

Esse instrumento foi usado diariamente para fazer anotações dos fatos e apontamentos dos atendimentos observados e, sobretudo permitiu enriquecer o processo dessa pesquisa a partir das diversas situações que aconteceram entre os alunos, o professor e suas práticas, ficando assim muito mais visíveis de serem lembradas.

A esse respeito, deixamos claro que esse registro foi realizado semanalmente no espaço da Sala de Recursos Multifuncional das escolas, pois

²⁸Utilizei o termo escola A e B para fazer referência as duas escolas da pesquisa: Escola Municipal Poeta Carlos Drummond de Andrade (Escola A) e a Escola Municipal Dr. Deoclécio Dias Machado Filho (Escola B).

basicamente é lá que aconteceram os atendimentos. Além da prática, também foi registrado nesse instrumento as especificidades referentes ao interesse e aceitação dos alunos pela atividade proposta do dia, a interação entre eles, o uso da Libras pelos sujeitos participantes, o ambiente linguístico oferecido, o potencial cognitivo dos alunos na realização das atividades e os recursos didáticos ofertados a eles no momento dos atendimentos, como se observa no Apêndice A.

3.4 A entrevista semiestruturada e suas considerações

Outro instrumento que teve sua devida importância nessa pesquisa foi a entrevista semiestruturada com o professor da sala de recursos multifuncional. Através dela identificamos as técnicas mais utilizadas pelos professores nesse espaço e as dificuldades que esses profissionais encontram ao desenvolver o seu trabalho, sendo essas entrevistas necessárias com a finalidade de favorecer o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos. A escolha pela entrevista semiestruturada se deu por ela ser uma técnica que coleta dados, a partir da linguagem própria do entrevistado e garantiu uma dimensão intencional ao explorar as informações colhidas.

Apesar de ter sido elaborado um roteiro (Apêndice B) para a formulação das perguntas principais como forma de organização da entrevista, ela pôde ser complementada por outras não presentes nele.

3.5 De que campo de pesquisa estamos falando?

O lócus do trabalho onde se sucedeu essa pesquisa-ação, mais especificamente na Sala de Recursos Multifuncional, foram duas escolas que se caracterizam como públicas municipais. Essas instituições estavam localizadas nos municípios de Nilópolis e de Mesquita, que ficam na Baixada Fluminense.

A escola A (Figura 6) situa-se num bairro bem próximo ao Centro de Nilópolis e oferece o ensino fundamental em dois turnos: manhã e tarde. No

turno da manhã, predomina as turmas de 5º ao 9º ano e à tarde as de 1º ao 5º, e também uma Classe Especial de alunos surdos e/ou com surdez associada a outras deficiências. Os alunos dessa instituição são residentes de bairros bem próximos a ela.



Figura 6: Escola Municipal Poeta Carlos Drummond de Andrade (Escola A)
(Fonte: Arquivo da pesquisadora)

A escola A é uma unidade que atua acerca de 12 anos com a educação de alunos surdos, que residem no próprio município e de outros mais próximos que vem também solicitar vaga; sendo considerada uma escola pólo para receber esses alunos.

Essa escola é uma dentre vinte e uma, das que fazem parte da SEMED no município. Além de receber alunos surdos, há também outros com necessidades especiais: Deficiência intelectual, Deficiência Física, Baixa Visão e Autismo, estudando nela. Estes também são atendidos na Sala de Recursos Multifuncional em outros horários. Entretanto, em se tratando de surdos a escola possui um total de 14 alunos que estão matriculados na classe especial²⁹ ou na

²⁹ Segundo as DCN para a Ed. Especial na Educação Básica(2001), Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. Ela é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor de educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos, didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. Podendo ser organizada para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos, de alunos surdos,

classe regular³⁰, e estão incluídos do 4º ao 9º ano de escolaridade.

O prédio da escola possui dois andares e a sala de recursos Multifuncional (Figura 7) fica no 2º andar, onde também funciona a classe especial de surdos. Porém, a SRM foi construída dentro do espaço da biblioteca que fica na lateral do andar, ou seja, num espaço um pouco afastado das salas de aulas onde os alunos estudam. Para chegar até esse espaço e as outras salas do 2º andar é pela rampa. Seria importante ressaltar, que o espaço da SRM é bem pequeno em relação às salas de aulas existentes nessa unidade escolar e foi construída nesse local por não possuir uma sala como as outras da escola, disponível para seu funcionamento. O espaço interno da SRM possui uma mesa ao centro com algumas cadeiras, um quadro branco, uma estante para colocação dos jogos, um arquivo para guardar alguns materiais e uma mesa com os dois microcomputadores.



Figura 7: A entrada da SRM (esquerda) e seu espaço interno (Direita).

(Fonte: Arquivo da pesquisadora)

Outro campo da pesquisa foi a Escola Municipal Dr. Deoclécio Dias Machado Filho (Figura 8), que está situada no bairro de Cosmorama, um pouco afastado do Centro. A escolha dela se deu por estar localizada num município

de alunos que apresentem condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos de alunos que apresentem quadros graves de deficiência mental ou múltipla.

³⁰ Sasaki (2003) também usa esse termo como classe comum, para exemplificar que no futuro, quando todas as escolas se tornarem inclusivas, bastará o uso da palavra classe sem adjetivá-la.

vizinho à escola A, e também por ser atualmente uma escola pólo na educação de surdos na rede municipal.

Essa escola atende da Educação Infantil ao 9º ano, em dois turnos e também oferece a EJA, no noturno. Foi a partir de 2012 que a inclusão dos alunos surdos iniciou nessa escola. Antes, porém, todos estudavam em classes especiais de uma escola especial da rede e que atende hoje somente a alunos com múltiplas deficiências. Com a mudança da classe especial de surdos para a escola B e com a inclusão de alguns alunos nas turmas regulares, eles passaram a ser atendidos também na Sala de Recursos Multifuncional.



Figura 8: Foto da Escola Municipal Dr. Deoclécio Dias Machado Filho (Escola B)
(Fonte: Arquivo da pesquisadora)

A escola B tem um total de 14 alunos surdos, matriculados do 1º ao 8º ano e que são oriundos de bairros do município de Mesquita e outros ainda de Nova Iguaçu. Além dessa escola, há ainda outros alunos surdos que pela distância, estudam em mais duas outras escolas da rede, mesmo essa sendo pólo, no atendimento a eles com profissionais especializados e recursos disponíveis.

O espaço da escola é bem amplo, com 3 andares. A SRM (Figura 9) fica localizada no 2º andar do prédio, num lugar central e é privilegiada pela sua amplitude, assim como todas as outras salas. Porém, o seu acesso é pela

escada que fica no pátio central. Nesse espaço também são atendidos alunos com Deficiência Intelectual, Autismo, Deficiência Visual (Visão Monocular) e Deficiência Física.



Figura 9: Espaço externo e interno da SRM da Escola B.

(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

3.6 Caracterização do grupo de alunos surdos atendidos

Para uma melhor compreensão das práticas didáticas observadas e apresentadas na Sala de Recursos Multifuncional com os alunos surdos (Quadro 5), foi necessário conhecer o grupo atendido nesse espaço. Dessa forma, tornou-se possível estabelecer uma relação de como essas práticas aconteceram atreladas a um entendimento também sobre o processo aprendizagem deles.

Por isso apresentamos a seguir, o quadro 2, contendo o número de alunos surdos, objeto de estudo da pesquisa nas duas escolas, seus respectivos anos de escolaridade e o turno que são atendidos. Cabe destacar que pela especificidade linguística dos alunos e por serem usuários da Libras, eles eram atendidos num mesmo grupo. Lodi apud Lacerda (2013) sugere que

torna-se necessário também, no ambiente escolar, que as crianças surdas convivam com pares e, portanto, as salas de aula devem conter grupos de crianças surdas.

Quadro 2: Dados dos alunos surdos participantes da pesquisa e que frequentam a SRM nas duas escolas

Ano de escolaridade	Nº de alunos	Nome³¹	Turno que são atendidos	Escola
4º ano	2	Davi / Luiz	1º	A
5º ano	2	Paulo/ Tamires	1º	A
6º ano	3	André/ Luciano/ Túlio	1º	B
7º ano	1	Diego	1º	B
8º ano	1	Daniel	1º	B

(Fonte: Diário de campo da pesquisadora)

3.7 Outros sujeitos: Os professores da Sala de Recursos Multifuncional

Participaram do referido estudo duas professoras de educação especial concursadas, que atuam nas duas escolas municipais citadas anteriormente. A autorização para pesquisa, num primeiro contato se deu através de uma carta de apresentação entregue a direção da escola, como consta no APÊNDICE C e um breve esclarecimento da proposta as professoras.

Ambas manifestaram interesse e concordaram prontamente em participar preenchendo o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D), assim

³¹ Os nomes atribuídos aos alunos são fictícios.

como providenciaram o encontro com os responsáveis dos alunos para assinatura do TCLE³² e foi explicada a finalidade da pesquisa, como consta no Apêndice E.

As duas professoras foram bem parceiras da pesquisadora e colaborativas nas respostas da entrevista semiestruturada. E, para apresentar os resultados das suas respostas, experiências e sentimentos, elas foram identificadas exclusivamente pela letra inicial dos seus nomes: professora T (escola A) e professora S (escola B).

3.8 Sobre o desfecho dessa pesquisa: Apresentando o produto educacional

O produto educacional dessa pesquisa foi um Guia de apoio e Orientação ao professor que atua com alunos surdos na Sala de Recursos Multifuncional, intitulado como “Uma proposta prática ao professor da SRM junto aos Alunos Surdos”. Esse continha algumas orientações para o atendimento educacional especializado (AEE), segundo a proposta norteadora do MEC e também apresentou estratégias práticas que poderiam ser usadas pelo professor na ressignificação do seu papel como educador, com algumas sugestões para favorecer o processo educacional do aluno surdo que estuda na classe regular de 5º ao 9º ano.

A priori, ao pensarmos nas orientações expressas e nas atividades proporcionadas por esse produto educacional consideramos que ele foi um meio e não um fim. As atividades foram de fácil aplicação, tendo um formato bem ilustrativo para um melhor entendimento. Além disso, favoreceu uma interatividade entre o professor que estava executando e os recursos didáticos acessíveis.

De certa forma, essa tecnologia educacional tendeu a contemplar novas maneiras de exercer a prática no AEE. Para tal, sua escolha levou em conta algumas atividades já existentes e outras que foram adaptadas para a execução

³²A sigla TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) é uma exigência do Comitê de Ética na pesquisa com seres humanos contendo informações sobre a referida pesquisa e do seu responsável.

com o aluno surdo numa perspectiva bilíngue. Essas possuíam os seguintes enfoques: 1-No desenvolvimento da Libras; 2- Na aquisição do português escrito; 3-No acesso aos conteúdos escolares, através de materiais adaptados e dos recursos visuais produzidos no Guia; 4- Dialogando com a família do aluno surdo no AEE.

A elaboração desse produto educacional surgiu da ideia das observações realizadas ao longo das visitas dessa pesquisa e dos diálogos estabelecidos com as duas professoras da Sala de Recursos; com um interesse em ajudá-las a minimizar as dificuldades encontradas em sua prática e a contribuir de maneira significativa com as questões linguísticas e educacionais do aluno surdo incluído no ensino fundamental. O meio de divulgação desse Guia a princípio foi através de um CD no formato PDF, mas com possibilidade futura de transformação em um livro, de modo que se torne mais durável e com acompanhamento de uma versão em LIBRAS para acesso do professor surdo.

O foco central do material consistiu na construção de conhecimentos, pois contribuiu para que o professor tornasse sua prática didática mais rica e dinâmica. As informações presentes nele foram elaboradas com intuito de sugerir experiências que sejam variadas e atrativas para esse público de alunos que estuda nos anos finais do primeiro segmento e de todo segundo segmento do Ensino Fundamental, e, também como uma ferramenta de apoio nos atendimentos realizados. Isto porque para assumir diferentes sentidos é preciso pensar em condições que levem ao aprendizado significativo dos alunos. O interessante também, é que ele pode ser adaptado pelo professor de acordo com a clientela de alunos surdos que esteja atendendo.

O processo de elaboração da capa do Guia de Apoio e Orientação apoiou-se em ressaltar aspectos que representem o espaço da SRM e as ideias que devem ser elaboradas pelas professoras para que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento, relacionado às condições que as práticas didáticas assumem. Além de uma orientação de cunho geral para o trabalho com esses alunos, foram selecionadas para cada enfoque, 5 atividades para cada uma, tomando por base alguns critérios: Aplicabilidade no AEE, contextualização, adequação das atividades a faixa etária dos alunos, articulação entre teoria e prática na educação de surdos e Imagens adequadas. Esses critérios também foram

escolhidos e utilizados para avaliação do produto e sua validação juntos aos professores participantes da pesquisa após a entrevista que foi realizada.

Dada as atividades selecionadas e propostas para esse Guia sua estrutura foi montada com a seguinte organização: título, objetivos, material necessário, desenvolvimento da atividade e dica da autora. A apresentação desse material para validação pelas professoras foi feita após a realização da entrevista semiestruturada. Espera-se que o material que foi organizado possa colaborar de maneira dinâmica e enriquecedora para as práticas didáticas, que esses professores vêm oferecendo aos alunos surdos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.
(MORIN, 2001)

Uma das questões fundamentais no desenvolvimento de uma pesquisa além das outras etapas é aquela que se apresentam os resultados obtidos no processo de coleta de dados e que vão direcionar para justificar o objeto do estudo. Diante disso, apontaremos nessa seção os resultados dessa pesquisa a partir de sua análise. Consideramos como essência dela, as práticas didáticas desenvolvidas pela professora da SRM e sua proposta de trabalho para atendimento educacional especializado aos alunos surdos.

A partir de sua análise foram escolhidas quatro categorias que apresentarão os frutos e as discussões pertinentes. Elas podem ser definidas no quadro (Quadro 3) a seguir.

Quadro 3: Explicação das categorias escolhidas para análise

CATEGORIAS	SIGNIFICADO
1- Prática didática utilizadas no AEE em Libras, para o seu desenvolvimento	Análise a partir do planejamento do Instrutor e/ou professor, em relação a aquisição dessa língua com uso de estratégias que envolvam a sua base conceitual e o uso de imagens visuais.
2- Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras, para aprendizagem do português escrito	Análise do uso de estratégias que favoreçam a aprendizagem do português como segunda língua, para desenvolvimento da competência linguística e gramatical do aluno surdo.
3-Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras, para aquisição dos conteúdos escolares	Análise de explicações em Libras, das ideias principais dos conteúdos que foram estudados na classe comum, para favorecer a compreensão do aluno surdo.
4-Os recursos e estratégias usadas no AEE	Análise dos materiais construídos e recursos disponíveis, que colaborem para uma prática significativa com o aluno surdo.

(Fonte: Adaptação da Pesquisadora a partir da proposta do MEC: DAMÁZIO, 2007)

Quando indagamos as professoras se elas tinham conhecimento sobre os três momentos que o MEC propõe, para os alunos surdos, as mesmas relatam a respeito:

Sim, eu trabalho em Libras para o português, trabalho também com recurso para prepará-lo para a vida e para o mercado de trabalho. Nós trabalhamos com adolescentes, alunos que já tem assim....Tem que começar estar focando em termos de futuro, em termos de profissionalização [...](Entrevista com a Professora T)

Conheço, mas lá com a gente não tem grandes recursos e eu não sou proficiente em Libras, a gente tenta no jogo de cintura. Tem momento que até eu não sei alguns sinais... Eu corro atrás das intérpretes que então lá ou mesma vou na internet que hoje em dia é mais fácil. Ou tem um aluno que é muito esperto, ele mesmo ajuda. Quer dizer, até hoje eu não tive problema nessa parte com eles não, mas tendo proficiência mesmo, com certeza ajuda melhor, porque a Libras pra eles é de suma importância. (Entrevista com a Professora S)

Podemos observar nas respostas das professoras que não há prosseguimento definido para a utilização dessas propostas em seus atendimentos, mas apresentaremos a seguir os resultados de cada uma delas e suas respectivas análises.

4.1 Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras, para o seu desenvolvimento

No que concerne à essa primeira categoria, é necessário antes mencionar, que a Professora T era responsável por atender quatro alunos surdos que estudavam no turno da tarde, sendo dois do 4º ano (Davi/ Luiz) e dois do 5ºano (Paulo/Tamires). Porém nesses dias em que foram observados só compareceram três: Paulo com mais frequência, Davi e Luiz com certa irregularidade; a outra aluna nunca compareceu, segundo informações da professora. O mesmo dado foi verificado nas observações realizadas com a Professora S da escola B, onde de cinco alunos inscritos de 6º ao 8º ano, só compareceu, no período de observação o aluno André.

Podemos observar então, que essa situação da não frequência dos alunos surdos no AEE parece se tornar um percalço para as duas professoras participantes da pesquisa na atuação de seu trabalho, uma vez que gera uma descontinuidade da proposta de atividades pensadas para eles, como elas mesmas descreveram em suas falas nas sessões de entrevistas:

Muito difícil porque **alguns alunos faltam muito**, os dias que tem para se trabalhar são poucos e eles não fazem... a família não acompanha.
(Entrevista com a Professora T)

Eu tenho cinco alunos, mas desses cinco, frequentes são apenas três alunos.
A **minha maior dificuldade é a frequência** dos alunos.
(Entrevista com a Professora S)

Os depoimentos demonstram que as professoras estão atentas a essa dificuldade nos seus atendimentos. No entanto, os motivos para isso talvez sejam: a de não ter nesses atendimentos um trabalho conjunto com a presença de um professor surdo e/ou monitor surdo e/ou assistente educacional surdo para mobilizá-los quanto a seu benefício e também avivar a identidade linguística dos alunos; os alunos residirem distante da escola e terem ainda que retornar para aula no outro turno; a outros atendimentos que esses alunos realizam, como fono e também as condições financeiras vividas por seus responsáveis. Essa situação, acaba mostrando um sentimento de pouco valor pela família e

pelos próprios alunos nesse serviço. Sobre a importância de um professor surdo no trabalho com esses alunos, Kelman apud Fernandes (2012) comenta que:

[...] mas também porque se instala imediatamente o sentimento de identificação com o professor, pertencente à sua comunidade linguística, já que todas as línguas existem dentro de um contexto cultural e são fundamentais para compartilhar experiências, crenças e valores. Programas combinados em que se alternam o educador surdo com o professor ouvinte, tem se revelado como estratégia interessante [...]

A autora afirma que a parceria entre um professor surdo e um professor ouvinte, principalmente que atua na Sala de Recursos Multifuncional é uma atitude interessante, pois enriqueceria a prática e a aprendizagem com os alunos, que possuiriam neste momento do atendimento, um modelo linguístico favorável. Como foi dito anteriormente, a inserção do trabalho desse professor no AEE em todas as salas de recursos possibilitaria um encontro surdo-surdo³³ em três dimensões: Libras, desenvolvimento da língua e educação.

A proposta do trabalho referente ao desenvolvimento da Libras, na maioria das vezes, acontecia ao mesmo tempo que as atividades preparadas e realizadas pelos alunos. Isto foi visível num dos primeiros atendimentos da Professora T, cuja atividade proposta ao aluno Paulo era digitar uma receita de bolo de abacaxi que estava escrita no verso de uma embalagem de açúcar. A professora inicialmente explorou o sinal em Libras de cada ingrediente com o aluno como: açúcar, abacaxi, água e farinha. Para depois deixar que ele prosseguisse na tarefa de digitar a receita no editor de texto do computador (Figura 10).

³³ Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos- MEC, 2004.



Figura 10: Aluno digitando a receita no editor de texto, após os sinais dos ingredientes terem sido explorados na Libras. (Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

O mesmo aconteceu num atendimento em que a Professora S estava explorando alguns sinais referentes ao Dia da Consciência Negra - Zumbi dos Palmares. Ela aproveitou o tema trabalhado por toda escola, para proporcionar um maior conhecimento linguístico na Libras a esse respeito. Primeiro tentando verificar o conhecimento que o aluno André possuía na LIBRAS sobre o assunto e depois acrescentando outras novas informações, com a utilização de um cartaz que possuía a face de Zumbi (Figura 11). Desse modo, observamos que a falta de um momento específico no AEE para o desenvolvimento da LIBRAS separado da língua portuguesa deixa a impressão dessa língua como suporte, quando deveria ser o fio condutor para outros aprendizados.

De acordo com Quadros apud Fernandes (2012), percebe-se que na educação de surdos a língua brasileira de sinais (LIBRAS) já está sendo usada de maneira escassa pelos professores, mais ainda atribui-se no espaço escolar grande importância ao português como a língua principal.

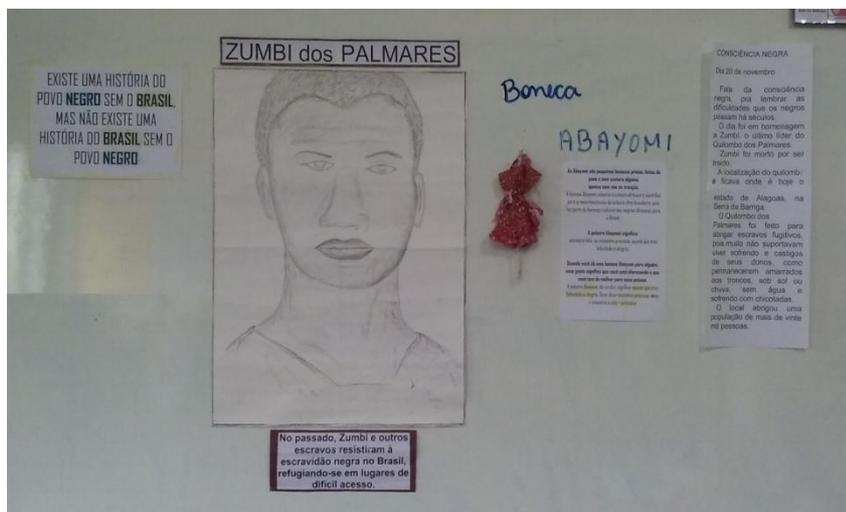


Figura 11: Informações oferecidas sobre o Dia da Consciência negra e Zumbi dos Palmares. (Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Outro fato observado que merece evidência é que os dois grupos de alunos surdos (Escola A e B), mesmo estando na faixa etária da adolescência para juventude, em que normalmente os alunos estão inseridos em grupos, percebeu-se através dos relatos das professoras que elas consideram esse espaço da Sala de Recursos, como aquele que vai desenvolver melhor a Libras deles.

Tal fato é demonstrado porque o vocabulário deles fica restrito, ao grupo aos amigos da escola e do AEE, por conviverem todos os dias. Quando perguntadas então, sobre a importância dos atendimentos proporcionados a esses alunos para sua inclusão escolar, as professoras comentaram:

É um momento que o aluno surdo tem um momento só para ele, a gente vai trabalhar essas dificuldades. Porque na classe regular principalmente, os alunos que estudam no segundo segmento têm vários professores, várias matérias... **Eles precisam de um momento pra estar treinando, desenvolvendo a Libras**, porque na classe regular tem o intérprete, mas é tudo voltado para a escrita e leitura do português. Então a Libras é utilizada com o intérprete. Então, ele precisa desse momento, desse espaço na sala de recursos para ele estar desenvolvendo cada vez mais essa Libras dele (Entrevista com a professora T).

Eu pelo menos tento fazer isso, **mostrar para eles o normal de ser surdo** porque tem um lá inclusive, a gente percebe que ele sente um pouquinho de vergonha, ele não quer. Ele tem a noção de ser surdo, mas como ele oraliza, você percebe uma, um se sentir envergonhado, de não entender algumas coisas por eles serem surdos.

A gente tem que estar mostrando alguma coisa que está dentro do “ouvir”. Aí você percebe que ele tem essa vergonha nesse momento assim: Ah! Só porque eu sou surdo eu não sei

isso. Aí eu percebo essa inibição dele da surdez. Então eu acho que a gente na sala de recursos tem essa oportunidade de poder auxiliá-lo. (Entrevista com a professora S)

Nos relatos anteriores das professoras, ficou claro que esse momento é necessário para os alunos surdos estarem juntos, trocando informações, se afirmando como sujeito surdo, construindo hipóteses e aprendendo alguns conceitos escolares. A partir deles, pode-se refletir o quão esse momento para o desenvolvimento da Libras acaba evocando outras reflexões que não sejam somente a língua, mas outros processos envolvidos por ela. A resposta da professora S quando motiva seu aluno para questões positivas em relação ao SER SURDO, confirma isso.

As duas falas mostraram que as professoras possuem um pouco de conhecimento sobre questões culturais e sociais que envolvem o surdo e que fazem diferença ao pensar numa prática didática para esse aluno, como: a relação entre os sujeitos surdos, sua representação social, o reconhecimento da Libras. Para Silva apud Lodi (2012):

É, também, a partir do conhecimento da forma como se estruturam as representações sociais que se espera que a reflexão sobre o surdo e sua educação, bem como sobre a inserção de novas tecnologias nesse contexto, reformule as propostas pedagógicas para que se possa subsidiar, de maneira mais enriquecedora, o processo educacional do surdo.

Face ao exposto, apontamos também que houve uma preocupação em colocar o aluno surdo num ambiente linguístico adequado dentro da escola, pois em um dos atendimentos realizados na Escola A estavam presentes o aluno Paulo e outro aluno que também é do 5º ano, porém do turno da manhã. Esse aluno estava sendo atendido na sala de recursos, pois a sua professora de turma tinha faltado e a orientadora educacional pediu que ficasse na SRM, ao invés de ficar em outra turma de 5º ano, sem alguém que compreendesse a sua língua.

Várias características podem ser observadas no relato acima, dentre os quais destaco além dessa preocupação, a impossibilidade do outro professor estabelecer uma troca linguística com o aluno surdo, pelo motivo de não saber a língua nativa do aluno: a LIBRAS. É possível verificar que mesmo a orientadora

não sendo responsável diretamente pela SRM, quis encaminhar o aluno para uma professora que estabelecesse com ele trocas linguísticas. Ao mesmo tempo em que essa atitude em parte é positiva, mostra-se controversa pelo fato do aluno estar estudando numa escola pólo do município na educação de alunos com surdez, onde os docentes e funcionários deveriam aprender essa língua, pelo menos os sinais mais básicos e não é o que acontece.

Nessa lógica, portanto, Santos apud Fernandes (2012) sustenta uma importante proposta de ações a serem cumpridas a médio e em longo prazo na organização de diretrizes para escolas com alunos surdos (Figura 12):

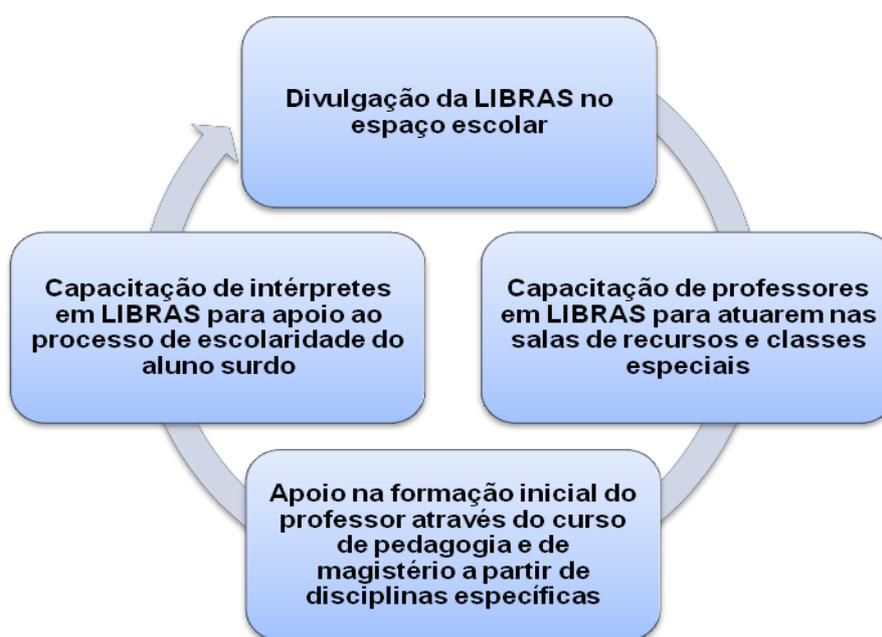


Figura 12: Diretriz que deve nortear as propostas educacionais para escolas de surdos. (Fonte: Fernandes, 2012)

Algumas situações evidenciaram que os alunos surdos mesmo no segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) têm ainda muito pouco conhecimento de sua própria língua, principalmente no que se refere aos seguintes aspectos: alfabeto manual, configuração de mão. Com relação a isso saliento que em uma de suas práticas, a Professora T tinha como proposta trabalhar a noção de tempo (meses do ano) com o aluno Paulo, para isso ela utilizou-se de um calendário (Figura 13). Supondo que Paulo possuía um pouco de conhecimento na LIBRAS por estar no 5º ano, ela apenas mostrava no calendário o mês e sinalizava junto com o aluno. O objetivo da atividade era

descobrir o mês atual (MAIO) e o porquê de cada sinal. Ela depois disso sem o apoio do calendário, perguntava ao aluno a quantidade de meses que o ano possuía. Fez essa pergunta por três vezes e o mesmo não entendeu. Novamente a professora teve que recorrer ao calendário para o entendimento do aluno, pois o mesmo só com a Libras não estava dando um *feedback* positivo a professora.



Figura 13:Trabalhando a noção de tempo com o aluno e utilizando o calendário.
(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Percebe-se que esse não entender do aluno pode estar relacionado a diversos fatores: ao calendário utilizado pela professora que não possuía nenhuma adaptação, o que desfavorecia o letramento do aluno em LIBRAS; o modo como a professora estruturou a pergunta na LIBRAS, fazendo a sobreposição de uma outra língua, como o português oral e também ao não contato do aluno com pessoas fluentes na sua língua, o que ocasionou a ele pouco *input* linguístico.

É importante mencionar que pensar esse *input* linguístico para alunos surdos, se trata de oportunizar um contexto educacional que tenha professores nativos na língua de sinais ou professores ouvintes proficientes na língua de sinais e colegas surdos para tornar possível uma “imersão” nessa língua (MOURA apud SÁ, 2011; QUADROS, 1997). Cabe citar que no caso do aluno Paulo, ele estava sendo atendido sozinho nesse dia, o que não favorecia essa imersão em nenhum momento. Quanto a ser proficiente na Libras, isso foi

perguntado as professoras no momento da entrevista:

Tenho, fiz o curso de Libras os três níveis só (Entrevista com a Professora T)

Não (Entrevista com a Professora S)
Mas sabe a Libras? (Pesquisadora)
Eu sei o **básico da Libras** (Entrevista com a Professora S)

Ficou bem claro nas duas falas que as professoras apesar de conhecerem e utilizarem a Libras, ainda não são proficientes no seu uso. Verificamos também na fala da Professora T uma contradição ao dizer que tem proficiência nessa língua, quando na verdade fez apenas os três níveis do curso de língua de sinais (I, II e III). Esses três níveis podem sim nos dar o conhecimento dessa língua, mas o domínio e a fluência que seria a proficiência é algo bem mais complexo e depende da interação com usuários dessa língua em outros ambientes cotidianos (GESSER, 2012)

Indicamos anteriormente que um dos aspectos fundamentais para que a Libras seja desenvolvida no AEE seria a fluência dos profissionais nessa língua e todas as condições ofertadas para isso. Embora as legislações sobre surdo e sua educação discorram sobre essa questão, vemos que as secretarias de educação ainda não conseguem otimizar políticas públicas para essa realidade em suas redes, talvez por falta de profissionais com esse requisito e/ou da não exigência desse perfil no concurso público. Sobre esse fato do requisito exigido para ser professora da Sala de Recursos com alunos surdos, elas esclarecem:

Que eu **conhecesse a Libras, tivesse a noção da Libras**, principalmente a Educação Especial é... No futuro eu teria que aprender, mas para iniciar eles deram a preferência pela Libras (Entrevista com a Professora S)

Na época quando eu vim para a prefeitura, **eu sou professora de Ed. Especial, fiz concurso para esse cargo**. Quando o município e a escola estavam com carência de professores que soubessem Libras por estarem atuando com alunos surdos, porque a classe de surdos que tinham na época quando ingressei no magistério desse município em 2002, tinha uma professora de Ed. Especial que não possuía a Libras. Então ela dava aulas sem o domínio da língua e **como eu tinha o conhecimento da Libras** e a outra professora de Ed. Especial que também entrou no mesmo concurso.

Nós fizemos uma parceria, onde ela ficava em um turno com uma turma de alunos surdos adolescentes e eu ficava no outro turno, porque nós somos professoras de 12 h. Então a turma como tinha aula todos os dias, nós fizemos essa parceria e eu tinha o conhecimento da Libras, já trabalhava com alunos surdos em outra escola. (Entrevista com a Professora T)

Os depoimentos apresentados por elas na entrevista, salientam que além da formação na Educação Especial, é necessária muitas vezes para esses professores atuarem com alunos surdos no AEE ter um conhecimento seja qual for ele, na Libras. Sabemos que só isso não é o ideal, mas já é um começo para organização de práticas didáticas que repercutam no desenvolvimento da Libras desse aluno.



Figura 14: Aluna surda fazendo mediação com o aluno Paulo.

Fonte: (Arquivo da Pesquisadora)

Outra prática observada num dos atendimentos que nos chamou atenção foi à mediação. A professora T não sabendo como explicar a diferença entre o sinal de CAFÉ- XÍCARA lançou mão da mediação. Solicitou a presença de uma aluna surda (Figura 14) que estudava numa série mais adiantada (9º ano) para fazer essa mediação e explicar a ele, sem uma conceituação mais aprofundada, que esses sinais apresentam de uma forma implícita, um pouco de Polissemia³⁴.

³⁴ Santiago apud Lacerda (2013) que estes são sinais que assumem significados diferentes, apesar de possuírem uma única forma.

A professora utilizou como recurso visual nessa prática, uma embalagem de açúcar (sem imagens dos ingredientes) e pôde contar com a colaboração e mediação da aluna surda, para esclarecer a diferença entre os nomes. Segundo Fernandes (2012) o ser humano em todo seu desenvolvimento e enquanto sujeito do conhecimento, passa a ter acesso aos objetos de uma forma sempre mediada. Sabemos que na maioria das escolas em que os surdos são minoria linguística, essa prática é adotada por muitos professores que não conhecem com profundidade e competência a língua utilizada por seus alunos. Em diversos momentos, outros estudantes surdos de anos escolares mais adiantados são quase sempre convidados a estarem contribuindo linguisticamente com a prática desses professores e com a aprendizagem desses alunos. Assim, no dizer de Santana (2007):

O que ocorre é que, na interação entre surdos que usam a Língua de Sinais, surgem novas possibilidades de compreensão, de diálogo e de aprendizagem, que não são possíveis apenas por meio da linguagem oral.

Tal concepção sustenta a nossa discussão de que as práticas pensadas no AEE para o desenvolvimento da Libras, devam propiciar condições humanas e pedagógicas para o desenvolvimento linguístico do aluno surdo. Vejamos as palavras das professoras ao falar das atividades que realizam para o desenvolvimento da Libras, mesmo não sendo uma instrutora surda:

A escrita associando a palavra ao sinal, apresentação de Power point, onde ele inclui figuras, faz pesquisas. Ele monta apresentação e vai tentando desenvolver uma sequência né, no raciocínio, por exemplo. Nós estamos trabalhando agora com os meses do ano, vou trabalhar medidas. Então, nós já trabalhamos livro de receitas culinárias, nós já trabalhamos o tempo, trabalhamos a identidade dele com relação a identificar itens na certidão do nascimento, identificar elementos na parte escrita e **através da Libras com sinais fazendo associação entre os dois** (Entrevista com a Professora T)

[...] **A gente usa muito com eles texto, pra eles se familiarizarem**, onde é a maior dificuldade. (Entrevista com a Professora S)

Mas o que você faz para trabalhar com eles a Libras? (Pesquisadora)

Eu tenho um aluno, o André que é oralizado, que você percebe a dificuldade dele, pela oralização. Ele oraliza muito e utiliza a

Libras quando estão os surdos. Se não estão os surdos presentes, ele quer oraliza. Você percebe uma maior dificuldade, quer por coincidência ele é o que mais tem dificuldade no português. (Entrevista com a Professora S)

Na Libras também? (Pesquisadora)

Não, porque devido a ele utilizar muito, quando ele está com surdos, você não percebe dificuldade nenhuma, muito tranquilo. Mas, quando conversa com ele em Libras, tem hora que eu percebo uma certa dificuldade de entendimento. (Entrevista com a Professora S)

Tem algumas coisas que eles não sabem na Libras? Aí você propõe o que nas suas atividades? Situações dialógicas, dramatização, um surdo ensinando para outro ou pedindo ajuda? Como se dá a questão da aquisição da Libras para esse grupo de alunos surdos maiores? (Pesquisadora)

Como eles são maiores, eles entendem mais. Eles podem não entender o português, mas **a Libras a maioria deles sabe com exceção desse que eu percebo mais dificuldade. Mas eles tem o conhecimento bom da Libras.** Quando eu mesma tenho dificuldade de lidar com eles, tem sempre um que sabe e consegue entender. Aí ele ajuda. Ele passa, ele explica “eu quero isso, isso, isso.” Quando ele explica, ele consegue assimilar, entende muito rápido. (Entrevista com a Professora S)

Observamos que as professoras ao descreverem as atividades desempenhadas no AEE para o desenvolvimento da Libras recorrem novamente a associá-la ao português escrito, através de atividades com palavras e textos escritos. Somando-se a isso, constatamos que a Professora S dá algumas informações sobre o aluno André, porém não deixou claro quais as atividades desenvolve, apesar da pesquisadora insistir para que respondesse na entrevista.

Em linhas gerais, pouco foi observado nesses atendimentos o uso de dramatizações, de atividades que incentivassem uma dialogicidade através de pistas visuais, de jogos/ brincadeiras, de narrativas casuais ou organizadas e a contação/recontação de histórias com vistas melhorar a quantidade de input da Libras. Quadros (1997) lembra que todos os esforços numa escola que atua com surdos nos diversos anos de escolaridade, precisam estar voltados para que esses alunos tenham oportunidade de adquirir e/ou desenvolver sua primeira língua- L1 com um ambiente linguístico apropriado.

4.2 Práticas didáticas utilizadas no AEE em Libras, para aprendizagem do português escrito

Conforme vem sendo abordado ao longo desse trabalho, as práticas didáticas adequadas podem fazer a diferença na aprendizagem do aluno surdo. Em se tratando de adquirir uma segunda língua, como é o caso do português escrito, torna-se uma tarefa fundamental e desafiadora para o professor propor diferentes formas de fazer, de apresentar, de reinventar e de construir processos metodológicos que levem o surdo a ter habilidade na leitura e escrita dessa língua.

No caso das práticas didáticas ofertadas na Sala de Recursos Multifuncional para aprendizagem dessa segunda língua, tecemos algumas considerações, a partir da análise das informações obtidas durante as observações e declarações das professoras.

A expectativa para que o surdo aprenda o português escrito é muito grande por parte das professoras, e o pouco tempo que elas destinam ao atendimento desse aluno, torna-se insuficiente para um trabalho mais aprofundado que enfatize a aprendizagem de uma segunda língua, com melhores resultados; bem como a quantidade de informações que poderiam estabelecer nas trocas entre o grupo de alunos surdos e professores de Libras, se houvesse na escola. Ressaltamos que além dos alunos surdos, as duas professoras evidenciaram que também atendem outra demanda na Sala de Recursos em dias e horários diferentes: alunos com deficiência física, intelectual, autismo e dificuldade de aprendizagem. Sobre o período destinado ao atendimento deles, elas relatam:

Dois horas em dois dias por semana (Entrevista com a Professora T)

Dois horas para cada grupo e uma vez por semana apenas. Só esse grupinho que são esses da tarde, que deu pra colocar eles duas vezes na semana, na 2ª e 4ª f. Mas, ano que vem caso continue assim, eu não sei como vai ficar. Acredito que não, eles já estão se preparando depois de tanto choro. Eles estão se preparando para colocar mais uma pessoa lá, senão vai ficar difícil, a demanda está aumentando. Já foi avisado... (Entrevista com a Professora S)

A demanda de alunos surdos? (Pesquisadora)

Surdos em geral. Tanto surdos, porque já está previsto numa menina cadeirante surda, provavelmente que vá pra lá, só está dependendo da acessibilidade porque a nossa rampa foi condenada. Ela não está dentro das normas da ABNT. Está dependendo disso, provavelmente chegue essa menina, que já vem de outra escola, mas com probabilidade de outros. (Entrevista com a Professora S)

Os trechos destacados mostram que mesmo as professoras querendo buscar uma solução para aumentar o tempo destinado ao atendimento dos seus alunos surdos, ficariam impossibilitadas, visto que precisam atender a outra demanda da escola. Desse modo, compreendemos que ainda muitas questões precisam ser contornadas e desconstruídas para permitir que esse aluno aprenda a Língua Portuguesa e Libras.

Em diferentes momentos da pesquisa ficou evidente a ausência de metodologia própria para o ensino de uma L2. Numa das atividades, a professora T da Escola A entregou uma folha ofício para o aluno a fim dele escrever o nome completo da escola. Paulo como era frequente aos atendimentos, foi o único que estava nesse dia. Mas ao escrever, utilizou o nome da escola abreviado: E. M. P. C. D. A. Então a professora pediu que escrevesse a palavra referente a cada uma das letras, porém ele não lembrava, então acabou lhe ajudando. A professora expôs que mesmo estando acostumado a escrever somente o nome da escola abreviado não possui referência sobre o que essas letras significam. Aproveitou e relatou que a mesma coisa acontece com alunos ouvintes. Santana (2007) cita que ao ler uma palavra escrita no português, o surdo vai atribuir um sentido pela Língua de Sinais. Pode em alguns momentos, não conseguir compreender todo o vocábulo pela Libras. Deixando assim como um leitor ouvinte, de ler algumas palavras e reconhecendo outras, para atribuir sentido ao texto.

Este fato de não identificação de vocábulos pôde também ser observado na escola B, quando no atendimento com o aluno André a professora deu duas folhas de atividades para ele colocar o nome de personalidades negras. Alguns nomes ele não soube identificar no português escrito, apenas lembrou o nome do Presidente dos Estados Unidos: Barack Obama e de alguns brasileiros, dentre eles o ex-jogador de futebol: Pelé (Figura 15)

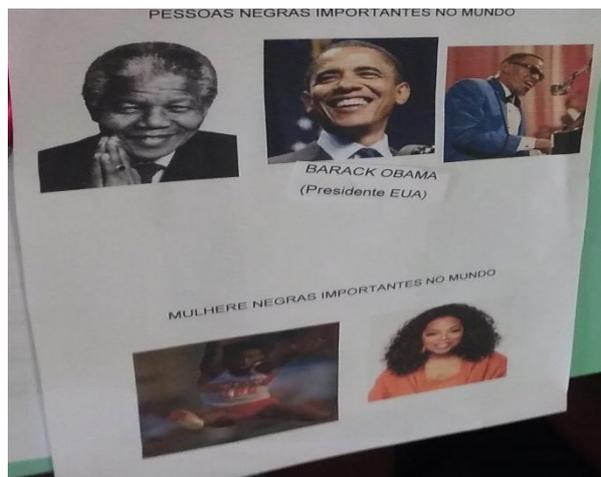


Figura 15: Atividade sobre identificação de Vocábulo na Língua Portuguesa Escrita. (Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Nesse sentido, Botelho (2002) afirma que existe uma ideia de que aprender uma língua é apenas dominar o léxico de palavras, para atribuir sentido a uma frase ou um texto. No episódio acima observamos que na atividade proposta pela professora S não tinha propriamente um texto, porém houve identificação do vocábulo por ele possuir conhecimento de mundo, mesmo que no início fosse apenas de uma Personalidade Negra. Devido a esse conhecimento do aluno obtido através da mídia televisiva e dos jornais, houve a internalização do conceito de Presidente dos Estados Unidos e foi possível o seu reconhecimento escrito. Retornando aos estudos de Karnopp apud Fernandes (2012), constata-se que

O ensino da língua portuguesa em geral apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico dos alunos. Desconsidera-se a língua de sinais nas práticas de leitura e escrita, priorizando um tipo de leitura preso à gramática da língua portuguesa, tendo os sinais como apoio e limitando a tradução dos enunciados do português, ou seja, na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais [...]

Percebe-se em geral que os professores que atuam com alunos surdos na Sala de Recursos Multifuncional, mesmo com amplo conhecimento sobre a surdez e o caminho necessário para uma eficácia na educação de surdos, detém-se muitas vezes a essa “prisão” na língua portuguesa para o trabalho com esses alunos, o que acaba não sendo bom para uma prática didática que

contemple uma segunda língua na modalidade escrita. Isso é possível verificar na fala da professora T quando questionada sobre o objetivo principal do AEE:

É fazer com que eles conheçam melhor a Libras, como sua língua pátria, fazendo associação com a Língua portuguesa. Que eles precisam desse entrelaçamento entre as duas línguas para poder se desenvolver bem. Porque ele já vive num país que fala e escreve português, ele precisa estar fazendo essa transposição da Língua Portuguesa para Língua de Sinais pra haver um melhor conhecimento. (Entrevista com a Professora T)

O fragmento dessa entrevista nos inquieta para a seguinte reflexão: Essa transposição da Língua Portuguesa para língua de sinais não seria uma prática bimodal? Se a Língua Portuguesa possui uma estrutura bem diferente da LIBRAS, que entrelaçamento a Professora T se refere? Qual seria o mecanismo de leitura mais propício para trabalho com alunos surdos na Sala de Recursos? Tais inquietações sem dúvida são importantes para reflexão não só desses professores, mas de outros que estão espalhados por diversas escolas inclusivas.

Quando a Professora T menciona que os seus alunos surdos precisam estar fazendo “transposição”, obviamente ela referiu-se a fazer uso de práticas bimodais, onde para ouvinte a sua língua se mantém viva (BOTELHO, 2002). Acredita-se que esse fato acontece, pelo simples motivo de parecer ser bem mais fácil para uma professora que é ouvinte, combinar os vocábulos do Português com a Libras achando assim, que houve algum conhecimento de leitura pelo aluno surdo.

Vale destacar um fato acontecido durante a observação na Escola A que comprova isso. A professora após trabalhar com uma receita pediu como atividade que o aluno Paulo procurasse no Google, imagens relacionadas aos nomes dos ingredientes (Figura 16). Ela mesma esclareceu que objetivo dessa atividade, era fazer a associação entre o que está escrito no português para quando ele for ler num próximo momento, saber o seu significado.

Bolo de casca de abacaxi

Ingredientes:

casca de 1 abacaxi (400g)
 1 xícara (chá) de água
 1 xícara (chá) de margarina (200g)
 1 e meia xícara (chá) de açúcar Guarani
 2 ovos
 2 xícara (chá) de farinha de trigo
 1 colher (sopa) de fermento em pó
 3 colheres (sopa) de açúcar Guarani para polvilhar



Modo de preparo:

1. Em uma panela leve ao fogo a casca de abacaxi com a água.
2. Cozinhe em fogo baixo por 20 minutos com a panela tampada bata no liquidificador e passe na peneira. Reserve líquido (cerca de 1 e meia xícara).
3. Unte e enfarinhe uma forma de bolo inglês (23x9cm).
4. Preaqueça o forno em temperatura média (180°C) com uma tampa.
5. Misture a margarina com o açúcar guarani.



bolo



abacaxi



casca de abacaxi



xícara (chá)



água



margarina



açúcar Guarani



ovos



farinha de trigo



fermento em pó



panela



fogo



liquidificador



peneira



meia xícara



colher (sopa)

Figura 16: Atividade realizada pelo aluno Paulo.

(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Torna-se necessário que os professores mostrem a diferença existente na estrutura da Libras e da Língua Portuguesa para não haver um entrelaçamento, principalmente a aqueles alunos que já possuem um bom repertório linguístico, até para conhecerem e perceberem que são duas línguas opostas. Ao admitir que os alunos precisam desse entrelaçamento para poder se desenvolver bem, a Professora T não percebeu que didaticamente isso fica muito confuso. E essa confusão acaba trazendo diversas limitações para o aprendizado da Língua Portuguesa na forma escrita e enormes perdas no desenvolvimento cognitivo do surdo. Caso ele frequente espaços sociais entre seus pares e tenha a língua de sinais, portanto, o aspecto cognitivo estará preservado e em desenvolvimento. Fernandes (2003) aponta:

[...] esse ambiente de (des)organização linguística da escola é que (des) organiza o pensamento dos surdos, refletido na leitura e em suas produções escritas que passam a ser marginalizadas pelos próprios professores que lhes serviram de modelo. Essa é uma situação gravíssima que não pode ser ignorada, tendo em vista que o universo de interlocutores bimodais dos surdos, no contexto escolar, é bastante significativo.

Essa deveria ser uma discussão presente nas reuniões das escolas que possuem alunos surdos, como nos centros de estudos, reuniões pedagógicas. A equipe pedagógica, ao refletir e discutir sobre o mecanismo mais propício para o trabalho com esses alunos, entenderia que a (des) organização no pensamento deles pode resultar numa aprendizagem malsucedida. Vejamos outro relato das professoras ao serem indagadas sobre a avaliação que fazem a respeito da aprendizagem de cada um dos alunos surdos que atende:

Eles estão bem, **só o português deles está muito comprometido**. Eles ainda... O grupo que eu atendo está um pouco imaturo, eles ainda não estão bem situados, precisam de um trabalho bem mais rígido, bem mais direcionado. Mas o grupo está caminhando bem em Libras. **No português é preciso reforçar mais um pouquinho, tem que esperar mais um pouquinho têm que fazer sinais de uma forma**. A escrita, a datilologia de algumas palavras tem que ser mais lenta. Mas isso **a gente verifica com vários outros surdos também, que eles utilizam muitos sinais e a escrita deixa um pouquinho a desejar**. (Entrevista com a Professora T)

Eu peço muito ajuda as intérpretes. Elas são muito acessíveis. Qualquer coisinha que você pedir, elas estão prontas pra te ajudar. Mas eu faço avaliação tanto na Libras que eu sei que eles tem maior conhecimento, mas **faço avaliação no português, aonde sei que eles precisam de muito apoio**. (Entrevista com a Professora S)

Mas como você avalia a aprendizagem deles? Você enquanto professora da SRM, avalia como a aprendizagem de cada um? (Pesquisadora)

Ainda há muita coisa pra eles aprenderem. Eles ainda estão necessitando de muito apoio. E eu acho que devido a minha falta de recursos também fica difícil, entendeu.

Porque necessitam ainda de muita informação para eles. **Eles têm muitas dúvidas em relação à escrita, ao português e eu sinto essa dificuldade ainda de auxiliá-los**. (Entrevista com a Professora S)

Através desses segmentos das falas das professoras, pode-se verificar um posicionamento comum: considerar que a aprendizagem do português escrito pelos alunos ainda se mostra lenta. Nesse exposto cabe aqui citar Lodi (2013), a fim de entendermos esse posicionamento: [...] se tanto crianças como adolescentes não tiverem a possibilidade de dizer, de se expressar, narrando a si mesmos, não terão a possibilidade de, futuramente, ler e compreender um texto.

Ao que tudo indica essa preocupação das professoras com a aprendizagem

do português escrito dá a entender que essa situação de não-aprendizagem acontece também com quase todos os surdos. Ou seja, desconsiderou que existem sim, surdos bilíngues capazes de dominar bem o português escrito como segunda língua. A professora T fez uma ressalva sobre o grupo atendido ao dizer que essa língua se encontra comprometida, enquanto a professora S chama atenção para o apoio que necessitam para aprenderem muitas coisas. No entanto é preciso pensar que, além desses fatores, uma delas ainda cita que sente dificuldade para realizar o seu trabalho, talvez pela escassez de recursos didáticos apropriados ou pelo desconhecimento de metodologias de aquisição de L2. Deve ficar claro que essas dificuldades não são inerentes ao surdo, mas tem-se constatado que as mediócras intervenções pedagógicas levaram a esse triste fato (ALBRES, 2010).

Uma atitude positiva que foi observada no atendimento da Escola B e que se torna bem relevante é a oportunidade que foi dada ao aluno de conhecer novos léxicos que até então eram desconhecidos por ele, através de um texto (Figura 17). A professora conhecendo a realidade linguística dos seus alunos, poderia apenas limitar o vocabulário dele apresentando léxicos já familiarizados, mas quis apresentar outros, que pudessem ampliar aquilo que já estava disponível em sua estrutura cognitiva³⁵.

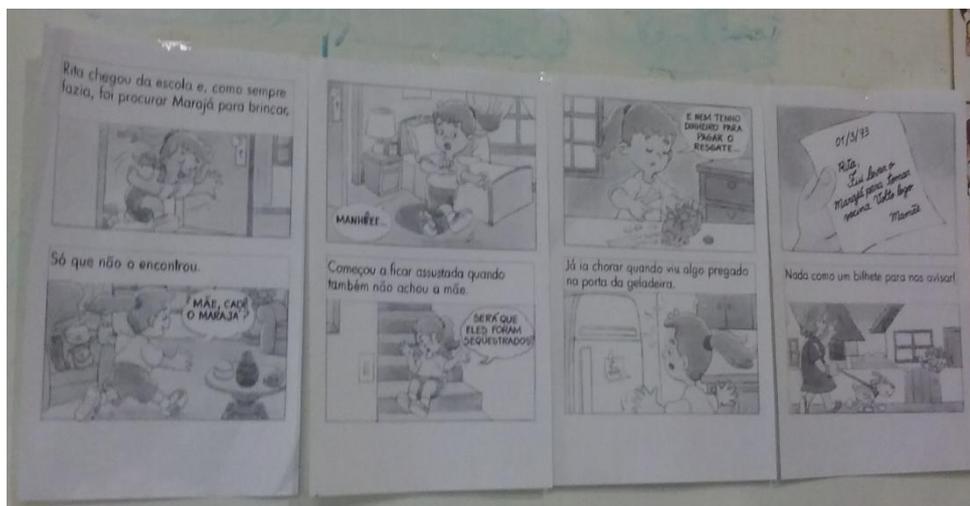


Figura 17: Apresentação de novos léxicos. (Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

³⁵ Esse termo é muito usado na teoria cognitiva de David Ausubel para explicar que todos têm uma estrutura na qual organizam e integram as informações para serem processadas no cérebro.

Num outro atendimento em dias diferentes com os alunos Paulo e Davi que eram atendidos na Escola A, a professora propôs uma atividade de narrativa no programa HQ³⁶. Eles poderiam construir seis cenas com as ferramentas existentes no programa (personagens, objetos, animais...) e ainda acrescentar diálogos entre os personagens (Figura 18). Paulo escolheu para o primeiro quadrinho a cena de uma estrada e colocou nela a imagem de um gato, dois carros e um avião. Ao escrever na caixa de texto somente colocou as palavras avião, carro e cão escrito no português.

Davi fez a atividade bem rápida, mas produziu pouco talvez por desconhecimento ao escrever as palavras no editor de texto. Sua primeira cena era de uma floresta e apesar de colocar imagens, só conseguiu escrever no português as palavras sol e gato. A professora T relatou que mesmo Paulo e Davi tendo escrito algumas palavras no português sem fazer uma ligação entre elas foi um grande avanço ele terem conseguido, visto que nos anos anteriores isso não acontecia, principalmente o aluno Davi que ainda está em fase aquisição e aceitação da Libras como sua língua. Segundo ela, por ele ser oralizado tinha restrição no uso dela com a família, na sala de aula, na SRM e também com seus colegas surdos.

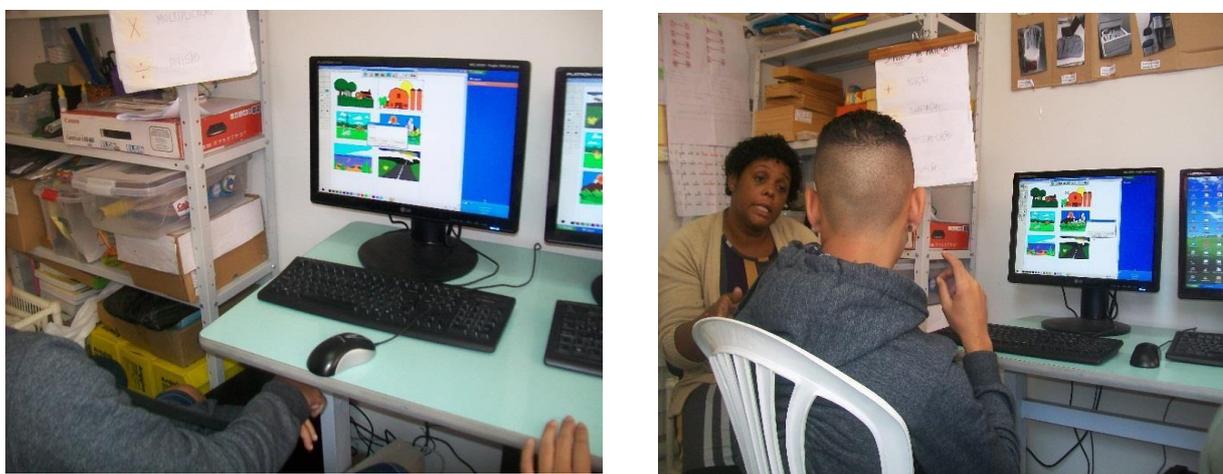


Figura 18: Aluno utilizando o HQ com a professora lhe dando informações em LP³⁷.
(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

³⁶ Software educativo muito usado por pessoas com necessidades especiais para edição de histórias em quadrinhos, com vários recursos que permitem ampliar a imaginação.

³⁷ Língua Portuguesa

Atualmente, muito se têm discutido sobre a compreensão leitora dos surdos, seu processo de leitura e construção de textos não ser baseada no mesmo ensino do português que é feito com as crianças ouvintes (KARNOPP, 2012; QUADROS, 2006). Entretanto, o que vemos na proposta de educação inclusiva é que esses alunos, na maioria das vezes, nas escolas só possuem o atendimento educacional especializado (AEE) em Sala de Recursos para aprenderem o português como segunda língua, pois nas classes regulares o que prevalece é o ensino da língua portuguesa dado para os ouvintes.

Podemos perceber que nessas duas práticas didáticas oferecidas aos alunos surdos, o problema identificado foi o pouco vocabulário que eles possuíam na língua portuguesa para escrever o nome da escola e na estória no programa hogaquê, bem como o pouco vocabulário dos professores em LIBRAS. Essa situação é verificada como fator para ser refletido na educação dos surdos, pois

A ênfase nas práticas pedagógicas tem sido voltada para o estudo do vocabulário e para memorização das regras da gramática tradicional, fato que pouco contribui para formação de um leitor e produtor de textos (KARNOPP apud FERNANDES, 2012).

Quando questionamos as duas professoras sobre as atividades e estratégias realizadas para os alunos aprenderem o português escrito, mais uma vez fica evidente em uma de suas falas, o pensamento equivocando presente na maioria das escolas com propostas inclusivas, a respeito da distância dos surdos com relação a essa língua.

As apresentações de Power point, a leitura de textos, a escrita de palavras, o treino de palavras, a criação e a produção de textos, estórias... (Entrevista com a Professora T) É com os maiores a gente procura trabalhar também muito o tema da própria escola. Dentro do que a escola propõe. Aí a gente ta sempre vendo qual a atividade dá. Por exemplo: Teve o RJ 450 anos, a gente teve um passeiozinho no Museu Naval. A gente pede pra que eles digam o que gostaram. Aí eles vêm e escrevem, aonde há **muita dificuldade: na escrita deles.** Então você pede para eles escreverem qualquer texto, **eles não conseguem escrever o texto completo.** Mesmo na Libras eles tem muita dificuldade. Quando eles querem completar uma frase, aí pede sempre auxílio como que escreve determinada palavra. Aí você acaba tendo que ajudar mesmo na escrita do português

dele. (Entrevista com a Professora S)

Então eles não conhecem nem a estrutura da Libras e nem do Português? (Pesquisadora)

Não, porque **a dificuldade deles é muito grande** [...] Eles conseguem interpretar para você, eles conseguem passar, **mas na hora de transformar para o português percebe muitas dificuldades deles**. Porque se você mandar, pedir pra eles contarem uma estorinha, tipo quando teve o passeio no museu: explicaram-me, falaram exatamente o que viram na Libras tranquilo, **passar pro papel eles não conseguem completar um texto completo. Fazem frases**. (Entrevista com a Professora S)

Um fato interessante é que, ao mesmo tempo em que a Professora S diz que a dificuldade deles é muito grande ao escrever no português, em nenhum momento ela justifica a origem desse problema, apenas reforça que eles não conseguem. O importante é pensar e desenvolver a escrita do aluno surdo sem compará-la a do ouvinte e, claro aprender a LIBRAS para ser professor de surdos (SANTANA, 2007).

Por outro lado, a Professora T coloca de uma forma bem sucinta as estratégias que utiliza nos seus atendimentos aos alunos. Poderíamos dizer na fala dessa professora, que mesmo parecendo diversificar suas atividades com os alunos surdos, para ocorrer a aprendizagem de uma segunda língua seu processo deve ser bem sistemático. É imprescindível ainda que a prática didática esteja voltada para ultrapassar algumas barreiras que impedem o aluno surdo de “mergulhar no mundo da leitura e da escrita” através da experiência visual e o mecanismo da rota lexical (FERNANDES, 2006) e também os professores mergulharem nesse universo visual.

4.3 Práticas didáticas utilizadas no AEE em LIBRAS, para aquisição dos conteúdos escolares

Um dos compromissos da escola não deve ser apenas considerar de imediato o conteúdo curricular, deixando que os mesmos sem uma aplicação na prática, predominem e sejam mais importantes que o estímulo de novas formas de pensamento (SKLIAR, 1999). No entanto, para aqueles alunos surdos que fazem atendimento na Sala de Recursos Multifuncional, a busca por tornar alguns conteúdos dados na sala de aula mais compreendidos e interessantes, é um desafio atual na atuação dos professores do AEE.

Por ser um direito desse aluno ter suporte e complementação curricular em turno diferenciado (DECRETO 5626/05, BRASIL; ALMEIDA. 2014) por meio do desenvolvimento de propostas didáticas apropriadas em Libras e na Língua Portuguesa, é que o conhecimento poderá ser consolidado, numa relação bem estreita com conteúdos significativos que impulsionem para o seu desenvolvimento intelectual. Com base nessa reflexão é que iniciaremos a análise dos resultados dessa seção.

Nas observações percebemos que ocorreram poucas práticas no atendimento, realizadas pelas professoras T e S que complementassem o conteúdo dado pelo professor na sala de aula. Num primeiro momento, foi verificado que elas enfatizam muito mais as atividades que aprofundem o português e matemática, do que das outras disciplinas. É provável que isto aconteça pelo status e o peso educacional que essas disciplinas possuem. Essa demanda em enfatizar mais essas duas disciplinas é confirmada pela Professora S:

Eu não trabalho muito os conteúdos dados na sala não. **Eu procuro trabalhar em cima do português e da matemática.** É o que eu foco para eles. Porque eu sei que tem uns que tem dificuldade na multiplicação e divisão, por exemplo, no empréstimo. Na hora de pedir emprestado.

Então eu foco nisso, mas às vezes eles vem com dúvida da sala de aula, aí eu sou obrigada a pegar o caderno deles, olhar as atividades.

(Entrevista com a Professora S)

Se considerarmos um dos documentos orientador do MEC (BRASIL, 2006)

para AEE em relação aos alunos com surdez ou deficiência auditiva, uma das atribuições do professor para atendimento às necessidades deles deve ser o de “*oferecer suporte pedagógico e facilitar o acesso a todos os conteúdos curriculares*”. Apesar desse documento já ter dez anos, essa afirmativa à primeira vista é preocupante e divergente. Quando pensamos na responsabilidade que esses professores assumem nas suas práticas didáticas com o desenvolvimento da Libras e aprendizado do Português como segunda língua, nos questionamos: como o professor sozinho no AEE vai dar conta de todos os conteúdos curriculares? Para (ALBRES, 2010; DAMÁSIO, 2007) o ideal é que seja construído um glossário para as disciplinas ou caderno de registro de Língua de Sinais para servir de apoio e compreensão de termos científicos ou próprios dessa disciplina. E em cada momento do atendimento com o aluno, se houver necessidade seria registrado o sentido de uma mesma palavra. Nas práticas observadas nas Escolas A e B não foi verificado nenhuma iniciativa por parte das professoras para aprofundar os termos das disciplinas. E ao discorrer sobre as atividades que elas organizam, para explorar os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula, as professoras trazem diferentes olhares

Os maiores do 6º ao 8º ano, sempre utilizo **atividades de português e matemática que são as atividades textuais, os DVD'S do INES, internet... a gente pesquisa muito na internet**. Agora também, porque antes estava muito difícil, mas agora a gente pesquisa muito através da internet.

E os menores são mais fáceis porque eles têm tanto conteúdo na internet. Eu mesmo na escola tenho muita coisa e tem várias atividades pra passar pra eles. Então ficam mais fáceis atividades de pesquisa, você entra qualquer atividade de pesquisa que você queira passar pra eles, eu encontro. Às vezes **tem umas que até eu faço adaptação, pra ficar mais chamativa**. Tem **atividades que eu transformo em joguinhos que os menores gostam muito de jogo**. [...] mas com **os maiores que tem esse problema: o pesquisar é muito grande**, tem que pesquisar muito. (Entrevista com a Professora S)

São **jogos, o livro mesmo da classe, alguns textos, alguns exemplos da classe regular, que ele está trabalhando**. A gente tenta, está utilizando pra está fazendo essa associação (Entrevista com a Professora T)

O depoimento acima da Professora S indica que há poucos modelos de atividades para o trabalho com os alunos surdos que estão incluídos no segundo

segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), situação bem diferente daqueles que iniciam seu processo escolar. Devido a isso, ela acaba recorrendo sistematicamente a pesquisas na internet para encontrar algumas ideias interessantes, que sejam capazes de “clarear” a sua prática didática com os alunos na aquisição de alguns conteúdos escolares. Como verificamos na sua fala, ela lança mão de atividades com textos, alguns DVD’S encaminhados pelo INES e também de sugestões em sites na internet.

Sobre a fala da outra professora, é observada que mesmo com pouca regularidade ela desenvolve essa prática com base nos livros, nos textos e materiais que o aluno está aprendendo em sala de aula. E, embora a função do AEE não seja a de reforço escolar, pode ocorrer esclarecimento de ideias essenciais de alguns conteúdos dados na sala de aula (DAMÁZIO, 2007).

Nesse caso, como foi citado anteriormente são assegurados a esses alunos a internalização dos conceitos de uma determinada disciplina e não, a explicação de todo conteúdo por um professor que não seja especialista; até porque na maioria das vezes esse professor tem formação somente em uma área, ficando quase impossível ele dar conta da variedade de conteúdos e disciplinas ensinadas no Ensino Fundamental.

Quanto à formação das professoras, a Professora T é formada em Tecnologia de processamento de dados e Ciências Biológicas com Pós-Graduação em Psicopedagogia e a Professora S, em Pedagogia com Pós em Psicopedagogia e Educação Especial/ Surdez. Visto dessa forma, vemos que a formação das duas não dá base para que entendam todos os conteúdos do Ensino Fundamental

Além disso, ilustramos o depoimento da Professora S ao relatar que suas maiores dificuldades no trabalho em SRM com os alunos surdos de 6º ao 8º ano, são os recursos específicos, como conteúdos, atividades e informações que possam auxiliar eles:

A gente **trabalha conteúdo sim, mas de outra forma**. Mas, **eles vêm com conteúdo também para SRM**.

Eles quando tem exercícios, tem dúvidas, **eles vêm com o exercício para pedir socorro**, entendeu?

Por exemplo, até **o conteúdo é complicado porque como eu vou ensinar geografia, inglês...? A gente não é explicador**. Então há essa dúvida e eles vêm com ansiedade. Tem exercício

que eu falo pra eles:

“Porque não fez na sala de aula? Eles ficam sem resposta e ficam pedindo ajuda.

Aí fica eles com aquela ansiedade e aquele nervosismo que eles querem aquela resposta. Eles querem fazer que nem os outros, os colegas não responderam cada questão, todas elas. Eles também querem. (Entrevista com a Professora S)

A partir desse relato da Professora S foi possível perceber o quanto é difícil para os professores que atuam com surdos no segundo segmento do Ensino Fundamental quebrar esse paradigma de não-explicadora com seus alunos. Foi verificada a partir da fala da mesma, uma cobrança principalmente por parte dos alunos, para explicação do conteúdo dado, o que na verdade deveria ter acontecido em sala de aula, já que possuem o Professor e o Tradutor/intérprete de Libras. Kotaki e Lacerda (2013) constatam que o Tradutor/intérprete de língua de sinais (ILS), é uma figura muito importante na sala de aula, assim como a Libras. Mas isso não garante que todas as necessidades do surdo em determinado momento sejam atendidas. O que também se torna significativo, além da mediação do ILS na proposta de uma educação inclusiva, é a oferta de metodologias, recursos humanos e materiais para que esse aluno possa se desenvolver.

Com esse depoimento da Professora S pôde-se perceber que para seus alunos é como se o espaço da SRM fosse aquele em que tivessem mais chances de elaborar suas hipóteses e aprender, mais até que na sala de aula regular, o qual não tem suas necessidades supridas. Por esse motivo, é indispensável que o professor da Sala de Recursos Multifuncional crie alternativas e adapte alguns materiais que possam atender as necessidades desses alunos em sala de aula de uma forma bilíngue (ALBRES, 2010), como também discuta cotidianamente junto a equipe pedagógica da escola, sobre a função da classe regular para esses alunos.

A respeito da utilização de alguns materiais, a professora T utilizou em uma de suas práticas com os alunos Davi, Luiz e Paulo uma cópia da certidão de nascimento de cada um, com propósito de enfatizar temas abordados nas disciplinas de História e Geografia.

Como alternativa para adentrar nos assuntos da identidade de cada um (Filiação, data, mês e ano de nascimento) e Localização (Estado/ Município onde

nasceu, nome do hospital) ela começou contando-lhes uma estória sobre a chegada de um pai ou mãe ao cartório, para registrar um filho que acabava de nascer. Após a estória ela devolveu a certidão de nascimento de cada aluno, pediu que procurassem o nome que foram registrados (Figura 19) e em seguida vir à frente fazer a datilologia do seu nome completo.

Deste modo, observamos que a tentativa da professora em iniciar contando uma estória para os alunos entenderem o contexto cultural daquele documento foi bem acertada. Sobre esse aspecto, Kelman apud Lodi (2013) afirma que para as crianças surdas compartilharem as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que o mundo semiótico seja mediado de forma adequada.



Figura 19: Alunos procurando seus dados na Certidão de Nascimento.

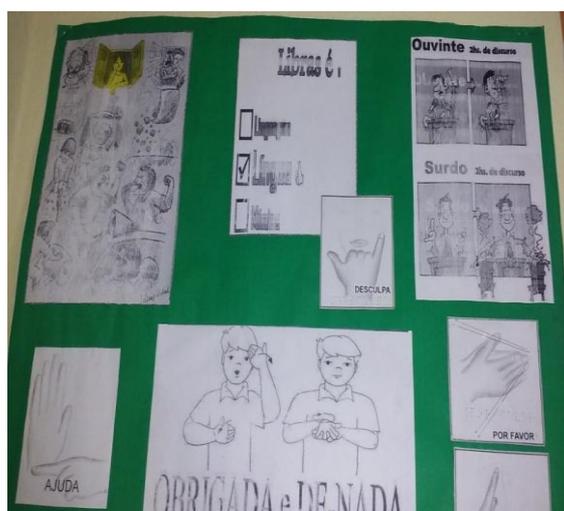
(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Ainda que os alunos tivessem total conhecimento sobre informações da sua identidade, se tornaria necessária a apresentação e o contato de materiais semióticos para fazerem suas próprias descobertas e terem acesso a novos saberes. Afinal, por que para os alunos surdos seria diferente, se os ouvintes convivem com esses documentos diariamente nas diversas situações na sociedade? O fato é que, além da Sala de Recursos, também nas classes regulares as professoras deveriam lançar mão também desses materiais com todos os alunos, não somente com os surdos, mas comumente não é isso que acontece.

Através da adaptação desses materiais, a escola estaria trabalhando com conteúdos culturais vivos, atualizados, com os quais os alunos estariam fazendo associações mais diretas com o contexto em que vivem, visando propiciar o acesso a outros conhecimentos (SKLIAR, 1999). Em entrevista com a Professora S, ela informa que os professores da classe regular onde os alunos convivem mais tempo, não utilizam esses materiais:

Eu já vi professor falando sobre assunto de regiões só falando, de nem mostrar um mapa. Aí como fica o aluno? Ser você está falando de uma determinada região pro aluno ouvinte, ele já não sabe onde fica determinada região pra ele imagina, já é complicado. Imagina pro surdo? Então, há a necessidade do visual. (Entrevista com a Professora S)

Nesse trecho observamos que a Professora S compreende claramente a importância de artefatos visuais³⁸ para educação de surdos, apesar de raramente os professores das classes regulares utilizarem. Nesse ponto então, seria necessária a intervenção do professor da Sala de Recursos para orientar e auxiliar esse outro professor que não tem conhecimento sobre o surdo e sobre a Pedagogia da Visualidade (CAMPELLO, 2007). Principalmente ao considerarmos que essa professora que atua diretamente com esses alunos no AEE, além de compreender a possibilidade no uso dessa Pedagogia, é esperada que utilize também em todos os momentos do atendimento com esses alunos alguns artefatos visuais. (Figura 20).



³⁸ A definição do termo é atribuído pela autora (TAVEIRA, 2015) como sendo todas as estratégias, recursos ou atividades visuais produzidos pelos surdos em suas práticas pedagógicas

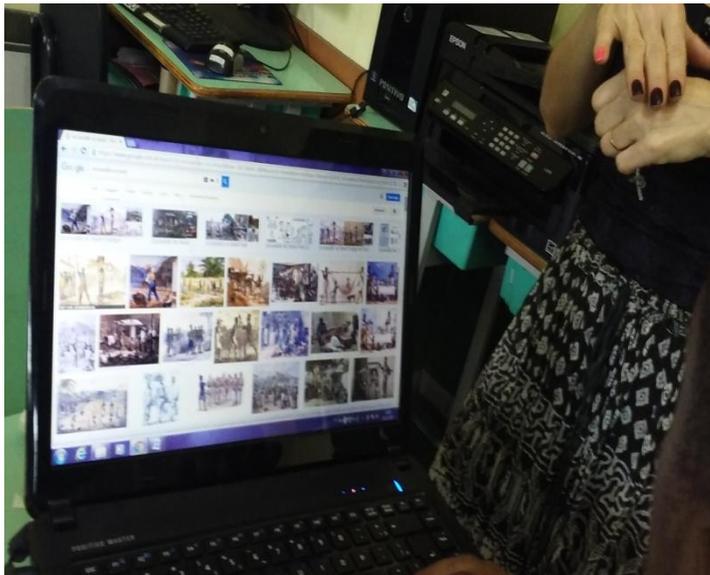


Figura 20: Alguns artefatos visuais usados pelas professoras da SRM.
(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Podemos entender que o uso desses artefatos na SRM e na classe regular, associados à presença no futuro de um professor surdo, fará uma grande diferença na vida escolar desses alunos. Mas, enquanto isso não acontece, de fato torna-se relevante um trabalho de articulação coletiva entre o professor da sala de recursos, o Tradutor/Intérprete de Libras e professor da classe regular para organização sistemática e ações que estejam centradas na aprendizagem significativa desses alunos (SANTOS apud FERNANDES, 2012). Durante o momento da entrevista, as professoras colocaram a relação que possuíam como professor de classe regular dos seus alunos:

Devido ao tempo mínimo de atendimento, aliás, de eu estar na escola nessa vertical que foi feita. Então **eu não consigo ter nem muito contato com os professores, principalmente aos do 2º segmento** que são os alunos adolescentes, porque as maiorias dos professores fazem dias diferentes. Então tem professores que eu nem conheço, mesmo eu estando na vertical mais os dias são diferentes. Então a gente não tem muito contato. A nossa esperança é com essa mudança aqui da rede que está pra ser feita no ano que vem deles colocarem mais uma professora. A gente ter até mais tempo e também **a gente está pensando em montar um projeto dentro do município pra um trabalho mais colaborativo entre o professor de AEE e o**

professor da sala de aula. (Entrevista com a Professora S)

É complicado porque eles estudam no contra turno. **Então pra encontrar com os professores é mais difícil. Eu só venho à escola dois dias na semana pela manhã.** Pra estar com os professores às vezes no corredor, agente conversa. Eu pergunto como é que está. Quando a gente está trocando de turno, às vezes eu encontro com alguns professores, **mas eu preciso estar ter um contato maior com eles.** Pra gente estar é mais através da outra professora que faz esse acompanhamento. Ela conversa com os professores, porque ela já está no turno da tarde, então fica mais fácil ela ter contato com esses professores. E ela me repassa. (Entrevista com a Professora T)

Como as professoras não trabalham na escola todos os dias nos dois turnos, elas alegaram ser este o motivo, para não terem um contato mais direto com os professores da classe regular a fim de realizarem um trabalho conjunto, discutirem ações e construïrem artefatos visuais, com o objetivo de empoderar o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo. Ambas salientaram que precisam ter mais contato com esse professor e realizar um trabalho colaborativo com eles. Possivelmente, essa ausência de encontro devido ao tempo também aconteça com o Tradutor/Intérprete de Libras que está diariamente com o aluno em sala de aula. De acordo com Lacerda (2013), uma das formas de promover a parceria entre profissionais e desenvolver práticas que beneficiem o aprendizado do aluno surdo, é envolver o TILS no planejamento de atividades.

Destacamos finalmente que perante a realidade encontrada nessa seção, em que as práticas didáticas ainda não estão articuladas com as práticas da classe regular, para definir as necessidades educacionais específicas dos alunos surdos (BRASIL, 2010) torna-se primordial a garantia e o oferecimento de infinitos recursos que possam superar as barreiras que eles encontram para aprender. Esses recursos existentes e construïdos na SRM serão abordados a seguir.

4.4 Os recursos e estratégias usadas no AEE

Definir quais são os melhores recursos e estratégias utilizadas para atendimento às necessidades educacionais de qualquer aluno é muito importante e faz uma diferença evidente. Por conseguinte, em se tratando de alunos surdos que tem poucas oportunidades de debates, acesso a informações, pois quase todas privilegiam a oralidade e dificuldades no letramento em língua portuguesa, a utilização de recursos na perspectiva da pedagogia visual, pode ser o caminho para uma melhor compreensão dos temas trabalhados (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Apresentaremos abaixo alguns dos recursos disponíveis e que foram encontrados na SRM para utilização com o aluno surdo e que ajudam no seu processo de ensino-aprendizagem. Primeiro mostraremos os recursos encontrados na Escola A (Tabela 1) e logo depois os da Escola B (Tabela 2).

Tabela 1: Recursos encontrados na Escola A

Nome do Recurso	Imagem	Descrição
Dicionário Trilíngue de Libras		Material enviado pelo MEC com três línguas (LIBRAS, inglês e português)
DVD da coleção porta aberta com tradução em Libras		Material enviado pelo PNLD ³⁹

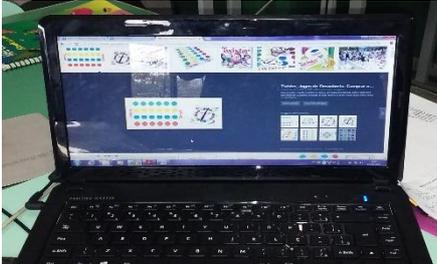
³⁹ Plano Nacional do Livro Didático.

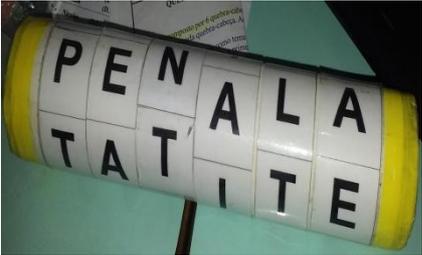
<p>Mini Globo terrestre</p>		<p>Para trabalhar continentes, países, localização, oceanos...</p>
<p>Caixinhas das classes gramaticais</p>		<p>Para trabalhar a gramática da Língua Portuguesa (Classes)</p>
<p>Fichário dos Verbos</p>		<p>Catálogo de verbos regulares e irregulares</p>
<p>Dominó de frutas em LIBRAS</p>		<p>Dominó de frutas em LIBRAS com a imagem X sinal</p>
<p>Dominó de Associação de ideias</p>		<p>Dominó para trabalhar a cognição, pensamento, percepção... (MEC)</p>

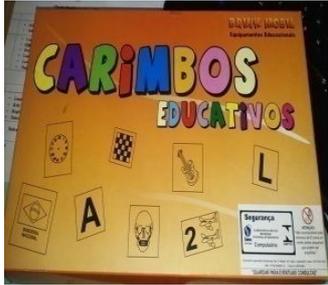
<p>Dominó de Animais em Libras</p>		<p>Dominó de animais em Libras com a imagem X sinal (MEC)</p>
<p>Dominó de FRASES</p>		<p>Dominó que trabalha a construção de frases (MEC)</p>
<p>Memorego</p>		<p>Jogo de memória sobre a cultura surda</p>
<p>Tabuleiro dos animais Invertebrados</p>		<p>Identificação do grupo dos animais invertebrados</p>
<p>Tangram</p>		<p>Quebra-cabeça chinês de sete peças</p>
<p>Dois Microcomputadores</p>		<p>Computador doado pelo MEC</p>

<p>Jogos das expressões faciais</p>		<p>Para trabalhar expressão facial, emoção, sentimentos</p>
<p>Dominó de vestuário</p>		<p>Dominó com peças de vestuário contendo imagem X sinal em Libras</p>
<p>Quadro de expressões do dia-a-dia</p>		<p>Quadro para trabalhar as diversas expressões que usamos no dia-a-dia</p>

Tabela 2: Recursos encontrados na Escola B

Nome do Recurso	Imagem	Descrição
<p>Dois Microcomputadores</p>		<p>Computadores doados pelo MEC</p>
<p>Duas impressoras (Uma a laser e outra em cores com função de Copiadora, Impressora, Scanner e FAX)</p>		<p>Material enviado pelo MEC</p>
<p>Um cavalete</p>		<p>Material Comprado pela escola para sustentar cartazes ou treinar a escrita dos alunos</p>
<p>Um notebook</p>		<p>Material enviado pelo MEC</p>

<p>Uma caixa de Material Dourado</p>		<p>Material enviado pelo MEC para trabalhar Operações Matemáticas</p>																																																																																																																									
<p>Tabela de Pitágoras</p>	 <table border="1" data-bbox="691 577 1086 837"> <thead> <tr> <th>X</th> <th>0</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>0</th> <td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td><td>0</td> </tr> <tr> <th>1</th> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td> </tr> <tr> <th>2</th> <td>0</td><td>2</td><td>4</td><td>6</td><td>8</td><td>10</td><td>12</td><td>14</td><td>16</td><td>18</td> </tr> <tr> <th>3</th> <td>0</td><td>3</td><td>6</td><td>9</td><td>12</td><td>15</td><td>18</td><td>21</td><td>24</td><td>27</td> </tr> <tr> <th>4</th> <td>0</td><td>4</td><td>8</td><td>12</td><td>16</td><td>20</td><td>24</td><td>28</td><td>32</td><td>36</td> </tr> <tr> <th>5</th> <td>0</td><td>5</td><td>10</td><td>15</td><td>20</td><td>25</td><td>30</td><td>35</td><td>40</td><td>45</td> </tr> <tr> <th>6</th> <td>0</td><td>6</td><td>12</td><td>18</td><td>24</td><td>30</td><td>36</td><td>42</td><td>48</td><td>54</td> </tr> <tr> <th>7</th> <td>0</td><td>7</td><td>14</td><td>21</td><td>28</td><td>35</td><td>42</td><td>49</td><td>56</td><td>63</td> </tr> <tr> <th>8</th> <td>0</td><td>8</td><td>16</td><td>24</td><td>32</td><td>40</td><td>48</td><td>56</td><td>64</td><td>72</td> </tr> <tr> <th>9</th> <td>0</td><td>9</td><td>18</td><td>27</td><td>36</td><td>45</td><td>54</td><td>63</td><td>72</td><td>81</td> </tr> </tbody> </table>	X	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	2	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	3	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	4	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	6	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54	7	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63	8	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72	9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81	<p>Material construído pela Prof.^a para definir uma operação de multiplicação</p>
X	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																	
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																	
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9																																																																																																																	
2	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18																																																																																																																	
3	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27																																																																																																																	
4	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36																																																																																																																	
5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45																																																																																																																	
6	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54																																																																																																																	
7	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63																																																																																																																	
8	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72																																																																																																																	
9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81																																																																																																																	
<p>Rolo de Palavras</p>		<p>Material construído pela Prof.^a para formar palavras (utilizado com os alunos das séries iniciais)</p>																																																																																																																									
<p>Dominó de Frases e frutas</p>		<p>Materiais doados pelo MEC para trabalhar a construção de frases e em LIBRAS com a imagem X sinal</p>																																																																																																																									
<p>Dominó Imagem x Palavra</p>		<p>Material construído pela Prof.^a para trabalhar o vocabulário de Frutas</p>																																																																																																																									

<p>Dominó de cores</p>		<p>Material construído pela Prof.^a para trabalhar cores (Libras x Português)</p>
<p>Carimbos Educativos</p>		<p>Material comprado pela escola para trabalhar o alfabeto e 1^a letra das imagens</p>
<p>Mapa do município</p>		<p>Mapa pego na Prefeitura pela professora da SRM</p>

(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Ao acompanharmos a prática didática nas duas escolas, encontramos os recursos mostrados acima. O levantamento desses recursos foi realizado junto as Professoras S e T ao final de algumas observações.

Podemos observar que os materiais disponibilizados pelo MEC através do Programa de Implantação das Salas de Recursos⁴⁰ como os computadores, as impressoras e os *notebooks* auxiliam bastante o trabalho das professoras, principalmente se a SRM tiver acesso à internet de banda larga. No caso das duas escolas, apenas a Professora A não tinha uma internet satisfatória em sua sala, devido a depender do técnico de informática da escola que chegava após o

⁴⁰ Segundo informações do MEC esse programa iniciou em 2008 e apoia os sistemas de ensino com a doação de materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.

início dos seus atendimentos com os alunos surdos, para ligar o modem no laboratório de informática.

Esses recursos tecnológicos favorecem inúmeras possibilidades ainda não pensadas para os alunos surdos na SRM: de comunicação, de entretenimento, de pesquisas a imagens ou vídeos em Libras e de aprendizagem do Português escrito. E, de fato pensando no benefício que elas ao serem utilizadas nessas práticas, destacamos os seguintes aspectos: acesso à informação e à interação comunicacional (COLACIQUE, 2013). Tais possibilidades tornam-se significativas para o ano de escolaridade que esses alunos se encontram agindo favoravelmente no desenvolvimento da escrita e dos mecanismos cognitivos de cada um deles (VALENTINI apud SKLIAR, 1999).

Além dos recursos tecnológicos enviados pelo MEC, percebemos que há também alguns recursos mais específicos para o trabalho com esses alunos e que dependendo da faixa etária e ano de escolaridade, mostram-se interessados ou não quando a professora utiliza. Os dominós de frutas e animais em Libras comuns nas duas salas, segundo elas é mais viável para os surdos dos anos iniciais. Por outro lado, o Dicionário Trilíngue, que foi encontrado apenas na Escola A, é melhor para ser trabalhado com os alunos que se encontram nas séries mais adiantadas.

Convém trazer nesse momento o discurso das duas professoras quanto às técnicas e estratégias que elas utilizavam no seu atendimento e que envolve muitos recursos desses citados:

Eu uso muito **recurso tecnológico com eles**. Busco estar sempre voltando os conhecimentos, revisando porque eles esquecem com facilidade, muitas **figuras, cartazes, jogos** pra eles estarem desenvolvendo mais a Libras e a escrita em português (Entrevista com a Professora T)

Jogos, eu procuro levar jogos normais. Eu pego jogos do meu filho, Ex: twister. Dama, eles adoram jogar.

A gente modifica o twister, não fico só naquele jogo tradicional. Materiais dourado pra matemática que eles gostam de trabalhar.

Recortes, eu tenho que inventar atividades também em casa com cartolina, folha de ofício, **vídeos**...

Agora no final do semestre, a gente conseguiu que o **computador** fosse para SRM e agora está sendo mais fácil. Até quando entrei aqui em 2012 até o meio desse ano agora, era muito complicada, a gente não tinha acesso à internet. Então a gente não conseguia nada disso. Agora estamos conseguindo **entrar na internet**, porque determinados assuntos que eu não

tenho o visual pra passar a eles, entrando na internet é mais fácil que tem alguns vídeos. **Vídeos** também, aqueles **CD'S do INES**. (Entrevista com a Professora S)

Para estas docentes o uso do recurso tecnológico e principalmente de jogos é uma estratégia fundamental para as atividades planejadas no AEE. Visto que os jogos podem desenvolver a Libras e também o português. Sobre isso, é bom frisar que num dos atendimentos, a professora T utilizou com o aluno Luiz e com outra aluna surda da escola o jogo “Soma 10” (Figura 21), no qual eles deveriam escolher na tela duas bolinhas que somassem o algarismo 10. No início o aluno estava jogando por adivinhação, pois não estava entendendo. Só depois, quando a professora pegou o ábaco para auxiliá-lo concretamente no momento de somar é que o mesmo deu prosseguimento ao jogo. Albres (2010) descreve que algumas atividades com alunos surdos e ouvintes, também devem ser pautadas no uso de jogos pois

[...] é uma ótima ferramenta para a aprendizagem, na medida em que propõe o estímulo ao interesse do aluno, proporcionando o desenvolvimento dos diferentes níveis de sua experiência pessoal e social. O jogo ajuda o aluno a construir novas descobertas.



Figura 21:Utilização do jogo “Soma 10” com os alunos surdos.

(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Em relação a esses jogos, quando confeccionados pelas próprias professoras, há também uma preocupação em transformá-los e adaptá-los, dependendo da proposta no dia do atendimento. Esse adaptar dos materiais no jogo é muito pertinente, pois favorece o nível linguístico e cognitivo do grupo de aluno que está sendo atendido. Tanto na maneira de jogar, como nas regras que podem ser melhoradas. Considerando o fato da importância desses materiais no atendimento para a aprendizagem dos alunos as professoras declaram que

Ah! Eu acredito que sim. Além do mais **eles são muito visuais** e a minha preocupação é essa. Porque dentro da sala regular não há muitos recursos. Se eu já tenho poucos; imagina a sala regular... Não tem recursos visuais. (Entrevista com a Professora S)

Com certeza, **esses materiais são essenciais para desenvolver as habilidades deles**. (Entrevista com a Professora T)

A internet também foi entendida pelas professoras como um importante recurso visual atual e que contribui significativamente para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos, dados os recursos que podem ser explorados através dela (ROSA; CRUZ, 2001). Todavia, é bom deixar claro como já citado anteriormente, que as professoras dependem de outros serviços da escola para que a internet funcione. Isso acaba se tornando uma grande barreira que elas encontram para desenvolver o seu trabalho. Além disso, mostramos na tabela 3 outros desafios encontrados pelas professoras na entrevista:

Tabela 3: Desafios encontrados pelas professoras no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos

Professora T	Professora S
Número grande de disciplinas dos alunos que passarão do 1º para o 2º segmento, com textos bem longos	Ausência de Recursos didáticos
Compreender melhor a linguagem num texto de LP	Não possuir atividades específicas para os alunos do 2º segmento
Treinar mais LP e associar a Libras	Apoio e ajuda para eles que são adolescentes
Conseguir que eles tenham autonomia sem ficar na dependência do intérprete	Conteúdos passados a eles na sala de aula ser similar aos dos ouvintes. Sem ter uma forma diferente na transmissão, para que eles possam assimilar de imediato.

(Fonte: Entrevista da Pesquisadora com as professoras S e T)

Em síntese, esses dados apontam que os problemas existem, mesmo que haja a utilização desses recursos tecnológicos e acessíveis no espaço da SRM. Percebemos que a opinião das professoras nesse fato difere um pouco, mas incide em desafios que vão além de sua prática didática do AEE, como a inclusão dos alunos surdos nas salas regulares. Concomitante os estudos de Botelho (2002) afirmam que se torna necessária e suficiente a formação do professor e a adequação do sistema educacional, estimulando o ingresso dos surdos em classes com alunos ouvintes, com garantias constitucionais e toda a sorte de seduções [...].

Na pesquisa as professoras identificaram que para o grupo de alunos surdos no AEE esses estímulos estariam relacionados a eles serem atendidos em grupos (mesmo de séries diferentes) no mesmo dia e horário, a troca que estabeleciam entre eles, o preparo deles para vida acadêmica e profissional, a conseguirem se comunicar sem depender de alguém que saiba a Libras, a

conquista da autonomia deles para vários lugares e situações, a oferta de uma aprendizagem significativa com recursos acessíveis a eles e principalmente a conseguirem ler, interpretar e saber do que se trata um determinado aviso/comunicado... Vale à pena ressaltar que o conhecimento das Professoras T e S sobre a tal “Aprendizagem Significativa” dentro de suas práticas didáticas com esses alunos:

Eu já ouvi falar, mas não cheguei a me inteirar não. Porque na atual situação que estou vivendo hoje, está sendo difícil pra está pesquisando. O pouco que vi sobre aprendizagem significativa é que a gente utiliza aquilo que já tem. É isso que tentamos fazer com eles, utilizar os conhecimentos, como eu já falei quando trabalhei em classe de alfabetização de alunos surdos numa escola especial, então o conhecimento que a gente teve na convivência com os professores de português, de matemática onde a gente tentava fazer assim, um trabalho conjunto, onde a gente envolvia todos os alunos usando dramatização, interpretações, jogos pra está desenvolvendo as habilidades, para ir passando o conteúdo. É o que eu tento estar fazendo aqui: **buscando recursos e atividades que possam estar melhorando o aprendizado deles.** (Entrevista com a Professora T)

O que eu conheço é que o aluno tem que ter, o professor tem que passar pro aluno em cima daquilo que ele já sabe. **Não querendo passar algo que ele não sabe nada.** Trabalhar em cima daquilo que ele traz da sua vivência. (Entrevista com a Professora S)

A respeito do conceito de aprendizagem significativa, o depoimento das professoras mostrou que as mesmas já conheciam a categoria conceitual. Porém, de acordo com que está expresso na teoria de David Ausubel, demonstraram confundir o termo. Elas enfatizaram esse “Significativo” de uma forma diferente. Referiram-se a ele como sendo aquilo que é importante na aprendizagem do aluno ou que ele sabe previamente ou a bagagem que ele traz para escola e a partir disso transmitir um conteúdo ou planejar uma atividade na sua prática com eles.

O que mais se aproxima ao conceito perguntado é quando a Professora T relata que **a gente utiliza aquilo que já tem**, porém não deixou claro se estava falando de conhecimento ou experiência. Nesse caso, ficou óbvio que para elas a “Aprendizagem Significativa” não é visto como um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo (MOREIRA, 1982). As perspectivas de práticas que

sejam significativas no AEE para esses alunos elas consideraram como:

É exatamente auxiliá-lo na sua aprendizagem pra que ele possa ser uma pessoa diferente, possa estar no mundo igual a qualquer pessoa porque infelizmente o aluno com deficiência continua sendo um aluno diferente visto ainda com “susto” dentro de uma escola, dentro de uma sociedade. (Entrevista com a Professora S)

Um papel importante, eles precisam desse momento. Estar nesse ambiente que é pra eles, para troca. Um atendimento individualizado e também em grupo. Onde eles possam estar trocando conhecimento deles, porque eu consigo reunir o grupo de 4º e 5º ano, eles conseguem fazer essa troca. **O aluno que tem um conhecimento melhor, que tem uma desenvoltura melhor, ele consegue estar dando esse apoio pro colega. Está passando pro colega na linguagem deles de jovem, de surdo como ele aprendeu aquela situação, como ele aprendeu aquele conhecimento.** (Entrevista com a Professora T)

Desse modo, as professoras acrescentaram também ao depoimento que é importante estar ampliando o conhecimento em relação à aprendizagem do aluno surdo. Buscando cada vez mais recursos, informações didáticas e apoio para o desenvolvimento desse trabalho, principalmente com os adolescentes que já estão quase ingressando no Ensino Médio, para fazer suas escolhas profissionais e realizar cursos profissionalizantes.

4.5 Avaliando o Guia de Apoio e Orientação ao professor da SRM com alunos surdos: uma proposta prática

Passamos agora nessa seção a verificar o produto dessa pesquisa, a partir de sua avaliação junto às professoras e a análise da aplicação com os alunos atendidos de uma sugestão prática

Como foi mencionado, o *Guia de Apoio e Orientação ao Professor da SRM com alunos surdos: Uma proposta prática* é um conjunto de orientações e propostas para ajudar o Professor que realiza o AEE com esses alunos, a dar um novo significado as suas Práticas didáticas.

4.5.1 Validação do conteúdo expresso no GUIA pelas professoras

Compreendemos que era conveniente às professoras participantes dessa pesquisa validarem o produto apoiado em todas as observações que foram feitas e seu referencial teórico, afinal ele foi construído também a partir de suas indagações. O objetivo inicial foi que elas conhecessem o material a partir de um “olhar didático” em todo o seu conteúdo e em seguida avaliassem, colocando seus pontos de vista escritos numa ficha (Anexo E).

Ele foi entregue e apresentado às professoras T e S nas suas respectivas escolas em formato de mídia (gravado em um CD-ROM) com uma capa (Figura 22), que possuía a ilustração mostrando uma professora com alunos na SRM e uma lâmpada que significa as ideias que deveriam surgir para a execução do seu trabalho no atendimento a eles.

Com base em alguns parâmetros construídos para validação, as professoras assinalaram apenas uma opção dentre as três colunas (Sim, Parcialmente ou Não) para registrar a sua opinião, se o Guia estava adequado aos objetivos, assuntos e ideias contidas nele.

Num panorama geral em relação a todos os parâmetros: Aplicabilidade no AEE com alunos surdos; Contextualização das orientações fornecidas e atividades sugeridas; Adequação das atividades a faixa etária dos alunos; As

orientações e atividades possuem articulação entre a teoria e prática na educação de surdos. Podemos considerar que as professoras parecem ter gostado do material, pois tanto a S e a T assinalaram SIM em todas as opções.



Figura 22: Capa do Produto. (Fonte: Produto Educacional elaborado pela Pesquisadora)

Apresentamos abaixo na íntegra, o que foi escrito por elas na resposta das justificativas sobre os itens que assinalaram. Para manter a sua fidedignidade optou-se por transcrever a ficha na sequência das questões, assim poderíamos comprovar as anotações realizadas pelas duas professoras:

a) Questão 2: Justifique os itens que você assinalou SIM

A) Conforme a própria autora escreve em seu Guia como objetivo e que pode ser constatado por mim, em atividade prática, na SRM na escola de Mesquita, sua aplicabilidade foi feita de forma dinâmica, atrativa para o aluno que foi contemplado com a atividade e objetiva.

B) A contextualização é de forma bem objetiva e ao mesmo tempo dando oportunidade de utilizá-las em sua forma íntegra, e ao mesmo tempo com adaptações, conforme necessidade do educando, ou seja, muito acessível, o que faz parte da sugestão da própria autora em seu guia.

C) Totalmente adequado a faixa etária dos alunos, o que leva a uma aprendizagem bem significativa, mas também podendo ser adaptadas à outras faixas etárias.

D) Com certeza são orientações muito pertinentes entre teoria e prática. As pesquisas, percebe-se que foram feitas dentro de um campo de experiência vivida entre a autora e os alunos surdos. Também, pela experiência que tenho, pude ler no guia e vivenciar com a atividade aplicada com meu aluno em SRM.

Resposta da Professora S

O Guia de apoio e orientação foi muito funcional bem de acordo com a faixa etária dos alunos e o nível de escolaridade em que se encontram estando contextualizado e articulado para associação entre a teoria e a prática.

Resposta da Professora T

Fazendo uma análise dessas justificativas pode-se afirmar que as mesmas aceitaram bem a proposta e perceberam uma aplicação em sua prática didática em SRM. O interessante é que além da funcionalidade, as duas professoras citam que a contextualização das orientações dadas podem servir para possíveis adaptações que sentirem necessidade em fazer, de acordo com o grupo de alunos atendidos e faixa etária. Outro ponto destacado pela Professora S é que ele contém atividades práticas objetivas que desafiam o aluno de maneira atrativa e dinâmica.

Como não houve registros de opções negativas e nem parciais pelas professoras, como mostra o número três da ficha, analisaremos a próxima questão:

b) Questão 4: Enumere as falhas encontradas no GUIA

A princípio não foi encontrada nenhuma falha somente com a prática e testagem dos demais instrumentos (sugestões de atividades) poderão surgir alguns ajustes a serem feitos.

Resposta da Professora T

Não foram encontradas falhas.

Resposta da Professora S

Com relação às falhas, podemos ver na resposta da Professora S que ao fazer uma avaliação do produto, para ela o Guia não possui falhas. Já a outra Professora relata que a princípio também não encontrou, mas que com o

decorrer das práticas elas poderiam ser identificadas e serem feitos alguns ajustes. Claro que, todo trabalho possui falhas mínimas ou máximas que talvez visualmente não conseguíssemos encontrar. Se tivesse enumerado alguma, serviriam para melhorar na construção de um próximo trabalho. Detenhamo-nos a última questão descrita pelas professoras:

c) Questão 5: Enumere os pontos positivos encontradas no GUIA

- *Praticidade das atividades com utilização de recursos do uso e contato diário dos alunos*
- *Clareza nas orientações quanto a utilização do guia.*

Resposta da Professora T

- *Orientações de grande referência para mim, enquanto prof.^a de SRM.*
- *Atividades muito significativas e de grande ajuda para o prof. de SRM e regular*
- *Atividades de fácil aplicação, pois são bem detalhadas.*
- *Ficha de avaliação para ser feita com a família muito sugestiva, que vai auxiliar muito a interação prof. X família*
- *Material/ Guia muito bom, de fácil entendimento e agradável de ler.*

Resposta da Professora S

As respostas apontam para uma avaliação afirmativa e favorável na escolha do Produto. Podemos notar ainda, que as atividades e orientações sugeridas denotam praticidade, clareza, importância, de fácil aplicação e entendimento e principalmente com um bom referencial. Isso mostrou que a princípio os objetivos do Guia em sua elaboração foram atingidos, como por exemplo, no tornar a prática do professor a partir de novas experiências e significados que auxiliem no aprender e desenvolver do aluno surdo.

4.5.2 Aplicação com os alunos surdos de uma sugestão prática do GUIA

As duas professoras após receberem o Guia num CD- ROM e o avaliarem, foram provocadas a escolher uma de suas atividades e aplicarem com os alunos surdos que elas atendem. Esse dia foi agendado e avisado com antecedência a pesquisadora, para que estivesse também presente. Vamos analisar cada uma dessas aplicações, segundo a atividade prática escolhida pelas professoras de SRM nas duas escolas:

ESCOLA A

A Professora T achou melhor escolher uma prática que enfocasse a aquisição do Português escrito. Por isso, quis aplicar a atividade 2 (Figura 23) com o aluno Paulo para ajudá-lo na estruturação e escrita de frases na Língua Portuguesa com sentido. Pelo pouco tempo destinado ao atendimento (40 min.), ela optou por fazer apenas com o verbo regular, pois achou que não daria horário com o outro quadro sugerido de verbos regulares e irregulares.

ATIVIDADE 2. Olhando o quadro e fazendo frases que tenham sentido

Objetivos. Construir frases com verbos (regular/irregular) que combinem e tenham sentido a partir de um quadro; Desenvolver a conjugação verbal nas frases

Material necessário. Um quadro ampliado com colunas e algumas expressões escritas

Verbo regular

Eu		à loja as 10 horas
A escola		às 6 horas
As lojas	abrir	às 8 e meia
Nós		e-mail
Eles		a porta do carro

Desenvolvimento. O professor pode escolher um dos quadros para utilizar na atividade. Também deverá confeccioná-lo de modo que fique mais ampliado e todos visualizem. Os alunos deverão formar frases que tenham sentido utilizando todas as colunas na ordem em que elas se apresentam não se esquecendo de

conjugar os verbos e concordar com o sujeito (pessoa). Elas podem escolher para formar frases qualquer palavra que esteja no quadro na ordem mostrada.

Exemplo.

1º Nós abrimos o e-mail.

2º Duvido que você venda o carro para João

Figura 23: Prática escolhida pela Professora T.

(Fonte: Produto educacional elaborado pela Pesquisadora)



Dica da autora

- Esta atividade pode ser feita direta no quadro para que todos participem juntos ou individualmente. Assim, eles poderão perceber a alteração do verbo quando muda o pronome (sujeito ou a pessoa), pois os surdos geralmente quando estão iniciando o aprendizado do português, escrevem frases com verbo no infinitivo independente da pessoa;
- Mostrar aos alunos que há verbos conjugados de forma bem diferente (irregular). Pode-se para realização da atividade conjugar esses verbos em fichas como apoio e consulta para escrita dos alunos.

A Professora ampliou como sugerida um quadro como está no Guia, como exemplo e colocou para o aluno visualizar em cima da mesa do atendimento (Figura 24). Quis antes de iniciar a aplicação da atividade, aferir o conhecimento prévio do aluno a respeito do verbo “ABRIR”, pois ele que daria entendimento sobre o todo da frase. Para surpresa da professora, Paulo único aluno surdo que compareceu neste dia, não conheceu o verbo mostrado. Por isso, ela lançou mão do Dicionário Trilíngue (Figura 25) para que o aluno procurasse a palavra escrita em seus vários contextos, conforme mostrava o quadro e pediu que sinalizasse cada um deles. O mesmo aconteceu com outras palavras como **lojas, porta e horas.**

Verbo regular		
Eu		a loja às 10 horas
A escola		às 6 horas
As lojas	abrir	às 8 e meia
Nós		E-mail
Eles		a porta do carro

Figura 24: Quadro Ampliado. (Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

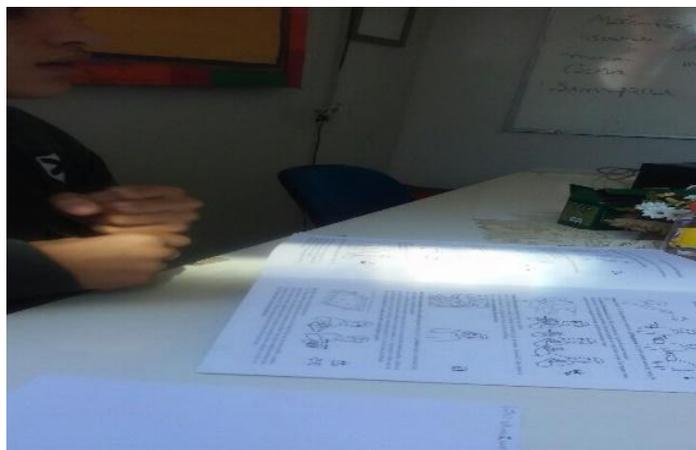


Figura 25: Aluno consultando no Dicionário Trilíngue.
(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Para facilitar o entendimento dele nessa prática a professora comunicou ao aluno em Libras, o objetivo da atividade e escreveu no quadro a conjugação de outro verbo regular com a mesma terminação no português: “SAIR”. Ao lado desse verbo, a professora também colocou como seria a conjugação em Libras, se tivesse um registro escrito (Figura 26). Isso foi apenas para ele perceber a diferença existente na estrutura das duas línguas. Quadros apud Albres (2010) aponta que é bem possível

[...] auxiliar os surdos a terem uma escrita bem próxima à dos ouvintes por meio das metodologias de segunda língua que priorizem a modalidade escrita, mas que trabalhem com modelos comparativos entre as duas línguas [...]

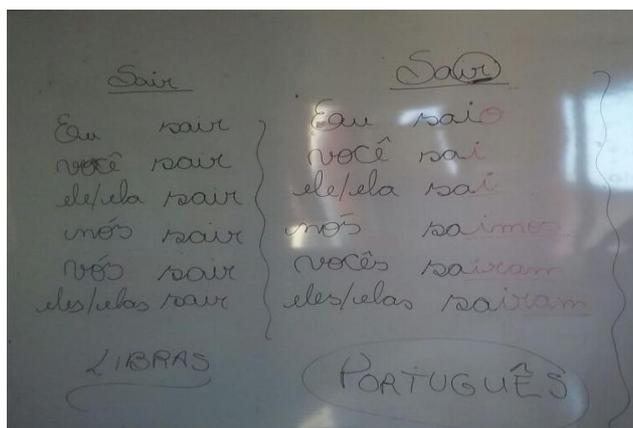


Figura 26: Comparação entre as duas línguas. (Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Paulo ficou surpreso com a diferença entre as duas línguas, e a professora pediu que conjugasse então o verbo “ABRIR” no quadro branco (Figura 27), antes de combinar a frase. Ao terminar, ele voltou à mesa com a professora e deu início com a ajuda dela, na construção das frases. (Figura 28)



Figura 27: Aluno Paulo conjugando o verbo no quadro.
(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

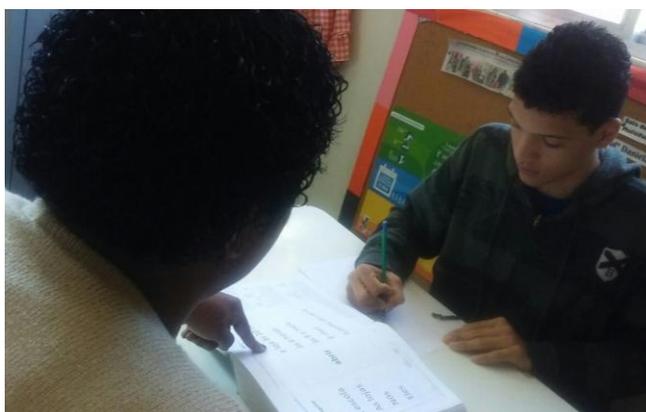


Figura 28: A Professora T auxiliando o aluno na construção de frases.
(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Ao analisarmos os dados acima, verificamos que essa atividade foi ao encontro à necessidade do aluno naquele momento percebido imediatamente pela professora, na aquisição do português escrito. Tal como, também possibilitou que iniciasse com ele, construções de frases simples de um verbo regular. Aos poucos foi percebendo a estrutura dessas frases e conseguindo fazer a mudança da escrita do verbo a partir das pessoas escolhidas.

A boa aceitação do material e a boa vontade de preparação dessa prática com o aluno, impulsionou na utilização de outros recursos que não se encontravam na sugestão da atividade no Guia, como o Dicionário Trilíngue e a escrita da conjugação do verbo no quadro branco, o que é muito favorável, pois mostra que a professora é bem flexível e criativa. Quanto à cognição do aluno, percebemos que Paulo é um aluno que tem potencial cognitivo nas áreas da percepção e atenção. Por estar sendo pouco trabalhado na classe regular devido ao uso de uma metodologia própria para os ouvintes, ficou indiferente a alguns vocabulários do quadro. O que não quer dizer que não consiga aprender o português na forma escrita.

ESCOLA B

A prática escolhida pela Professora S estava voltada para o desenvolvimento da Libras, bem diferente da escola anterior. Registraremos agora a análise da aplicação da atividade 1 (Figura 29) junto ao aluno surdo atendido no dia combinado.

ATIVIDADE 1. MEMORIZAÇÃO DOS NOMES

Objetivos. Apresentar e memorizar o sinal das respectivas disciplinas que serão trabalhadas na sala de aula durante o ano letivo

Material necessário. Fichas com o sinal das principais disciplinas que os alunos estudam e sua datilologia

Dica da autora 

Pode substituir o sinal da disciplina por sua datilologia e também acrescentar outros temas que o professor achar relevante no grupo de alunos que atende.

Desenvolvimento. Os alunos estarão sentados em círculo ou em pé. O professor distribuirá uma ficha para cada um com respectivo sinal da disciplina em LIBRAS e sua datilologia. Os alunos irão um a um ao centro da roda (ou até no próprio lugar) fazer o sinal da disciplina. Em seguida, o outro aluno que for ao centro fará o sinal da sua disciplina e repete a disciplina do colega anterior e assim sucessivamente. Até que o último aluno faça o seu sinal e todos os outros que foram feitos. Quem errar sai da atividade. Ganhará aquele aluno que ficar por último.

Figura 29: Prática escolhida pela Professora S.

(Fonte: Produto educacional elaborado pela Pesquisadora)

Antes de começar aplicar a atividade, a professora mostrou-me o material (Figura 30) que tinha construído a partir do modelo proposto no Guia, a fim de verificar se estava realmente de acordo. Os materiais eram: imagens do sinal de cada disciplina na Libras, a datilologia delas, a escrita no português referente a cada uma e um dado escrito em cada lado, o nome correspondente a elas. Como a Professora S mostrava possuir uma habilidade na área artística (desenho), redesenhou a maioria das imagens com sinal respectivo a cada disciplina e acrescentou outras, como educação física, informática, geografia.

Cabe destacar que o interessante foi que a Professora S conseguiu dar um novo significado a atividade proposta no Guia em quase sua totalidade, em que teve muita criatividade para recriar a sugestão que havia escolhido, de

acordo com a realidade da sua SRM. Talvez tenha feito isso, por saber antecipadamente que somente compareceria ao atendimento o aluno André do 7º ano, que segundo seu depoimento era o que mais tinha frequência no AEE. O único problema que foi logo percebido pela pesquisadora e pelo aluno André, ao executar a atividade foi que alguns sinais estavam bem diferentes, do que ele utilizava com seus colegas surdos e com a intérprete. Dentre eles o sinal de ciências, cujo ponto de articulação está nas mãos; o de geografia que é acrescentado o sinal de mundo; o de matemática em que o movimento está para um lado, ao invés de ser para cima e para baixo. Segundo a Professora S, a mesma havia copiado da internet e provavelmente seria referente à outra região do Brasil. A mesma acabou desculpando-se pelo erro e deu início a aplicação da prática.



Figura 30: Material construído pela Professora S para aplicação da atividade. (Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Primeiramente a professora distribuiu todas as imagens para o aluno e pediu que identificasse a disciplina que elas estavam se referindo, fazendo o sinal delas. O aluno André conseguiu perceber cada uma apesar de como foi citado anteriormente, identificar uma certa diferença nos sinais. Logo após, ela distribuiu a datilologia para que ele colocasse embaixo da imagem (Figura 31). Notamos que aquelas disciplinas cujo sinal na Libras correspondia a primeira letra como geografia, matemática e ciências foram bem mais fáceis dele identificar, ao contrário das outras que ele levou mais tempo.

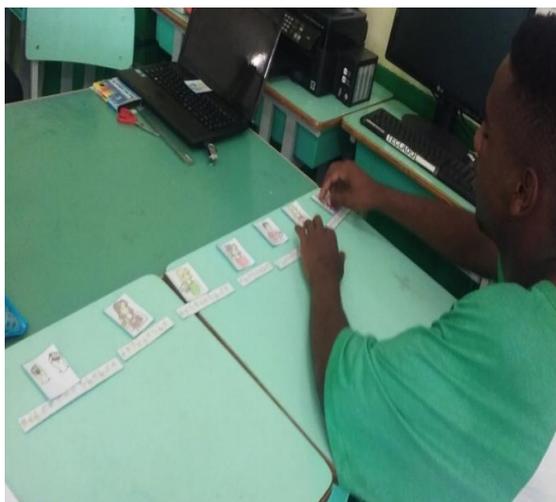


Figura 31: Colocando a datilologia correspondente a cada imagem
(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

O mesmo aconteceu depois com o nome das disciplinas escritas no português, só que ao invés de distribuir todas ao mesmo tempo a Professora mostrou cada uma delas individualmente. Como o aluno André é bem oralizado e faz uso da Libras, não percebeu a escrita de algumas disciplinas pela sua datilologia, como Educação Física. Algumas dessas dificuldades por esses alunos são incrementadas pelo domínio restrito que eles possuem da língua de sinais, porque a maioria são filhos de pais ouvintes e estão ainda em aquisição dessa língua (LACERDA, 2010).

Para tornar a atividade mais próxima da vivência do aluno na escola a professora escreveu no quadro (Figura 26) o nome das disciplinas e ao apontou para cada uma pedindo que ele falasse o que era estudado por cada uma delas na sala de aula. Isso ajudou o aluno André a mostrar sua capacidade subjetiva e organizadora do pensamento, pois teve que trazer o que estava armazenado em sua memória sobre cada disciplina. Quando chegou à disciplina de Ciências o aluno não soube responder e ficou bem pensativo. Então a professora forneceu ao aluno um horário, para lembrar-se do dia da semana em que estuda essa disciplina, assim como o nome do seu professor. Nesse contexto, para Santana (2007) a ausência de uma língua sólida confere ao surdo dificuldades interacionais, educacionais e principalmente cognitivas, dado à importância da linguagem ante a outros processos cognitivos. No caso do aluno André, foi a memória que está bem relacionado à cognição.

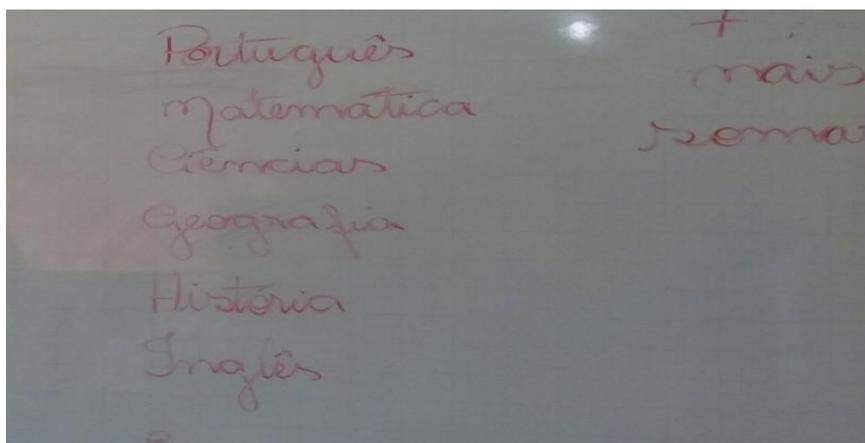


Figura 32: O nome das disciplinas escritas no quadro.

(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Ao final da atividade a professora deu uma tabela criada por ela em que estavam escritas várias palavras referentes a cada disciplina embaralhadas e o aluno teve que escrever numa outra folha, o que ele aprendia com cada uma das disciplinas (Figuras 32 e 33).

PAISES	ESTADOS	VIDA FUTURA	CONTAR
VIDA PASSADA	PESQUISAR	DIVIDIR	SOMAR
LER	VERBO TO BE	PRESIDENTE	MAPAS
SUBTRAIR	COMPUTADOR	LOVE	NÚMEROS
ANIMAIS	TECLADO	VERBOS	MULTIPLICAR
SAÚDE CORPO	INSETOS	INTERNET	POVOS
LETRAS	JOGOS	ESCREVER	FUTEBOL
ALFABETO	REGRAS		

Figura 33: Tabela com as palavras (Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Antes de realizar a atividade escrita, a Professora sinalizou cada uma das palavras, até porque ele não conhecia algumas. Depois disso, deixou que ele fizesse sozinho procurando as palavras para escrever (Figura 34). Porém, nessa folha estava destacado em caixa alto o verbo **aprender**, da seguinte frase: “Com Português eu APRENDO”, assim como nas demais disciplinas. O aluno André não conseguiu identificar o verbo escrito na primeira pessoa do singular no tempo presente, no caso ele mesmo. Foi quando novamente a professora dirigiu-se ao quadro, para explicar e escrever a conjugação desse verbo, a fim dele

entender mais claramente a frase. A Professora S ao final da atividade esclareceu a pesquisadora que havia também confeccionado um dado para essa atividade, que iria ser usado caso houvesse os quatro outros alunos, que são atendidos com André. Seria uma espécie de jogo, onde cada um na sua vez jogaria o dado e perguntaria o sinal ao outro, a partir do nome da disciplina que está escrito na língua portuguesa escrita. Como compareceu ao atendimento somente um aluno, não foi possível a utilização do dado.



Figura 34: O aluno André procurando as palavras para escrever
(Fonte: Arquivo da Pesquisadora)

Ainda sobre a prática escolhida e realizada, podemos observar que ela foi muito bem explorada e aproveitada. A Professora S relatou ao final dela que um atendimento é pouco para infinitudes de possibilidades que essa atividade oferece. Aproveitou também para sugerir que seja realizado no início do ano, quando o aluno está conhecendo as disciplinas, o sinal de cada uma delas e sobre o que elas tratam na classe regular.

Quanto ao desenvolvimento da Libras, a atividade permitiu que a professora mesmo não sendo proficiente, percebesse que precisa enfatizar mais vezes no seu planejamento, a utilização ou adaptação de atividades que ajudem a melhorar e a ampliar linguisticamente o vocabulário dos seus alunos nessa língua. O produto segundo a Professora S atendeu as suas expectativas e sua aplicação foi bem interessante, infelizmente os outros quatro alunos atendidos, não estavam presentes nesse dia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusão

Este estudo baseou-se na proposta de analisar os elementos didáticos e as possíveis condições pedagógicas para os alunos surdos construírem seus conhecimentos, em duas Salas de Recursos Multifuncionais da Baixada Fluminense e ao final, produzir um Guia de Apoio e Orientação ao professor. A utilização da entrevista semiestruturada com registro em Diário de Campo no estudo contribuiu para uma “imersão” profunda no campo pesquisado, com propósito de elucidar as questões averiguadas de maneira bem ampla e reflexiva.

Ao longo da pesquisa com o caminho percorrido foram mostradas contribuições importantes, para a atual realidade que os surdos enfrentam com a política de inclusão: as práticas didáticas oferecidas a esses alunos nos atendimentos precisam ser ressignificadas não somente no interior das Salas de Recursos, mas no contexto de políticas públicas das secretarias de educação numa perspectiva bilíngue; na construção e elaboração de recursos didáticos utilizados com eles em classe regular, para o desenvolvimento de sua cognição; na ampliação e no conhecimento sobre a aprendizagem de cada um dos alunos atendidos, para redescoberta de uma prática didática crítica e finalmente, para a necessidade de questionamento diário, se esse modelo de AEE proposto pelo MEC aos alunos surdos é ou não uma boa opção.

Os dados nos levaram a identificar também, que os sujeitos dessa pesquisa usuários da Libras mesmo não sendo frequentes ao atendimento, consideram o espaço dessa sala como um local onde possuem mais chances de aprender e desenvolver a sua cognição, elaborar suas hipóteses na Libras e no Português escrito. Esse aspecto ficou evidente no depoimento das professoras, afirmando ser o momento do AEE necessário para os surdos estarem reunidos para trocar, construir, afirmar, confidenciar e aprender.

Pelo fato dos professores não terem no atendimento educacional especializado (AEE) a parceria do trabalho com um professor, monitor ou assistente educacional surdo revela que esses alunos deixam com isso de ter a oportunidade do encontro “surdo-surdo”, assim como estímulo para se reconhecerem linguisticamente e aproveitarem melhor esse serviço de

complementação pedagógica garantida no Decreto 5626/05.

Embora esses professores não sejam proficientes na Libras, devem proporcionar em suas práticas didáticas condições humanas e pedagógicas para o desenvolvimento dessa língua, no alcance dos níveis mais elevados de aprendizagem dos alunos. É inegável a realidade mostrada que nem todos os professores do AEE para surdos possuem essa proficiência, apenas pouco conhecimento nessa língua para organizar seus atendimentos.

O aprendizado da L2 pelo surdo sempre foi o foco de grande expectativa e preocupação pelos educadores. A este respeito, existem diversos fatores capazes de interferir negativamente nesse processo de aprendizagem, como: a ausência de uma metodologia própria nas escolas para o ensino de uma segunda língua; os alunos só possuírem o pouco tempo de atendimento na SRM para aprender o português, devido na classe regular ser trabalhado o português para os alunos ouvintes; a impossibilidade dos professores em acrescer o tempo destinado à aprendizagem dessa segunda língua no AEE, para que ela ocorra de forma mais sistemática, visto que necessitam atender também outras demandas na escola; alguns alunos surdos com repertório linguístico não conhecerem a diferença existente na estrutura da Libras e do Português para fazerem sua comparação; desconsiderar que existem surdos bilíngues, que venceram esse “desafio”; o pensamento errado instaurado nas escolas inclusivas de que os surdos estão bem distantes dessa língua e reforçar as ideias da “não- aprendizagem” dessa língua, ao invés de minimizar a origem desse problema. Enfim, essas questões tornam-se indispensáveis para serem contornadas e desconstruídas.

Por outro lado, o estudo mostrou que os professores tiveram atitudes positivas no ensino da L2 quando oportunizaram o conhecimento de novos léxicos aos alunos. Entretanto, a mudança só acontecerá a partir do oferecimento de experiências que possam ajudá-los a mergulhar no mundo da leitura e da escrita.

Cabe lembrar ainda, que houve a investigação das práticas didáticas que dessem suporte ao aluno surdo na aquisição dos conteúdos escolares. Com a análise das observações verificou-se que houve poucas práticas nesse sentido e que em sua maioria, são preparadas atividades que enfoquem apenas as

disciplinas de português e matemática, dado o status e peso educacional que assumem.

Nesse sentido, a primeira confirmação que me chama atenção é de que o professor no AEE não consegue dar conta de todos os conteúdos escolares desses alunos. É que ele tem exclusivamente uma única formação e que esse serviço para o surdo deve ser o de aprofundamento em Libras dos conceitos estudados nas disciplinas, e não de reforço.

Dados mostram que para isso acontecer às professoras deveriam ter mais contato com os professores da classe regular para articular conhecimento sobre o surdo, suas necessidades educacionais e a pedagogia visual. Pois tanto a falta de recursos específicos, artefatos visuais e modelo de atividades para o trabalho com os alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, apresentaram ser a maior dificuldade dessas professoras ao desenvolverem essa prática. O que nos levou a considerar serem esses materiais fundamentais para eles fazerem suas descobertas e terem acesso a novos saberes. A defesa de práticas didáticas da SRM articuladas com as práticas da classe regular poderia dar um “salto positivo” na inclusão desses.

Constata-se ainda que não foram observadas práticas que explorassem a capacidade linguística do aluno surdo através de dramatizações, diálogos, brincadeiras, narrativas, recontação de histórias, pela falta de domínio na Libras pelas professoras. Práticas essas tão importantes para o desenvolvimento cognitivo desses alunos. Julgamos esse fato como reveladores da atual realidade existente no AEE para alunos surdos e também com múltiplos “olhares”, principalmente se considerarmos que não existe um prosseguimento definido pelas duas professoras para utilização das propostas do MEC em seus atendimentos.

Ao contrário disso, verificamos que no AEE são mais empregadas práticas planejadas com o uso do computador e da internet. Sobre essas duas estratégias visuais, as professoras ressaltam que elas contribuem significativamente para o ensino e aprendizagem desses alunos.

Em nossa ação investigativa, também nos foi possível encontrar na SRM diversos recursos pedagógicos, alguns enviados pelo MEC e outros construídos/adaptados pelos próprios professores. Observamos o quanto eles são peças

fundamentais para auxiliar bastante o trabalho delas. Mas, embora afirmando o potencial que esses recursos possuem, os problemas continuam existindo nos espaços da Sala de Recursos.

Os recursos tecnológicos e principalmente os jogos, se apresentaram como meios para o desenvolvimento da Libras, do português escrito e da inclusão do surdo no ensino regular. De acordo com as respostas apresentadas pelas professoras, esses recursos mostram-se interessantes pelos alunos. Porém, há uma necessidade constante de serem feitas adaptações desses materiais, dependendo do ano de escolaridade e faixa etária que se encontram esses alunos.

Consideramos fundamental também que o conceito de Aprendizagem Significativa, precisa ser aprendido pelos professores e utilizado na educação de surdos para que não ocorra confusão por parte dos professores. É neste contexto extremamente interessante que poderemos estar ampliando o conhecimento em relação à aprendizagem desses alunos atendidos e cada vez mais buscar recursos, apoio e informações didáticas para redescoberta de uma prática didática crítica que certamente contribuirá de forma fecunda na formação deles.

Finalmente, gostaríamos de registrar que a avaliação e aplicação do produto - Guia de Apoio e Orientação - contribuiu para impulsionar “novos caminhos” a esses professores em sua ação didática e romper alguns obstáculos que elas ainda encontram. As avaliações mostraram que ele conseguiu atender às expectativas, tornando-se um meio para ser adaptado quando se fizer necessário. A sua aplicação como vimos retrata que as práticas didáticas, independentes para qualquer fim sejam (Libras, L2 ou conteúdos escolares), devem ter como foco a aprendizagem e Cognição dos alunos, além de evocar o potencial individual de cada um.

Esperamos que este trabalho suscite melhores condições nesse espaço, para processo de aprendizagem significativa do aluno surdo e consigam somar a outros estudos que apontam para esse mesmo problema, colaborando assim cientificamente com os anseios dos professores. Dessa maneira, a chamada inclusão de surdos poderá desvincular-se da utopia para se tornar afirmativa, na busca de melhores e significativas práticas didáticas. Podemos propor então,

que também seja interessante a divulgação do Guia de Apoio e Orientação também a outras SRM que possuam alunos surdos, como forma de estender as sugestões propostas nele e compartilhar ideias.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. de A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

ALMEIDA, S. A. **Atendimento Educacional Especializado**: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu / Seropédica, RJ. 2014.

ALVES, D. de O. **Sala de Recursos Multifuncional**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. **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.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, J. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008

_____. **Declaração de Salamanca e 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.

_____. **Decreto nº 6571**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Ministério da Educação, 1996.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.

_____. **Nota Técnica nº 11**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. SEESP/Brasília, 2010.

_____. **Nota Técnica nº 055**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Secadi. Diretoria de Políticas de Educação Especial.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Resolução CNE/CEB nº. 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. (Série Pesquisas).

CICCONE, M. **Comunicação Total**: introdução, estratégias a pessoa surda. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COLACIQUE, R. **Acessibilidade para surdos, na cibercultura**: os cotidianos nas redes e na educação superior online. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DORZIAT, A.; FIGUEREIDO; M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço Informativo**. INES, Rio de Janeiro, n. 18/19, jul., 2005.

ELLIOTT, J. **La investigacción em educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2008.

FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. 6.. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

_____. **Educação de Surdos**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 2005.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São

Paulo: Parábola, 2012.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade:A surdez em questão**.Educ. Soc., Campinas, v.27, n.94, p.277-292,2006.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.**Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

GÓES, M.; LAPLANE, A. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Plexus,1997.

GUARINELLO, A C.**O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, L. B; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.) **Letramento, Bilinguismo e educação de surdos**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KLEIMAN, A B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, C.; SANTOS, I. F. dos (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Edufscar, 2013.

_____; LODI, A. C. B (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LA TAILLE, Y. de et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LORENZINI, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Feral de Santa Catarina: Santa Catarina – RS, 2004.

MARCHESI, Á. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais: Desenvolvimento e educação das crianças surdas**. São Paulo: Artmed, 2004.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEIRELES, R. M. P. L. **Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

_____. **Aprendizagem Significativa**: A teoria de David Ausubel. SP: Moraes, 1982

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001

NUNES, J. M.; INFANTE, M. **Pesquisa-ação**: uma metodologia de consultoria. Scielo Books, 1996.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária,

1984.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. de. **Curso de Libras 2:básico**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo,2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/ EDUR, 2010.

PORTILHO E. **Como se aprende? Estratégia, Estilo e Metacognição**. Rio de Janeiro: WaK, 2011.

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

_____ (Org.).**Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

_____; PATERNO, U. **Políticas linguísticas**: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. Espaço: informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 25,2006.

_____; SCHMIEDT, M. L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMIREZ, A. R. G; MASUTTI, M. L. (Orgs.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**: Uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

ROSA, A. da S.; CRUZ, C. C. Internet: Fator de Inclusão da Pessoa Surda. **Revista Online da Biblioteca Joel Martins**. Campinas, v.2, n.3, p. 38-54, jun. 2001.

SÁ, N. de. Surdos: **qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA,

V. (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003.

SANTANA, A. P. **Surdez e Linguagem**. São Paulo: Plexus, 2007.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes**. I Método. Madri: La Muralla, 1994.

SILVA, D. N. H. **Como brincam as crianças surdas**. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, L. C. da; LACERDA, C. B. F. de; SOUZA, V. A. **Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à educação de Pessoas Surdas (Unidade II)**. Apostila, material do Ensino a Distância, MEC, 2010.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

_____. **Identidade e surdez: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes**. São Paulo: Plexus, 2009.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SIMÕES, E. da S. et al. Menos do mesmo: a pedagogia visual na construção da L2. In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2008

TAVEIRA, C. **Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época; v.47, 2006.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Martins Fontes: São Paulo, 1984

_____, L.S. **Fundamentos da Defectologia**. Playa: Pueblo y Educación, 2000.

_____, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo. WMF Martins Fontes, 2010.

WRIGLEY, O. **Política da Surdez**. Washington, Gallaudet University Press, 1996.

7 APÊNDICES E ANEXOS

7.1 APÊNDICES

APÊNDICE A- Registro das visitas observadas

Pesquisa: Ressignificando as práticas didáticas utilizadas na Sala de Recursos Multifuncional para a inclusão do aluno surdo no Ensino Fundamental

Data: __/__/____

Início: ____

Término:

Sujeitos: _____

Local: _____

Atividade	
Interesse e aceitação do aluno pela atividade	
Interação	
Uso da Libras	
Ambiente linguístico oferecido	
Potencial cognitivo dos alunos	
Recursos didáticos ofertados	

Impressão do observador: _____

APÊNDICE B- Roteiro da entrevista com a professora de Sala de Recursos

1- Qual a sua formação acadêmica?

- a. () Magistério
- b. () Ensino Superior
- c. () Especialização– *Lato Sensu*
- d. () Mestrado – *Strictu Sensu*
- e.() Doutorado– *StrictuSensu*

2- Quanto tempo atua no Magistério? E na educação de surdos? Preencha entre os colchetes o tempo do exercício

- a. () anos no Magistério
- b. () anos na Educação de Surdos
- c. () anos (citeoutros).....

3- Tem proficiência em LIBRAS? Marque um X a escala da sua fluência.

- a. () 1 a3
- b. () 4 a6
- c. () 7 a9
- d. () 10

4- Qual é o requisito que foi exigido para você ser professora da SRM com alunos surdos?

- a. () através do edital do concurso
- b. () através do edital da seleção de contratação
- c. () através das orientações da Direção da Escola ou da Coordenação Pedagógica

5- Descreva um pouco da sua prática como professora do AEE com alunos surdos.

6-Você consegue desempenhar bem a sua função? Em caso positivo, justifique.

7- Como você organiza o grupo de alunos surdos para o AEE?

8- Qual o período destinado ao atendimento deles?

9- Como é a sua relação com seus alunos?

10- E com os professores deles da classe regular?

- a. satisfatória
- b. regular
- c. com dificuldade
- d. os surdos precisam estar mais desenvolvidos

11- O que você pensa sobre a importância e a utilização da LIBRAS em sua prática do AEE?

- a. acho importante porque é a primeira língua dele(a)
- b. acho importante, mas não sei usar a Libras como instrução
- c. acho importante, mas uso Intérprete de Libras na sala do AEE
- d. outros...

12- Para você qual o objetivo principal do AEE em SRM para os alunos surdos?

13- Qual a importância dos atendimentos proporcionados ao aluno surdo para sua inclusão escolar?

14- Você se sente preparada para trabalhar com os alunos surdos na SRM?

- a. sim
- b. não
- c. Tenho dificuldade. Se for afirmativo, dirija na questão 15.

15 - Quais são as suas maiores dificuldades?

16- Quais as técnicas/ estratégias que você mais utiliza em seus atendimentos?

17- Como você adapta os materiais didáticos para que os alunos tenham acesso ao conhecimento e conteúdos curriculares trabalhados? Isso já surgiu algum resultado?

18- Você acredita que o uso de recursos didáticos acessíveis em sua prática com esses alunos, poderá ajudá-los em sua aprendizagem quando estiverem na classe regular?

- a. sim
- b. não
- c. ainda falta mais
- d. não fazemos isso, por falta de recurso da gestão escolar

19- De acordo com o MEC o AEE para alunos com surdez deve acontecer em três momentos: em LIBRAS para aquisição dos conteúdos; em LIBRAS para seu desenvolvimento e para aquisição do português escrito. Você conhece essa proposta e realiza alguns desses atendimentos?

- a. sim
- b. não
- c. desconheço sobre isso. Não fui informada.

20- Fale sobre as atividades que você utiliza:

- a) Para o desenvolvimento da LIBRAS, mesmo não sendo um instrutor surdo.
- b) Para explorar os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula.
- c) Para aquisição do português escrito.

21- Qual avaliação respeito da aprendizagem dos alunos surdos que você atende?

Pode marcar em até duas respostas

- a. perguntas e respostas em Libras
- b. perguntas e respostas em escrita
- c. perguntas e respostas através dos Intérpretes
- d. perguntas e respostas diretamente dos professores do AEE

22- Em sua opinião, quais os desafios encontrados para um bom êxito do processo ensino- aprendizagem dos alunos surdos?

23 -O que conhece sobre a Aprendizagem Significativa e a sua teoria?

24 - Qual deve ser o papel do AEE na construção de práticas que sejam significativas para esse aluno?

25 - Gostaria de acrescentar mais outra questão.

APÊNDICE C- CARTA DE APRESENTAÇÃO A DIREÇÃO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE BIOLOGIA
CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

....., de..... de 201.....

Senhor (a) Diretor(a)

Por meio desta apresentamos a mestranda Daniela da Conceição da Silva, do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF), que está realizando a pesquisa intitulada **“Ressignificando as práticas didáticas utilizadas na Sala de Recursos Multifuncional para a inclusão do aluno surdo no Ensino Fundamental”**. **O objetivo do estudo** é analisar os elementos didáticos e as possíveis condições pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos para que os alunos surdos possam construir seus conhecimentos.

Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através de observações aos alunos/ professor da Sala de Recursos Multifuncional com registros em Diário de Campo, fotos e a entrevista realizada pela pesquisadora com as professoras.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante.

Atenciosamente,

APÊNDICE D- TCLE (PROFESSORA DA SRM)



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

INSTITUTO DE BIOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORA)

Eu, _____, RG
n° _____, abaixo assinado na condição de professora, declaro para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento em contribuir com a pesquisa intitulada **“Ressignificando as práticas didáticas utilizadas na Sala de Recursos Multifuncional para a inclusão do aluno surdo no Ensino Fundamental”**, que está sendo realizada como parte do trabalho do mestrado de Daniela da Conceição da Silva, aluna do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense; cujo objetivo é analisar quais os elementos didáticos e as possíveis condições pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos para que os alunos surdos possam construir seus conhecimentos.

Para sua realização o (a), assim como a professora e demais colegas serão observados pelo pesquisador em sala de recursos e o registro das observações será efetuado em um caderno (diário de campo) e através de imagens. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos, divulgação em eventos científicos, bem como também serão veiculados em relatórios internos da UFF e na dissertação de mestrado da aluna.

Este estudo não oferece qualquer risco à saúde dos alunos participantes, visto que serão explorados apenas temas de cunho escolar e não haverá nenhum custo para participar desta pesquisa. Mas, a sua participação poderá contribuir para o estudo do cotidiano da educação básica. Estou ciente, ainda, de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional. A participação é voluntária, estando a critério do (a) responsável ou por vontade própria, desligar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Desta forma, CONCORDO e estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido (a) quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei

submetido(a) e os possíveis riscos envolvidos na minha participação.

_____, de _____ de.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Orientação: Dr^a. Ana Regina de Souza e Campello
UFF – Universidade Federal Fluminense – Instituto de Biologia
Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
Coordenação: Dra. Cristina Delou

APÊNDICE E - TCLE (RESPONSÁVEIS)



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

INSTITUTO DE BIOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)

Eu, _____, RG
n° _____, responsável pelo aluno (a), declaro, para todos os fins éticos e legais, que tenho pleno conhecimento em contribuir com a pesquisa intitulada “**Ressignificando as práticas didáticas utilizadas na Sala de Recursos Multifuncional para a inclusão do aluno surdo no Ensino Fundamental**”, que está sendo realizada como parte do trabalho do mestrado de Daniela da Conceição da Silva, aluna do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense; cujo objetivo é analisar quais os elementos didáticos e as possíveis condições pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos para que os alunos surdos possam construir seus conhecimentos.

Para sua realização o (a) seu filho (a) assim como a professora e demais colegas serão observados pelo pesquisador em sala de recursos e o registro das observações será efetuado em um caderno (diário de campo) e através de imagens. As informações coletadas poderão ser utilizadas em publicações como livros, periódicos, divulgação em eventos científicos, bem como também serão veiculados em relatórios internos da UFF e na dissertação de mestrado da aluna.

Este estudo não oferece qualquer risco à saúde dos alunos participantes, visto que serão explorados apenas temas de cunho escolar e não haverá nenhum custo para participar desta pesquisa. Mas, a sua participação poderá contribuir para o estudo do cotidiano da educação básica. Estou ciente, ainda, de que todas as informações prestadas tornar-se-ão confidenciais e guardadas por força de sigilo profissional. A participação é voluntária, estando a critério do (a) responsável ou por vontade própria, desligar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Desta forma, CONCORDO e estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido (a) quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido(a) e os possíveis riscos envolvidos na minha participação.

_____, de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Orientação: Dr^a. Ana Regina de Souza e Campello
UFF – Universidade Federal Fluminense – Instituto de Biologia
Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
Coordenação: Dra. Cristina Delou

APÊNDICE F- FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE INSTITUTO DE BIOLOGIA DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI	
---	---	---

**Ficha de avaliação do Produto Educacional: “GUIA DE APOIO E ORIENTAÇÃO
AO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS: ALUNOS SURDOS- UMA
PROPOSTA PRÁTICA”**

Caro (a) professor da Sala de Recursos,

Você está recebendo essa ficha que tem por finalidade avaliar o conteúdo referente ao Guia de Apoio e Orientação ao Professor da Sala de recursos: Alunos surdos- Uma proposta prática. É fundamental que você avalie com sinceridade o material e os seus itens, que estão colocados abaixo:

1- Assinale sua resposta com um X. Em sua opinião, o material está apropriado aos objetivos e a todo seu conteúdo quanto a:	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
a) Aplicabilidade no Atendimento Educacional Especializado com alunos surdos			

b) Contextualização das orientações fornecidas e atividades sugeridas			
c) Adequação das atividades a faixa etária dos alunos			
d) As orientações e atividades possuem articulação entre a teoria e prática na educação de surdos			

2- Justifique os itens que você assinalou SIM:

3- Justifique os itens que você assinalou NÃO:

4- Enumere as falhas encontradas no GUIA:

5-Enumere os pontos positivos encontrados no GUIA: