



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**KÁTIA TAVARES MESERLIAN**

**ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ARAPONGAS**

---

Londrina  
2009

**KÁTIA TAVARES MESERLIAN**

**ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ARAPONGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano

Londrina  
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca  
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

M578a Meserlian, Kátia Tavares.

Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Araongas / Kátia Tavares Meserlian. – Londrina, 2009. 198 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Surdos – Educação – Teses. 2. Crianças surdas – Aprendizagem – Teses. 3. Deficientes auditivos – Processo de inclusão – Teses. I. Vitaliano, Célia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376.33

**KÁTIA TAVARES MESERLIAN**

**ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS  
SURDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ARAPONGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dr. Eduardo José Manzini  
Universidade Estadual Paulista - UNESP - Marília

---

Profa. Dra. Sônia Maria Dechandt Brochado  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Londrina, 04 de setembro de 2009.

***DEDICATÓRIA***

Ao meu querido: pai herói,  
que se encontra com Deus.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus** pelo dom da vida e à **Nossa Senhora Aparecida** pela constante luz e proteção.

À minha orientadora, **Célia Regina Vitaliano**, pela oportunidade e confiança depositada, bem como pelos momentos de aprendizagem, dedicação, incentivos e elogios.

Aos meus pais **Nero** e **Eloni**, por todo apoio, companheirismo, compreensão e auxílio durante a caminhada.

Aos meus filhos amados **Thiago, Guilherme** e **Kamila**, pela paciência e colaboração ao longo desta pesquisa.

Ao meu querido marido **Marco Antonio**, pelo apoio e carinho dedicado durante todos os momentos dessa trajetória.

À minha irmã do coração **Marli**, pela intensa colaboração e afetiva presença em minha vida.

Às minhas irmãs **Vanessa** e **Alessandra** e cunhados **Rodolfo** e **Eduardo**, pelos incentivos e amizades contribuindo na realização de um sonho.

Ao Prefeito do Município de Arapongas **Luiz Roberto Pugliese**, por proporcionar condições para a realização deste estudo.

Ao Secretário de Educação **Paulo Valério**, por acreditar e apoiar o desenvolvimento do Projeto de Inclusão de Alunos Surdos.

À **Escola Municipal de Arapongas** investigada nesta pesquisa, pela preciosa participação e comprometimento.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. **Sônia Maria Dechandt Brochado** e **Sueli de Fátima Fernandes**, pelas sugestões apontadas para finalizar esta pesquisa, bem como ao Prof. Dr. **Eduardo José Manzini**.

## **EPITÁFIO**

Devia ter amado mais.  
Ter chorado mais  
Ter visto o sol nascer  
Devia ter arriscado mais  
E até errado mais  
Ter feito o que eu queria fazer...

Queria ter aceitado  
As pessoas como elas são Cada  
um sabe alegria  
E a dor que traz no coração...

O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar distraído  
O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar...

Devia ter complicado menos  
Trabalhado menos  
Ter visto o sol se pôr

Devia ter me importado menos  
Com problemas pequenos  
Ter morrido de amor...

Queria ter aceitado  
A vida como ela é  
A cada um cabe alegrias  
E a tristeza que vier...

O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar distraído  
O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar...

Devia ter complicado menos  
Trabalhado menos  
Ter visto o sol se pôr...

**Sérgio Brito**

MESERLIAN, Kátia Tavares. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas.** 2009. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

## RESUMO

As comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, este é o pressuposto básico do movimento de inclusão. Constatamos que este movimento vem se manifestando nas políticas educacionais de nosso país, principalmente a partir da publicação da Lei das Diretrizes Bases da Educação em 1996. Neste contexto a presente pesquisa teve como objetivo investigar como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos surdos em uma Escola Municipal de Arapongas, que assumiu a responsabilidade de se constituir em uma escola inclusiva. Para tanto, analisou as condições organizadas pela Escola e as práticas desenvolvidas em sala de aula para favorecer o processo de inclusão dos referidos alunos. Tendo em vista este propósito, esta pesquisa se constituiu em um estudo de caso com análises predominantemente qualitativas. Participaram, deste estudo, quatro professoras regentes das séries iniciais, quatro professores especialistas na área da surdez que desenvolviam a função de professoras de apoio em sala de aula e seus respectivos alunos surdos. Os dados foram coletados por meio dos procedimentos de análise documental, observação participante e a aplicação de um questionário. Os documentos analisados foram: documentos oficiais, lista de matrículas, notas, boletins e atividades dos alunos. A observação participante em sala de aula foi desenvolvida por meio de filmagens e da utilização de um diário de campo, também utilizamos um questionário que foi aplicado junto aos professores participantes da pesquisa. Os dados foram organizados em 3 temas e 1 categoria, tendo como base o método de análise de conteúdo. Os resultados mostraram que a Escola estudada vem organizando várias condições para propiciar a inclusão dos alunos surdos, tais como: o investimento na formação dos professores para domínio da Libras, a reformulação do Projeto Político Pedagógico da Escola, a elaboração e aquisição de recursos pedagógicos diversificados, a inclusão de uma disciplina de Libras na grade curricular do 1º ao 5º ano e, a organização do atendimento educacional especializado na própria Escola, visando aprimorar o aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos. As análises das práticas pedagógicas evidenciaram que as aulas eram planejadas em conjunto pelos professores: regente e de apoio. Os professores de apoio, além de interpretar (Libras/Língua Portuguesa) as falas da professora regente também orientavam o processo de aprendizagem dos alunos surdos. Também verificamos que as atividades desenvolvidas em sala utilizaram diversos recursos imagéticos e objetos. Os relatos obtidos por meio do questionário mostraram que os professores participantes avaliam positivamente a experiência de inclusão que vivenciaram e destacaram como aspecto fundamental à formação que receberam por meio dos cursos de Libras e de Especialização específica na área da surdez. De modo geral, constatamos que o processo de inclusão dos alunos surdos tem contribuído para aprimorar a qualidade do atendimento educacional para todos os alunos. Concluímos que os passos desenvolvidos, nesta pesquisa, permitiram atingir os objetivos pretendidos e identificar os aspectos que vêm contribuindo para o desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos surdos na escola pesquisada, assim como aqueles que necessitam ser aprimorados.

**Palavras-chave:** Processo de inclusão. Alunos surdos. Ensino-aprendizagem.

MESERLIAN, Kátia Tavares. **Analysis of deaf students' inclusion process in a municipal school of Arapongas.** 2009. 198f. Dissertation (Master's Degree in Education) –State University Estadual of Londrina, Londrina. 2009.

### **ABSTRACT**

The educational communities should satisfy all the students' needs, this is the basic presupposition of the inclusion movement. We verified that this movement comes manifesting in the educational politics of our country, mainly starting from the publication called "Lei das Diretrizes Bases da Educação" in 1996. In this context, this research had as objective to investigate the deaf students' inclusion process in a Municipal School of Arapongas, that took the responsibility of constituting an inclusive school. The research analyzed the conditions organized by the School and the practices developed in class room to favor the inclusion's process. Having this purpose in view, this research is constituted, predominantly, in a case study with qualitative analyses. In this study participated four teachers of the initial series, four specialist teachers in the deafness area that supported teachers' function in class room and its respective deaf students. The data were collected by documental analysis, participant observation and the questionnaire application. The analyzed documents were: official documents, list of registrations, notes, bulletins and the students' activities. The participant observation in class room was developed by filmings and by the use of a diary, was also used a questionnaire that was applied to the participant teachers. The data were organized in 3 topics and 1 category, having as base the method of content analysis. The results showed that the studied School have been organizing several conditions to propitiate the deaf students' inclusion, such as: the investment in the teachers' formation in Libras, the reformulation of the School Pedagogic Political Project, the elaboration and acquisition of diversified pedagogic resources, the inclusion of the Libras in the curriculum of the 1st to the 5th year and an specialized educational attendance in the School, then improving the learning of Libras and the Portuguese Language written by the deaf student. The analyses of the pedagogic practices evidenced that the classes were planned together by the teachers: regent and support. The support teachers, besides interpreting the speeches of the teacher regent also guided the process of the deaf students' learning. We also verified that the activities developed in the classroom, used several imaginaries resources and objects. The reports obtained by the questionnaire showed that the participant teachers evaluate the inclusion experience positively and pointed out to the Libras formation and the specific specialization in the deafness area. In general, was verified that the deaf students' inclusion process has been contributing to improve the educational attendance quality for all the students. We concluded that the developed steps in this research allowed to reach the intended objectives and to identify the aspects that come contributing to the development of the deaf students' inclusion process in the researched school, as well as those that need to be improved.

**Keywords:** Inclusion process. Deaf students. Teaching-learning.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Gíria se aprende com a convivência, texto retirado da Folha de Londrina, em 20 de novembro de 2008 .....	77
<b>Figura 2</b> – Atividade I de letramento realizada na aula da Língua Portuguesa pela B <sub>2</sub> .....	78
<b>Figura 3</b> – Atividade II de letramento realizada na aula da Língua Portuguesa pela B <sub>2</sub> ....	79
<b>Figura 4</b> – Reelaboração da escrita realizada pela B <sub>2</sub> .....	80
<b>Figura 5</b> – Livro didático de Ciências em Libras .....	81
<b>Figura 6</b> – Jogos pedagógicos de Matemática (1) .....	83
<b>Figura 7</b> – Jogos pedagógicos de Matemática (2) .....	83
<b>Figura 8</b> – Jogos pedagógicos de Matemática (3) .....	84
<b>Figura 9</b> – Fantoches de animais .....	84
<b>Figura 10</b> – Aventais com dedoches variados .....	84
<b>Figura 11</b> – Máscara de animais .....	84
<b>Figura 12</b> – Cadernos de vocabulário .....	85
<b>Figura 13</b> – Calendário em Libras e Memolibras .....	85
<b>Figura 14</b> – Domilibras .....	85
<b>Figura 15</b> – Relógio em Libras .....	85
<b>Figura 16</b> – Livros de histórias infantis em Libras e na Língua Portuguesa .....	86
<b>Figura 17</b> – Mapa do Brasil em Libras .....	86
<b>Figura 18</b> – Alfabeto manual vazado em Libras .....	86
<b>Figura 19</b> – Baralho de configuração de mãos .....	86
<b>Figura 20</b> – Problemas de Matemática .....	105
<b>Figura 21</b> – Aluna sinalizando o sinal de emprestar.....	108
<b>Figura 22</b> – Aluna sinalizando o sinal de divisão .....	109
<b>Figura 23</b> – A aluna A4 sinalizando um gato .....	112
<b>Figura 24</b> – Desenho da aluna B4 .....	114
<b>Figura 25</b> – Colagem da aluna A <sub>4</sub> .....	114
<b>Figura 26</b> – Professora P <sub>1REG</sub> comentando castelo lindo com o aluno B1 .....	118
<b>Figura 27</b> – A professora P <sub>1REG</sub> mostra feijão para o aluno B <sub>1</sub> .....	119
<b>Figura 28</b> – A professora P <sub>1REG</sub> mostrando para B <sub>1</sub> o sinal de amarelo .....	120
<b>Figura 29</b> – A professora P <sub>1REG</sub> mostrando para B <sub>1</sub> o sinal de jarra.....	120
<b>Figura 30</b> – A professora P <sub>1REG</sub> mostrando para A <sub>1</sub> o sinal de bola.....	120
<b>Figura 31</b> – A professora P <sub>1REG</sub> sinalizando a frase: porco sujo .....	121

<b>Figura 32</b> – Interação entre aluno surdo e ouvinte .....	122
<b>Figura 33</b> – Chicletes causam mau-hálito .....	125
<b>Figura 34</b> – Estragos nos dentes .....	125
<b>Figura 35</b> – A P <sub>4Ap</sub> mostra figura do corpo humano para A <sub>4</sub> .....	127
<b>Figura 36</b> – Componentes do chiclete .....	127
<b>Figura 37</b> – Falta de educação .....	128
<b>Figura 38</b> – Proliferação de micróbios .....	129
<b>Figura 39</b> – Poluição ambiental .....	130
<b>Figura 40</b> – Interação da A <sub>4</sub> com a aluna ouvinte .....	131
<b>Figura 41</b> – Professora P <sub>4Ap</sub> auxiliando a aluna B <sub>4</sub> .....	132
<b>Figura 42</b> – A <sub>4</sub> mostrando a sua propaganda.....	135
<b>Figura 43</b> – B <sub>4</sub> mostrando a sua propaganda.....	135
<b>Figura 44</b> – Dobradura da joaninha.....	139
<b>Figura 45</b> – Produção do texto da aluna A <sub>3</sub> .....	142
<b>Figura 46</b> – A aluna A <sub>4</sub> sinalizando o fantasma .....	144
<b>Figura 47</b> – A aluna A <sub>4</sub> sinalizando o saci - pererê .....	144
<b>Figura 48</b> – A P <sub>4 Ap</sub> auxilia a aluna B <sub>4</sub> .....	145
<b>Figura 49</b> – A aluna A <sub>4</sub> dramatizando o homem do saco .....	146
<b>Figura 50</b> – Produção do texto da aluna A <sub>4</sub> .....	149
<b>Figura 51</b> – Produção do texto da aluna B <sub>4</sub> .....	150
<b>Figura 52</b> – Desenho do fantasma da aluna A <sub>4</sub> .....	150
<b>Figura 53</b> – Desenho da fada da aluna B <sub>4</sub> .....	150
<b>Figura 54</b> – A P <sub>4 Ap</sub> dramatizando com A <sub>4</sub> .....	151
<b>Figura 55</b> – Alunos parabenizando A <sub>4</sub> .....	151
<b>Figura 56</b> – A P <sub>1REG</sub> elogiando a aluna A <sub>4</sub> .....	151
<b>Figura 57</b> – Reestruturação de texto da aluna A <sub>4</sub> .....	160

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Características das professoras participantes da pesquisa .....	58
<b>Quadro 2</b>	– Caracterização dos alunos surdos participantes da pesquisa .....	59
<b>Quadro 3</b>	– O sistema de transcrição de Libras .....	65
<b>Quadro 4</b>	– Apresentação dos objetivos específicos, dos procedimentos e do tratamento dos dados.....	66
<b>Quadro 5</b>	– Atividades sobre a família em Libras e na Língua Portuguesa.....	73
<b>Quadro 6</b>	– Atividades de associação da escrita em Português para a Libras .....	74
<b>Quadro 7</b>	– Atividade de tradução da Libras para a escrita na Língua Portuguesa .....	74
<b>Quadro 8</b>	– Atividade sobre os sentidos em Libras e na Língua Portuguesa.....	74
<b>Quadro 9</b>	– Atividade de tradução de verbos da Libras para a escrita na Língua Portuguesa.....	75
<b>Quadro 10</b>	– Atividade de interpretação na Língua Portuguesa por meio da Libras.....	75
<b>Quadro 11</b>	– Atividade sobre animais diversos em Libras e na Língua Portuguesa.....	75
<b>Quadro 12</b>	– Objetivos que devem constituir em uma escola inclusiva para alunos surdos .....	90
<b>Quadro 13</b>	– Ficha de acompanhamento do aluno de educação básica organizada por ciclos.....	97
<b>Quadro 14</b>	– Descrição das avaliações do desempenho acadêmico, por meio de conceitos, dos alunos surdos, que freqüentam o 1º ou 2º anos, e a 1ª ou 2ª séries, durante o período de 2006 a 2008.....	98
<b>Quadro15</b>	– Descrição das avaliações do desempenho acadêmico, por meio de notas, dos alunos surdos, que freqüentam a 3ª ou a 4ª séries, durante o período de 2006 a 2008 .....	99
<b>Quadro16</b>	– Diferenças entre as produções na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais .....	153
<b>Quadro17</b>	– Características da interferência da Língua de Sinais na produção de textos, por alunos surdos.....	153
<b>Quadro18</b>	– Estágios de interlíngua dos aprendizes surdos.....	161

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	17
1.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	17
1.1.2 A Educação dos Surdos no Brasil .....	28
1.2 A SURDEZ .....	31
1.2.1 Surdez e Aprendizagem.....	35
1.3 INCLUSÃO ESCOLAR COMO PROCESSO EM CONSTRUÇÃO .....	38
<b>CAPÍTULO 2 – MÉTODO</b> .....	55
2.1 DESCRIÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA .....	56
2.2 PARTICIPANTES.....	57
2.2.1 Descrição das Professoras Participantes.....	57
2.2.2 Descrição dos Alunos Surdos .....	59
2.3 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS.....	61
2.4 RECURSOS MATERIAIS.....	63
2.5 TRATAMENTO DOS DADOS .....	63
<b>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	67
3.1 ANÁLISES DAS CONDIÇÕES ORGANIZADAS NA ESCOLA PARA FAVORECER A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS .....	67
3.1.1 Organização do Projeto de Inclusão de Alunos Surdos na Escola .....	68
3.1.2 Análise da Organização dos Atendimentos Educacionais Especializados Oferecidos aos Alunos Surdos.....	71
3.1.3 Análise dos Materiais Pedagógicos Disponíveis na Escola para Favorecer o Processo de Ensino-Aprendizagem dos Alunos .....	82
3.1.4 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola em Relação ao Processo de Inclusão dos Alunos Surdos.....	88
3.2 ANÁLISE DOS REGISTROS REFERENTES ÀS AVALIAÇÕES DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS SURDOS .....	96
3.3 ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS JUNTO AOS ALUNOS SURDOS DURANTE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MATEMÁTICA.....	103

3.3.1 Práticas Pedagógicas Desenvolvidas nas Aulas de Matemática.....	104
3.3.2 Práticas Pedagógicas Desenvolvidas nas Aulas de Língua Portuguesa .....	116
3.3.2.1 Produção e reestruturação de texto.....	137
3.4 ANÁLISE DOS RELATOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS .....	166
3.4.1 Avaliação de Experiência de Inclusão de Alunos Surdos na Escola.....	166
3.4.2 Aspectos Positivos Identificados no Processo de Inclusão dos Alunos Surdos .....	168
3.4.3 Aspectos Positivos Identificados no Processo de Inclusão dos Alunos Surdos .....	176
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	 178
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	 182
 <b>APÊNDICES .....</b>	 191
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO 1 .....	192
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO 2.....	194
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CESSÃO DO DIREITO DE USO DE IMAGEM.....	196
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO REALIZADO PELAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA .....	197
APÊNDICE E – DVD - CONTENDO FILMAGEM DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS JUNTO AOS ALUNOS SURDOS DURANTE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MATEMÁTICA .....	198

## INTRODUÇÃO

Ser surdo é pertencer a um mundo de  
experiência visual e não auditiva.  
Gladis Perlin

Escolhemos a epígrafe inicial deste texto, primeiro, pelo fato de ser um discurso de uma surda, pois esta pesquisa contempla a participação de uma professora surda e de alunos surdos, pelos quais temos profundo respeito e consideração, segundo, porque esse discurso traduz a forma como passamos a compreender a surdez no decorrer deste estudo. Hoje entendemos a surdez como uma experiência visual, pois, devido à falta de audição, cria-se outra forma de subjetividade através da visão, gerando a possibilidade do surdo constituir-se como sujeito. Por isso, toda surdez deve ser “escutada”, isto é, as pessoas precisam estar dispostas a escutarem os anseios dos surdos, respeitarem a sua filosofia de vida, bem como a sua comunicação por meio da Língua de Sinais, e até mesmo se disponibilizarem a aprender a sua língua.

Em vista disso, consideramos a visão sócio-antropológica da surdez nesta pesquisa, enxergando o sujeito surdo pertencente a uma comunidade minoritária, valorizando a sua língua e a sua cultura, respeitando suas diferenças e sua identidade.

Também acreditamos que as comunidades educativas devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, importando-se com suas características pessoais, pois a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, atendendo às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional, garantindo o direito, dos mesmos, de receber educação em uma escola regular em classe comum. É nessa perspectiva que a proposta de Educação Inclusiva adquire maior relevância, enfatizando as possibilidades de formação de todos.

Estas percepções foram construídas no decorrer de nossa trajetória profissional que se iniciou em 1988, como professora do Ensino Fundamental, após a aprovação em um concurso público ofertado pelo Município em que moramos. Sem escolha e sem experiência, enviaram-nos para trabalhar na escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade. Foram oito anos de amadurecimento e crescimento, tanto profissional como pessoal. Após este período, assumimos uma Classe Especial em uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, durante oito anos.

Em janeiro de 2005, houve o convite para assumir a direção de uma escola, com o objetivo de organizá-la para promover a inclusão de alunos surdos, isso, em

razão da nossa experiência em Educação Especial.

Ressaltamos que o interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu logo após o aceite do referido convite. O Projeto de Inclusão de Alunos Surdos iniciou-se em 2006, com a matrícula de dez crianças surdas da cidade na Escola em questão, que foram distribuídas em todas as séries, do pré-escolar até a 4ª série. Desde o início, contamos com o apoio da Secretaria Municipal da Educação que disponibilizou professoras especializadas na área da surdez, bem como os demais especialistas, tais como: pedagogas, psicólogas e psicopedagogas.

No início desse processo não tínhamos experiências com alunos surdos, muito menos contato com surdos, a única certeza que possuíamos era a matrícula de dez alunos surdos nesta Escola, por isso sentimos a necessidade de aprendermos com os mesmos, ao mesmo tempo em que passamos a buscar informações e formação a respeito. Desde então, participamos de vários congressos, seminários, cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), eventos referentes à surdez e curso de Especialização na área da surdez. Nesta trajetória de participação em eventos com os próprios surdos, e por meio do contato com a literatura da área especializada, constatamos que há resistências e fortes argumentos contrários ao processo de inclusão desta população. Mas estes argumentos não nos afetaram a ponto de levar a imobilização ou a desistência de desenvolver este projeto, ao contrário, motivou-nos na busca de encontrar meios de suprir as falhas que comumente são apontadas como fatores que dificultam o processo de inclusão de alunos surdos nas escolas regulares. Foram momentos conflitantes, pois inicialmente não entendíamos a rejeição dessa comunidade em relação à inclusão escolar, mas o convívio com os mesmos e os estudos sobre a questão nos permitiu compreendê-la e respeitá-la. No entanto, a nossa experiência de desenvolvimento do projeto de inclusão de alunos surdos na Escola, possibilitou-nos perceber que este processo é possível, desde que seja organizado, contendo as condições necessárias para favorecer o processo de aprendizagem e participação social desses alunos. Considerando estas análises, tivemos o interesse em registrar e analisar cientificamente este processo, com o intuito principal de mostrar as suas possibilidades e dificuldades inerentes.

Percebemos que seria uma batalha difícil e inovadora, porém necessária e de extrema importância para todos os envolvidos na educação, pois o novo assusta, mas, analisando os benefícios da transformação, verificamos que vale a pena.

Tendo em vista esse contexto e a vontade de adquirir novos conhecimentos assim como contribuir com o projeto de inclusão de surdos da Escola, com a intenção de aprimorá-lo, resolvemos concorrer à seleção de Mestrado em Educação da Universidade

Estadual de Londrina, no qual obtivemos aprovação e iniciamos o desenvolvimento da nossa pesquisa em 2007. Esta teve como objetivos:

### **OBJETIVO GERAL**

Analisar o processo de inclusão de alunos surdos no Ensino Regular, nos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Arapongas. Considerando o fato de que a análise do processo de inclusão é complexo e envolve vários aspectos, a seguir, apresentaremos os objetivos específicos da presente pesquisa.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar as condições organizacionais e funcionais que a Escola oferece para propiciar o processo de inclusão dos alunos surdos.
- Analisar o desempenho acadêmico de alunos surdos nas disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática.
- Descrever os procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores participantes da pesquisa em classe comum, referentes às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.
- Identificar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca do processo de inclusão dos alunos surdos vivenciado.

Para atingirmos os objetivos desta pesquisa, percorremos um longo caminho que, a seguir, apresentaremos por meio dos três capítulos que compõem este trabalho.

No capítulo 1, apresentamos a fundamentação teórica desta pesquisa, com análises referentes aos seguintes temas: o histórico da educação dos surdos; a educação dos surdos no Brasil; a surdez; surdez e aprendizagem; e inclusão escolar como processo em construção.

No capítulo 2, apresentamos o encaminhamento metodológico percorrido

para realização desta pesquisa, considerando que ela tem as características de uma pesquisa qualitativa e descritiva, com estudo de caso que utilizou como sistemática de coleta dos dados os procedimentos de análise documental, observação participante e questionário. Neste capítulo, também apresentamos a descrição do campo da pesquisa, dos participantes e da sistemática de tratamento dos dados.

No capítulo 3, apresentamos os dados organizados em resultados bem como a discussão dos mesmos, divididos em 3 temas e em 1 categoria que por sua vez serão subdivididas em subtemas e em subcategorias. Iniciamos apresentando as análises advindas da análise documental, compondo dois temas: Análises das condições organizadas na Escola para favorecer a inclusão dos alunos surdos. Na seqüência, analisamos o desempenho escolar dos alunos surdos, compondo o segundo tema: Análise dos registros referentes às avaliações do desempenho acadêmico dos alunos surdos. O terceiro tema analisado foi composto pelas análises das práticas das professoras observadas em sala de aula, o qual denominamos: Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos surdos durante aulas de Língua Portuguesa e de Matemática. Finalizamos este capítulo com as análises da categoria: Análise dos relatos dos professores participantes acerca do processo de inclusão de alunos surdos. Os dados que nos permitiram organizar esta categoria são provenientes de um questionário em que as professoras, participantes deste estudo, responderam acerca de suas percepções sobre o processo de inclusão dos alunos surdos.

Nas considerações finais acerca da trajetória desta pesquisa, destacamos os aspectos interpretados como mais importantes no processo estudado, as contribuições proporcionadas pela pesquisa bem como sugestões para novas pesquisas e ações a serem implementadas na Escola em questão, com o intuito de aprimorar o processo de inclusão dos alunos surdo.

Apresentaremos, a seguir, o capítulo 1 com a fundamentação teórica que subsidiou esta pesquisa.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A fundamentação teórica desta pesquisa inicia-se pela explanação do processo histórico da Educação dos Surdos, com o objetivo de apresentar a trajetória e os desafios vivenciados pelos mesmos, com vistas de que estas análises possam possibilitar a compreensão dos embates, dúvidas e divergências que ainda são postas em relação ao processo educacional de alunos surdos, bem como subsidiar as análises dos dados desta pesquisa.

Constatamos que os surdos, durante os diversos períodos da história, foram colocados às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes, incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas. Como comenta Sá (2003, p. 89) “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”.

Até meados do século XVI, conforme Dias (2006), os surdos eram vistos como ineducáveis; em consequência disto, considerados como inúteis à coletividade. Devido a este fato enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, e até mesmo a denominação de loucos. De modo geral, quando analisamos as formas de tratamento oferecidas às pessoas surdas percebemos que estas se desenvolvem em função da concepção do homem, difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade.

No início do século XVI, temos registros das experiências do médico pesquisador italiano Gerolamo Cardano, que viveu no período de (1501-1576), o qual “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZZI, 2004, p. 31). Segundo Soares (1999), Cardano afirmou que o surdo possuía habilidade de raciocinar, e que os sons da fala ou idéias do pensamento podem ser representados pela escrita, desta maneira, a surdez não poderia se constituir num obstáculo para o surdo adquirir o conhecimento.

Outro registro importante que trata de uma experiência educacional com surdos foi desenvolvida pelo monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que

atuava no mosteiro beneditino de São Salvador, em Oña, sendo reconhecido como o primeiro professor de surdo. Ele conseguiu ensinar a linguagem articulada aos surdos, mas destinada apenas aos filhos surdos de ricos e nobres, os quais teriam que ter, em alguns casos, conhecimentos para administrarem os bens da família. Mesmo tendo sido considerada essa experiência educacional satisfatória, rompendo com a lógica dominante, esta obteve pouca repercussão na época (SILVA et al., 2006).

Reily (2007) comenta que foram enviados ao mosteiro, apenas, os filhos das famílias que faziam parte da nobreza espanhola para receberem atendimento educacional e os surdos que não pertenciam à elite social da época viviam em verdadeira miséria, sofrendo a falta de trabalho e o isolamento social.

Esta mesma autora descreve que os registros da metodologia utilizada por Ponce de León foram perdidos, sobrando apenas relatos de terceiros e uma folha manuscrita redigida pelo próprio monge. Sabemos que ele trabalhava com rótulos, nomes escritos pregados em tudo, indicações de palavras escritas para associar à pronúncia da mesma. Conforme testemunhas oculares, o monge utilizava o alfabeto manual, que seria “um modo de soletrar no ar, formando letras com os dedos” (PLANN, 1997, p. 30). Ele também realizou a divulgação de uma metodologia fonética de alfabetização, que diminuía o alfabeto para 21 sons, resolvendo o problema de ensinar os nomes das letras (“Aleph” para “A”, por exemplo), e assim, valorizando a representação sonora de cada elemento gráfico (REILY, 2007).

A linguagem visível, na forma de alfabeto visual, foi publicada por Juan Pablo Bonet, em 1620, no livro *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, este explicava como exercitar o educando para a emissão dos sons (JANNUZZI, 2004). Estas experiências foram destacadas, especialmente, porque mostram que, neste período, surge a concepção da possibilidade de aprendizagem do surdo, no entanto os procedimentos metodológicos utilizados seguiam os parâmetros da língua dos ouvintes, ou seja, havia tentativas de ensinar o surdo a falar e/ou se comunicar por meio da escrita.

No século XVIII, surgem vários educadores de surdos que desenvolveram várias metodologias, dentre eles, inicialmente destacamos o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789).

Sacks (1990) comenta que os abades que viveram na metade do século XVIII não suportavam pensar nas almas dos surdos-mudos (maneira como os surdos eram chamados na época), vivendo e morrendo sem absolvição dos pecados, privados do catecismo, das escrituras e da palavra de Deus. Como consequência desta preocupação, em

1870, o abade Charles Michel L'Epee fundou, em Paris, um asilo para pessoas surdas. Para o abade, o essencial na Educação de Surdos era a possibilidade que possuíam em aprender a ler e a escrever por meio da Língua de Sinais, pois essa seria a melhor maneira de expressarem as suas idéias, devido a isso, a mesma foi a essência de seu processo pedagógico (SILVA et al., 2006).

Ao observar grupos de surdos, o abade de L'Epée verificou que eles apresentavam uma comunicação muito satisfatória por meio do canal viso-gestual. Com base nesta observação, desenvolveu um método educacional, denominado de "sinais metódicos", apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos. O processo de aprendizagem proposto previa que os educadores teriam que aprender os sinais com os surdos com o objetivo de ensinarem a língua falada e a escrita do grupo socialmente majoritário, isto é, dos ouvintes (LACERDA, 1998). Desta forma, neste período vimos surgir a Língua de Sinais como meio de favorecer o ensino da língua falada.

O sistema de sinais metódicos era formado por uma combinação dos sinais dos surdos com sinais inventados pelo abade, garantindo o aprendizado da leitura e da escrita aos surdos.

Em 1775, L'Epée fundou a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda em Paris, onde professores e alunos utilizavam-se dos sinais metódicos, sendo seus trabalhos divulgados em reuniões periódicas com objetivo de discutir os resultados obtidos. Para L'Epée a linguagem de sinais seria a língua natural dos surdos e, por meio dela, poderia desenvolver o pensamento e a comunicação. Em 1776, publicou um livro para relatar as suas técnicas (LACERDA, 1998). Sua escola, em 1791, tornou-se o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris (SILVA, 2003). O abade Roch Ambroise Sicard (1742-1822) acreditava na importância do envolvimento dos surdos na formação de uma língua que suprisse as suas necessidades, assim, juntou-se com L'Epée no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos em Paris, de 1800 até 1820 (JANNUZZI, 2004). Também o francês Auguste Bébien, um ouvinte, resolveu aprender a Língua de Sinais no Instituto de Surdos de Paris e escreveu o livro *Mimographia*, em 1822, sendo considerado como a primeira tentativa de transcrição da língua de sinais (GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007).

Os surdos da escola pública em Paris, após cinco ou seis anos de formação, “dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e outra língua estrangeira também, de forma escrita, [...] tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas” (SILVA et al., 2006, p. 23-24).

A escola pública para surdos em Paris além de priorizar no processo pedagógico a Língua de Sinais:

[...] tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas (SILVA et al, 2006, p. 24).

Para Sacks (1990, p. 37), L'Epée criou a partir da:

[...] linguagem de ação, uma arte metódica, simples e fácil, pela qual transmitia a seus pupilos idéias de todos os tipos e até mesmo, ousou dizer, idéias mais precisas do que as geralmente adquiridas através da audição. Enquanto a criança ouvinte está reduzida a julgar o significado de palavras ouvidas, e isto acontece com frequência, elas aprendem apenas o significado aproximado; e ficam satisfeitas com essa aproximação por toda a vida. É diferente com os surdos ensinados por L'Epée. Ele só tem um meio de transmitir idéias sensoriais: é analisar e fazer o pupilo analisar com ele. Assim, ele os conduz de idéias sensoriais a abstratas; podemos avaliar como a linguagem de ação de L'Epée é vantajosa sobre os sons da fala de nossas governantas e tutores.

Apesar da proposta educacional de L'Epée ter tido êxitos, há registros de ter recebido, naquele tempo, muitas críticas, justamente pela utilização de uma Língua de Sinais. Seus críticos acreditavam que tal linguagem era desprovida de uma gramática própria que possibilitasse aos indivíduos surdos a reflexão e a discussão de vários assuntos (SILVA, 2003). Temos, como exemplos de críticos, Heinicke na Alemanha e Pereira em Portugal, para eles o pensamento, apenas seria possível por meio da língua oral, a língua escrita seria secundária (LACERDA, 1998).

Verificamos que nesse período os métodos de aprendizagem não se restringiram aos educadores, também os médicos desenvolveram métodos educacionais. Como exemplo, temos o médico francês Jean Marc Itard (1774-1830), que, em 1821, publicou o livro *Traité des maladies de l'oreille et de l'audition*, no qual afirmava que o surdo poderia ser educado apenas pela fala (GUARINELLO; MASSI; BERBERIAN, 2007).

Como vimos, o embate entre o método que prioriza a comunicação por meio da língua falada e o método por meio de sinais é histórico e se mantém até a atualidade. No entanto, hoje há provas contundentes evidenciando a importância da Língua de Sinais para o processo de aprendizagem dos alunos surdos, fato que foi ignorado, como veremos, em 1878, pelo primeiro Congresso que discutiu a questão da educação para pessoas surdas. O I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos foi um evento que

influenciou por mais de um século as propostas educacionais para as pessoas surdas, devido a sua importância, apresentaremos suas características e efeitos.

Com objetivo de discutir a educação das pessoas com surdez, ocorreu o Congresso de Milão, no período de 06 a 11 de setembro de 1880, tendo como participantes 182 pessoas, na sua grande maioria ouvintes, provenientes de vários países, como: Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Canadá, Estados Unidos, Bélgica, França e Alemanha. Neste evento foi declarado que, na Educação de Surdos, o método oral deveria ser preferido ao gestual, pois se acreditava que as palavras eram, consideravelmente, superiores aos gestos (SILVA et al., 2006).

Nesse Congresso, foram apresentados vários surdos que falavam bem com o intuito de mostrar a eficiência do método oral, pois o pressuposto vigente era que a aprendizagem da língua oral era de suma importância para a vida social do surdo, e que o uso de gestos e sinais o desviava desse caminho (LACERDA, 1998).

Segundo Skliar (1997a, p. 109), as conclusões do Congresso de Milão dividiram a história da educação dos surdos em dois períodos:

Um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando eram comuns as experiências educativas por intermédio da Língua de Sinais, e outro posterior, que vai de 1880, até nossos dias, de predomínio absoluto de uma única 'equação', segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral.

A deliberação de tal Congresso, de acordo com Silva et al. (2006), não pôde ser justificada pelo fracasso da educação pública para surdos por meio da língua de sinais, pois a mesma estava alcançando os seus objetivos e não tinha necessidade de ser modificada.

Para Skliar (1997b, p. 50), as razões que sustentavam a aprovação do método oral, eliminando a utilização da língua de sinais, estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas:

Los políticos del estado italiano aprobaron el método oral porque facilitaba el proyecto general de alfabetización del país, eliminando un factor de desviación lingüística – la lengua de señas – en un territorio que buscaba incessantemente su unidad nacional y, por lo tanto, lingüística. Las ciencias humanas y pedagógicas legitimaron la elección oralista pues respetaban la concepción filosófica aristotélica que la sustentaba: el mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón, en oposición al mundo de lo concreto y de lo material, reflejados respectivamente en la palabra y en el gesto. El clero, finalmente, justificó la elección oralista a través de argumentos espirituales y confessionales.

Outrossim, os padres necessitavam de que as confissões fossem feitas por meio da oralidade, pois a utilização da linguagem de sinais poderia dar margens a interpretações errôneas, no momento da confissão (SKLIAR, 1997b).

Silva et. al. (2006) ressalta que o posicionamento do Congresso não pode ser analisado apenas pelas questões levantadas por Skliar, mas sim pela crença no paradigma homem-máquina da ciência moderna, vivida pela visão medicalizada da surdez vinculada à “pedagogia corretiva”. Contudo, naquele período, os surdos foram excluídos do processo educativo e do trabalho, transformando-se em deficientes e em objeto de pesquisa para a medicina, pois a surdez era considerada uma anomalia orgânica, ou seja, um déficit biológico, dessa forma, sujeita à cura, e as escolas passaram a ser salas de tratamento.

Com o propósito de conquistar a língua oral, ficou proibida outra forma de comunicação no contexto escolar. A linguagem oral se torna um símbolo de repressão física e psicológica, não sendo aceita a língua de sinais ou gestos, mesmo que ajudasse o aluno a ter melhor aprendizagem ou integração no mercado do trabalho (SILVA, 2003).

Assim, a Educação de Surdos permaneceu impregnada, durante um longo período, por uma visão médico-clínica, a qual compreendia a surdez como deficiência auditiva que deveria ser curada e recuperada.

O interesse dos médicos sobre a mudez, ocasionada pela surdez, poderia ser:

[...] atribuído ao importante papel da medicina no período da revolução científica, em especial da anatomia, em que passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma estreita relação entre educação especial e a medicina (SOARES, 1999, p. 6).

A medicalização da surdez, conforme Skliar (1997a, p.111), aconteceu, devido à “busca pela cura do problema, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização de conhecimentos culturais, como a Língua de Sinais”.

Após o Congresso de Milão, as práticas educacionais foram vinculadas ao Oralismo, tornando-se um referencial para o ensino e a aprendizagem dos surdos, mas os resultados não foram satisfatórios. Lacerda (1998), comenta que a maioria dos surdos teve grande dificuldade em desenvolver a aquisição da fala, e quando conseguiam algum sucesso, era parcial e tardio em relação à fala do ouvinte, mesmo com o incremento do uso de próteses (aparelho auditivo).

O Oralismo vigorou na educação do aluno surdo por um longo período, até mesmo nos dias atuais encontramos escolas de educação de surdos que seguem essa perspectiva. Nesta filosofia são utilizados três elementos para o seu desenvolvimento, que são: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, também o uso da prótese individual que amplifica os sons, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do aluno surdo, possibilitando aos mesmos a comunicação oral (SILVA, 2003).

Com o Oralismo, constata-se o fracasso acadêmico sofrido pelos alunos surdos, por meio de resultados de pesquisas, de acordo com Sacks (1990, p.45), “o Oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”. Na tentativa de impor o meio oral, proibindo a comunicação gestual-visual, o Oralismo diminuiu a sociabilidade do surdo, criando obstáculos para a sua inclusão (DIAS, 2006).

Há evidências de que a maioria das pessoas com surdez profunda, que foram ensinadas pelo Oralismo, desenvolveu uma fala socialmente insatisfatória, originando um atraso no desenvolvimento global, especialmente na aprendizagem, na leitura e na escrita (LACERDA, 1998).

Devido ao fato do Oralismo ter como objetivo a inclusão da criança surda na comunidade de ouvintes, visando oferecer condições de desenvolver a língua oral, essa filosofia percebe a surdez como:

[...] uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma “reabilitação” da criança surda em direção à “normalidade”, à “não-surdez”. A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar (LORENZINI, 2004, p. 15).

A educação na filosofia oralista tradicional para surdos arrasta o seu fracasso por tanto tempo quanto tem a sua história, devido ao fato que:

Em todas as partes do Brasil e do mundo os surdos têm sido condenados a um analfabetismo funcional, têm sido impedidos de alcançarem o ensino superior, têm sido alvo de uma educação meramente profissional (treinados

para o “mercado de trabalho”), têm sido mantidos desinformados, enfim, têm sido impedidos de exercer sua cidadania. Esta situação resulta de múltiplas questões, sendo uma delas, certamente, o processo pedagógico a que foram/são submetidos (SÁ, 2003, p.91).

Tendo em vista que a filosofia oralista na Educação de Surdos não estava garantindo a qualidade do ensino, na década de 60, tornam-se evidentes os resultados de pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais indicando que o aprendizado da Língua de Sinais ajuda o desenvolvimento escolar das crianças surdas e, que esta se constitui em uma língua completa, que não prejudica as habilidades orais (DIAS, 2006).

Segundo Moores (1996), foram realizados estudos comparando o nível de desenvolvimento de Filhos Surdos de Pais Surdos (“FSPS”) com Filhos Surdos de Pais Ouvintes (“FSPO”).

Estes estudos vieram da observação de que “FSPS” que freqüentavam as escolas para surdos e que tinham acesso desde pequenos à Língua de Sinais em casa com seus pais tinham um desenvolvimento escolar melhor de que seus colegas “FSPO”, sem detrimento do desenvolvimento da fala e da leitura orofacial. Concluiu-se que os “FSPS” eram superiores aos “FSPO” em realização acadêmica, matemática, leitura e escrita, vocabulário, sem diferenças na fala e na leitura orofacial (MOORES, 1996 apud MOURA, 2000, p. 56).

Em consequência destes estudos, na década de 60, iniciou-se a utilização, nos Estados Unidos, da filosofia Comunicação Total, sendo referenciada, inicialmente, pelo professor de surdos Roy Holcomb, que devido ao fato de ter dois filhos surdos, procurava novas metodologias para ensiná-los, com o objetivo de possibilitar a comunicação aos surdos (SILVA, 2003).

A Comunicação Total, segundo Costa (1994, p.103):

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo.

A filosofia Comunicação Total apresenta uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual (SILVA, 2003). Essa filosofia tinha o objetivo de desenvolver na criança surda uma comunicação real com seus familiares e professores, construindo o seu mundo interno. A oralização não teria prioridade na Comunicação Total,

mas seria uma das áreas trabalhadas para a integração social do indivíduo surdo (LACERDA, 1998).

Estudos realizados para verificar a eficácia da Comunicação Total, nos Estados Unidos e em outros países, nas décadas de 1970 e 1980, apontaram que, em relação ao Oralismo, houve melhoras no processo escolar dos surdos, adquirindo melhor compreensão e comunicação, mas apresentavam dificuldades em expressar sentimentos e idéias na comunicação fora do contexto escolar, bem como na produção de linguagem (LACERDA, 1998).

Um dos aspectos que mais se destaca na aplicação da filosofia da Comunicação Total é que esta favoreceu o contato com os sinais, que era proibido pelo Oralismo, propiciando aos surdos a aprendizagem da Língua de Sinais, sendo esta um apoio para a língua oral no trabalho escolar (LACERDA, 1998). Desta forma, temos novamente evidências acerca da importância da língua de sinais para aprendizagem dos alunos surdos.

Segundo Oliveira (2001, p. 6), a partir de discussões sobre as práticas, até então, utilizadas junto às pessoas com surdez, considerando especialmente as ineficácias observadas na utilização da filosofia de Comunicação Total e do Oralismo para garantir uma aprendizagem educacional de qualidade para os alunos surdos, temos, a partir dos anos 90 do último século, a divulgação de “uma nova filosofia educacional que apreende a língua de sinais na sua forma genuína, é o chamado Bilingüismo” que:

[...] tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD 1997, p. 38)

O Bilingüismo, segundo Fernandes (2008, p. 1) pode ser interpretado:

[...] a partir de grupos que utilizam uma língua diferente da majoritária, delimitados étnica ou geograficamente. Em nosso caso ter-se-ia como parâmetro a língua portuguesa. Jamais ocorre às pessoas a percepção dos surdos como minoria lingüística, uma vez que não há um território geográfico em que os surdos e sua língua de sinais estejam delimitados. É a falta de audição e não a diferença lingüística o critério para o reconhecimento social das pessoas surdas.

A educação bilíngüe é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais considerada como língua natural e por meio dela será realizado o ensino da língua escrita. Essa filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2004).

A Língua de Sinais é a forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos, e tem:

[...] um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a cultura surda. O reconhecimento da diferença passa pela capacidade de apreensão das potencialidades dos surdos, no que diz respeito ao seu desempenho na aquisição de uma língua cujo canal de comunicação é o viso-gestual e também à sua habilidade lingüística que se manifesta na criação, uso e desenvolvimento dessa língua (DORZIAT, 2004a, p.79).

A filosofia bilíngüe, segundo análises de Dias (2006, p. 42), “não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação lingüística em que se encontrar”, pois ela considera as características e opiniões dos próprios surdos, de acordo com o seu processo educacional.

No entanto, no Brasil, segundo Guarinello, Massi e Berberian (2007, p. 48), “a proposta bilíngüe, ainda é bastante recente, ou seja, já existem alguns projetos em fase de implantação, porém seus resultados ainda não são conhecidos”. A este respeito Quadros (1997, p.40) confirma em seus estudos que algumas conquistas já foram realizadas para que essa proposta seja colocada em prática, tais como:

[...] o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas.

De acordo com Fernandes (2008, p. 1), o bilingüismo para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos:

[...] é um fato novo no cenário educacional para os profissionais da educação. O tema passa a ser incorporado na agenda das políticas públicas brasileiras apenas na última década, decorrente da pressão dos movimentos sociais, das contribuições de pesquisas nas áreas da Linguística e Educação e da incorporação desses novos conhecimentos e tendências às agendas governamentais.

O reconhecimento da condição bilíngüe do surdo é apenas o começo de um longo caminho de descobertas e desafios, visto que:

O acolhimento necessário e imprescindível da língua de sinais, como primeira língua do surdo e língua escolar, devolve ao surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convoca a pensar sobre os processos e práticas construídos – agora – à luz dessa nova condição. A subjetividade do surdo e todos os processos relacionados a ela ganham novas nuances, delineando-se talvez de forma diferente ao que supúnhamos acontecer quando a língua de sinais era – radicalmente – negada e as práticas pedagógicas eram, quase exclusivamente, mediadas pela língua oral (PEIXOTO, 2006, p. 207).

De acordo com a mesma autora, se a maneira do mundo interagir com o surdo for transformada, entende-se que também modificará os modos como o surdo se relaciona com o mundo, tanto nas apropriações quanto nas leituras que fará da realidade ao seu redor.

Enfim está posto, que o Bilingüismo entre os surdos não depende de nossa vontade (ouvinte), conforme Souza (1998, p.44) afirma:

Está aí e está para ficar. Isto significa que os mecanismos institucionais disciplinares e disciplinadores do corpo e da mente falham. Ou antes, acabam por engendrar espaços para resistências – como é o caso da preservação dos sinais pelos surdos (a despeito do que possa falar ou prever a teoria sociolingüística).

No entanto, embora tenhamos a adesão de muitos pesquisadores da área da surdez ao bilingüismo como filosofia educacional adequada para a população surda e a própria comunidade surda a defenda e a identifique como adequada às suas características, a educação bilíngüe vivencia um período transitório em que os estudantes surdos “têm sua trajetória escolar pautada em paradigmas contraditórios, ora os tratando como “deficientes” ora reconhecendo-os como grupo cultural” (FERNANDES, 2008, p. 6).

Como assinala Lacerda (1998), as filosofias da Educação de Surdos Oralista, Comunicação Total e Bilingüismo existem simultaneamente, com defensores em vários países, cada uma com seus prós e contras, abrindo novos caminhos para a Educação,

com o intuito de fazer com que os surdos se sintam cidadãos em nossa sociedade.

Após refletirmos sobre a trajetória, até o momento exposta, percebemos a importância de os educadores que atuam diretamente com os surdos e, até mesmo os que ainda não tiveram esta experiência conhecerem o processo histórico de atendimento educacional oferecido às pessoas surdas para que possam construir práticas pedagógicas, pautadas na reflexão para não se repetir no futuro os erros do passado e seus equívocos. “Entre eles, os esforços empreendidos, muitas vezes de forma cruel, para que as pessoas surdas falassem a qualquer custo, aprendessem leitura labial, se protetizassem, e evitassem o contato com surdos sinalizados” (SOUZA; SILVESTRE, 2007, p. 33).

Destacamos que nesta pesquisa tomamos a filosofia do bilingüismo como base para análise das práticas pedagógicas e da organização das condições a serem dispostas em razão de nos compatibilizarmos com suas perspectivas de compreensão da pessoa surda, na qual se tem uma visão sócio-antropológica do surdo, pertencente a uma cultura própria, fazendo parte de uma minoria lingüística, bem como com a metodologia de ensino que dela deriva.

Passamos agora a descrever como ocorreu este processo em nosso país, desde o período do império, especialmente em relação à adoção das diferentes filosofias educacionais.

### 1.1.2 A Educação dos Surdos no Brasil

No Brasil, os filhos das elites dirigentes que tinham deficiências, na época do Império, eram enviados para estudar na Europa, sendo que, em 1835, houve a primeira tentativa de institucionalização da Educação do Deficiente, realizada pelo Deputado Cornélio Ferreira, o qual apresentou um projeto de lei à Assembléia, para que fosse criado o cargo de professor de primeiras letras para o ensino de cegos e/ou surdos e mudos (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 1989).

O Ensino para o Surdo no Brasil, conforme Reis (1992), aconteceu devido ao interesse de que D. Pedro II tinha em oferecer uma educação, no país, ao filho da sua prima, a Princesa Isabel, que era surdo.

E assim, foi organizada uma Comissão Promotora do Instituto por determinação do Imperador D. Pedro II, com pessoas importantes do Império, promovendo

a fundação de uma escola para surdos (PINTO, 2006). O Ensino dos Surdos iniciou, em 1856, com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos – INSM, no Rio de Janeiro (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), dirigido pelo professor surdo francês Eduard Huet, “vindo do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, para que o trabalho com os surdos estivesse atualizado com as novas metodologias educacionais” (NETTO, 2005, p.31).

O professor Huet, em 1856, trouxe para o Instituto o seu programa de ensino, cujas disciplinas eram:

Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. No que se refere à disciplina “Leitura sobre os Lábios”, esta só seria oferecida aos que tivessem aptidão, reconhecendo-se que quem tivesse resíduo auditivo teria muito mais chance de desenvolver a Linguagem Oral (PINTO, 2006, p. 10).

Ao longo da história do Instituto, a referida questão foi considerada de grande polêmica, pois a orientação educacional era diferenciada para os surdos que não possuísem aptidão para a linguagem oral, visto que para os alunos sem resíduo auditivo a metodologia de ensino era a Libras (PINTO, 2006).

Alguns anos depois, de acordo com Reis (1992, p. 62), surgiram problemas de ordem: “[...] econômica, disciplinar, familiar e moral, que geraram conflitos entre Huet e a esposa. [...] As dificuldades de comando de Huet e a falta de credibilidade moral levaram-no à renúncia, sem haver na instituição quem tivesse condições de substituí-lo”.

O Instituto oferecia apenas 35 vagas para o atendimento de 11.595 surdos, no período 1891, isto mostrava a falta de interesse do governo na educação para essas pessoas, e assim, passou-se essa tarefa para as províncias, que sofriam pela falta de recursos (DIAS, 2006).

No INES, eram utilizados: a Libras e o alfabeto manual, mas em 1911, seguindo os passos internacionais do Congresso de Milão, proibiu-se o uso dos mesmos em sala de aula, adotando-se o Oralismo (DIAS, 2006). Mesmo assim, “muitos professores e funcionários surdos e os ex-alunos, que sempre mantiveram o hábito de freqüentar a escola, proporcionaram a formação de um foco de resistência e manutenção da Língua de Sinais” (NETTO, 2005, p. 32). A segunda escola para surdos, de acordo com Dias (2006), surgiu no Brasil em 1923, na cidade de São Paulo, sendo nomeada como Instituto Santa Terezinha.

Apenas em 1954, foi criada a terceira escola, em Porto Alegre, e na seqüência em Vitória, em 1957.

Em relação à Educação do Surdo, o doutor Armando Paiva Lacerda, diretor do INES, entre 1930 a 1947, detalha, em seu livro: *Pedagogia Emendativa do Surdo*, a necessidade de “suprir falhas decorrentes da anormalidade, busca-se adaptar o educando ao nível social dos normais, por intermédio do ensino da linguagem, e que o objetivo da linguagem oral é dotar a criança surda de uma linguagem análoga à fisiológica” (SOARES, 1999, p.57).

O surdo sofria classificações, tais como: “surdo orgânico, verdadeiro, em termo da audição, hereditário” e o outro, “cuja lesão do aparelho auditivo é pós-natal e se encontra associada a taras, enfermidades ou degenerescência”, e assim, de acordo como era classificado, seria escolhido o método de ensino a ser usado, desde o “escrito - sinais gráficos e digitais – para os surdo-mudos completos, até o acústico – associação de exercícios acústicos aos orais – para os incompletos” (SOARES, 1999, p. 58).

Na década de 1950, Ana Rímoli de Faria Doria, diretora do INES (1951-1961) adotara o método oral, enfatizando o “conhecimento prático da física do som, na discriminação dos sons fortes e fracos, no conhecimento do aparelho fonoarticulatório para exercícios” (JANNUZZI, 2004, p. 98). Em 1956, foi aprovado o decreto nº 38.738, sendo proposto, em seu artigo 1º, a realização de estudos à profilaxia da surdez e reeducação dos surdos e da fala (SOARES, 1999).

Até o início da década de 50, segundo Dias (2006), os professores de surdos eram autodidatas ou haviam estudado no exterior, após esse período, foi realizado o primeiro “Curso de Formação de Professores para Recuperação de Deficientes da Audição e da Linguagem Falada”. Esse curso foi ofertado pelo INES, por intermédio da diretora Ana Rímoli, sendo equivalente ao segundo grau, com três anos de duração, em regime de internato e externato, isto, conforme a residência do aluno. O Curso era regido pela Lei Orgânica de Ensino (decreto n.8530 de 2 de janeiro de 1946) que representava a modernidade em relação à pedagogia para a Educação do Surdo (SOARES, 1999).

No Brasil, a grande maioria dos surdos, que passaram pelo processo de oralização, não falavam e nem faziam leitura labial satisfatoriamente. Poucos surdos apresentavam habilidade de expressão e recepção verbal razoável, sendo comum, por esse motivo, ficarem, por alguns anos, retidos na mesma série do ensino regular. Enfim, esse fracasso escolar pode ser considerado resultado de representações sociais, históricas, culturais, lingüísticas e políticas, devido a concepções equivocadas, às quais o surdo é

condicionado a superar a deficiência em busca da igualdade (BRASIL, 2004).

Como vimos, as formas de atendimento educacional oferecido aos alunos que apresentavam surdez, desde a época do império, são reflexos das tendências mundiais que ocorreram, principalmente, na Europa, como exposto anteriormente.

Com objetivo de esclarecer nossa compreensão sobre um dos conceitos centrais desta pesquisa, apresentaremos, a seguir, análises sobre a surdez.

## 1.2 A SURDEZ

Com certeza, vive-se em um mundo de sons, de ruídos internos do corpo, dos sons da natureza, do barulho das cidades, conseqüentemente, da fala das pessoas. Dessa maneira, “a impossibilidade de ouvir a fala humana é a mais séria implicação da surdez, pois interfere, diretamente, na interação social e na principal possibilidade de ter acesso ao conhecimento: a interação verbal” (FERNANDES, 2006a, p. 3). Conforme a autora citada, as conseqüências dos diferentes graus de surdez devem ser conhecidas, pois podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem, na aprendizagem e no relacionamento social das crianças.

Em relação à classificação da surdez em níveis, de acordo com Fernandes (2006a, p. 4), as pessoas com surdez leve ou moderada, em sua maioria, “comunicam-se e aprendem utilizando a linguagem oral, desenvolvendo um bom domínio do português. No entanto, a perda auditiva pode impedir a perfeita percepção dos fonemas das palavras, causando problemas na compreensão do que é dito”. No caso dos alunos com surdez severa ou profunda “demandarão maior atenção no contexto escolar devido às suas necessidades lingüísticas diferenciadas, pois, muito provavelmente, não venham a falar, necessitando do acesso, o mais precocemente possível, à língua de sinais” (FERNANDES, 2006a, p. 5).

Segundo Sacks (1990), não é apenas o grau de surdez que importa, mas sim, a idade ou estágio em que ela ocorre, pois as pessoas que perderam a audição, antes de terem adquirido a linguagem, estão numa categoria diferente de todas as demais, tornando-se incapazes de ouvir seus pais e correndo o risco de ficarem atrasados na compreensão da língua.

Portanto, o profissional da Educação deve refletir sobre o seu aluno surdo durante o processo educacional, com o objetivo de definir claramente os procedimentos a

serem utilizados em prol de um ensino de qualidade. No entanto, para definir os tais procedimentos, torna-se necessário que o professor saiba compreender a surdez. Sobre as formas de compreensão da surdez, podemos distinguir duas vertentes presentes na literatura especializada atualmente. Sendo que a primeira vertente, a que apresenta uma visão clínica, classifica a surdez em termos de medidas audiométricas, de denominação de perdas (leve, moderada...). Por essa razão, o termo deficiente auditivo e/ou deficiência auditiva são termos clínicos, que escondem a não aceitação da surdez e o preconceito (SLOMSKI, 2000). Nesta vertente o surdo é considerado como um deficiente auditivo, e desta maneira:

[...] precisa ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização da pessoa surda, utilizadas a fim de que o surdo se pareça, o mais possível, com as pessoas ouvintes. E isto só pode ocorrer com o mascaramento da falta de audição, com a proibição da língua visual que os surdos utilizam, com sua medicalização através da leitura labial e do aprendizado da emissão vocal de algumas poucas palavras sem sentido para ele (LORENZINI, 2004, p. 15).

A tradição clínica na área da surdez buscava utilizar procedimentos terapêuticos, os quais:

[...] desconsiderando as implicações culturais da surdez, originou formas preconceituosas, que estiveram (ainda estão, em alguns casos) presentes também nos ambientes mais próximos dos surdos, como as escolas. [...] Até bem pouco tempo, todas as políticas institucionais voltadas para essas pessoas, não só sugeriam o uso da terminologia deficiente auditivo ou portador de deficiência auditiva, como também negavam aos surdos o direito de conviverem entre si, de organizarem-se em grupo e/ou associações, de tornarem-se cidadãos, porque não lhes era permitida a apropriação da língua de sinais. Eles eram vistos e tratados como doentes e todos os esforços eram empreendidos no sentido de torná-los sãos (DORZIAT, 2004a, p. 82).

A problemática da surdez, conforme Sá (2003, p. 89), não tem necessariamente que se deter em questões de:

[...] reabilitação e de tecnologias, pois estas questões geralmente aparecem presas àquilo que lhes “falta”, ao “canal perdido” em função do qual tudo o mais quase que desaparece. Nesta perspectiva, não se trata de desprezar a técnica e as tecnologias, mas trata-se de alertar para o fato de que elas, na maioria das vezes, estão a serviço de uma negação das identidades sociais que podem estar disponíveis aos surdos.

A segunda vertente de compreensão da surdez tem como objetivo justamente o resgate da identidade e da valorização das pessoas surdas, a qual se constitui na visão sócio-antropológica da surdez, nesta os surdos:

[...] constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vidas, não apenas porque tem em comum o fato de que não escutam, mas porque necessitam de uma cultura visual para entendimento e apreensão do mundo, o que se traduz pelo reconhecimento, legalização e utilização da língua de sinais pelas pessoas que trabalham com os surdos. Nesta perspectiva, estudos antropológicos mostram que, mesmo diante da proibição do uso de sinais pelos surdos no século passado e em grande parte deste, a comunidade surda surgiu e se organizou, desenvolvendo e ampliando as línguas de sinais em todo o mundo. É a partir desta visão que se começa a pensar em uma educação bilíngüe, que leve em conta a necessidade de apresentar a criança surda o mais cedo possível para a comunidade de seus pares, permitindo que ela encontre modelos com os quais se identifique, deixando de lado a idéia da falta e da deficiência e pondo em pauta aquilo que faz com que os surdos sejam diferentes lingüística e socialmente (THOMA, 1998 apud LORENZINI, 2004, p. 30).

A vertente sócio-antropológica tem uma visão sociológica do surdo, percebe que o mesmo é um sujeito diferente dos ouvintes, pertencente a uma cultura própria, com direito e acesso a duas línguas: língua de sinais e língua oral (DELIBERATO, 2001).

Segundo Silva e Pereira (2003), os surdos são vistos como tendo um acesso diferente ao mundo, implicando diferenças em relação aos ouvintes. Pois, por não ouvirem, os mesmos constituem seu conhecimento de mundo por meio do canal visual-gestual, adquirindo a Língua de Sinais sem dificuldade, possibilitando-lhes o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos como dos sócio-emocionais e lingüísticos.

A mudança de concepção em relação à surdez, a partir de uma visão sócio-antropológica, devolve à sala de aula a Língua de Sinais, tornando-se em “um espaço mais dialógico, de produção e transmissão – de fato! – do conhecimento, de formação humana a partir do respeito e do reconhecimento positivo pela e da diferença” (PEIXOTO, 2006, p. 207).

De acordo com esta vertente, muitos pesquisadores e comunidades surdas defendem que a Educação dos Surdos se dê em escolas para surdos. Pois, segundo Skliar (1997a), a educação das pessoas com surdez, na perspectiva inclusiva, não respeita a sua identidade política, bem como a sua cultura e a sua comunidade, enfim, essas pessoas ficariam sempre subjugadas aos ouvintes.

Uma outra implicação educacional conseqüente da adoção deste modo de compreender a surdez é o fato de gerar discussões sobre o contexto no qual a educação dos surdos deve se dar com argumentos em defesa da retirada do domínio da área da Educação Especial para:

[...] encontrar outras linhas de estudo no contexto maior da educação em geral. Há tentativas de encarar o surdo enquanto autor e ator de uma cultura minoritária, enquanto usuário de uma língua natural, enquanto grupo que demanda uma educação bilíngüe e multicultural, enquanto pessoa diferente e de identidades legítimas (SÁ, 2003, p. 90).

Nesta perspectiva, a surdez, segundo Fernandes (2003), “é uma experiência visual que traz ao sujeito surdo a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-lingüísticas diversas, mediadas por formas de comunicação simbólica alternativas, que encontram na Língua de Sinais seu principal meio de concretização”, sendo que a sua identidade será formada conforme as experiências socioculturais compartilhadas ao longo de sua vida, pois, cada sujeito surdo é único.

Por conta das características distintas das referidas vertentes a questão da educação dos alunos surdos é polêmica, especialmente, porque a política educacional inclusiva vigente pressupõe que todos os alunos devem ser escolarizados no ensino regular, em classe comum e como vimos há discordância a respeito da possibilidade de se efetivar tal política na vertente sócio-antropológica da surdez.

De acordo com Souza e Silvestre (2007, p. 35), a inclusão de alunos surdos, não pode significar:

[...] a assimilação do surdo ao padrão ouvinte-falante, a desqualificação dos surdos e da língua de sinais como produtora de subjetividades e produções culturais. O modelo de inclusão que insere o surdo na lógica da deficiência, quer dizer, no lugar de ser um ouvinte com defeito, não funciona para os surdos em sua grande maioria.

Entretanto, para as mesmas autoras (2007, p. 35), a inclusão educacional para surdos somente será eficaz se houver a construção de um projeto inclusivo pelos mesmos, desde que “tenha novas configurações ideológicas, que seja marcado por uma nova história de relação e reciprocidade política com eles, que seja inscrito em uma nova lógica de entender e considerar, na escola, o estudante surdo”.

Concordamos que os próprios surdos têm que começar a reconstruir seu passado, a sua história, exigindo os direitos que são fundamentais para qualquer cidadão, pois:

Devem e podem fazê-lo analisando as pressões e os impedimentos, desvendando as relações de poder, mas também descobrindo as possibilidades de um futuro mais digno, embora tão atrasado. É tempo de os surdos se envolverem de forma ativa e criativa no debate cultural e educacional sobre a educação de surdos. Este debate tem que ser ressuscitado, revigorado, redimensionado, reavaliado (SÁ, 2003, p. 92).

Apresentaremos a seguir uma análise sobre o processo de aprendizagem dos surdos, com destaque para as análises provenientes da teoria de Vygotski que se coaduna com a vertente sócio-antropológica.

### 1.2.1 Surdez e Aprendizagem

Em relação ao processo de aprendizagem do surdo, Razuck, Tacca e Tunes (2007, p. 11), analisam que:

As pessoas surdas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar e isso decorre da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez acabam sendo prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e político-cultural e tem perdas consideráveis no processo de aprendizagem, ficando aquém dos demais colegas da escola.

Para Vygotsky (1991), a mediação entre o universo cultural e o universo social tem fundamental contribuição no sucesso/fracasso do aluno, visto que considera que a aprendizagem é um processo de apropriação que ocorre referente ao sujeito nas relações sociais sendo que essa impulsionará o desenvolvimento humano. De acordo com essa visão de aprendizagem, Machado (2005, p. 3) comenta:

[...] o modelo sócio-antropológico da surdez e a educação bilíngüe refletem e respondem aos pressupostos da teoria sócio-histórica do psiquismo humano. Isto porque, nesse modelo, o déficit auditivo não cumpre papel relevante, antes se justifica nas interações normais e habituais dos surdos entre si, nas quais a língua de sinais é o traço fundamental de identificação sócio-cultural e o modelo pedagógico não se restringe a uma insistente busca de “correção” do déficit, como se verifica no modelo tradicional; trata-se do reconhecimento lingüístico e cultural legitimando sua diferença enquanto sujeito surdo e não um desvio da normalidade.

Os estudos de Vygotsky (1991) demonstram que a criança inicia seus processos de internalização das formas culturais da organização social ao agir sobre o ambiente, relacionando a sua capacidade de aprendizado e o seu processo de desenvolvimento. A internalização é um processo que transforma os fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, isto é, de um processo interpessoal em intrapessoal. Nessa concepção, segundo Machado (2005), o aprendizado possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento da criança com o ambiente sócio-cultural em que vive. Os processos de interiorização dos aspectos formais e informais do conhecimento e intersubjetivos adulto - criança na aprendizagem provocam reflexões profundas sobre as dificuldades causadas pelas diferenças lingüísticas à maioria das crianças surdas filhas de pais ouvintes.

Nogueira (1998, p. 9) comenta que cerca de 95% das crianças surdas nascem em família de ouvintes, crescendo com concepções diferentes de mundo em relação aos ouvintes, devido ao fato de não terem a linguagem comum ao meio cultural no qual vivem, dificultando, assim, o estabelecimento de contatos interpessoais e de relação social. Poucas crianças surdas convivem com a cultura surda desde a mais tenra idade, desse modo, identificam o mundo de forma concreta, por serem privadas do diálogo, devido à dificuldade ao acesso a Libras, que deveria ser de forma natural e constante (FERNANDES, 2003).

Pesquisas realizadas por: Fernandes (1990), Bellugi (1993), Skliar (1997a), Quadros (1997) e Sacks (1990) mostram que o processo da aquisição da Língua de Sinais ocorre de forma natural para as crianças surdas, filhas de pais surdos, membros de uma comunidade lingüística surda, devido ao contato prévio e efetivo com os membros reais da comunidade surda, sendo proporcionado um ambiente apropriado para o estabelecimento das interações comunicativas e para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Portanto para efetivar o desenvolvimento lingüístico dos alunos surdos deve-se considerar “um aspecto relevante no ensino de uma língua é o modo como o professor concebe a linguagem, porque isso repercute na maneira como ele estrutura o seu trabalho com a língua em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2000 apud ALPENDRE; AZEVEDO, 2008, p. 7). Pois, as línguas “expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social” (QUADROS, 2006b, p. 13).

De acordo com a mesma autora, língua e linguagem podem ser compreendidos em dois diferentes níveis:

[...] (1) o nível biológico, enquanto parte da faculdade da linguagem humana e, (2) o nível social ao interferir na expressão humana final. No primeiro nível, discutem-se questões essenciais, como a aquisição da linguagem. Já no segundo nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais (QUADROS, 2006b, p. 15).

Entretanto, as práticas de aprendizagem realizadas com os alunos surdos, baseadas em concepções de acordo somente com o nível biológico da linguagem, não têm contribuído com o processo aprendizagem dos mesmos, pois a língua:

[...] deveria ser concebida como uma atividade essencialmente dialógica por meio da qual o sujeito poderia tecer sentidos (representar o mundo); expressar sentimentos, idéias, ações e experienciar a vida social. Essa concepção possibilitaria uma consideração mais ampla da linguagem e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais produtivo. A evidência de que as línguas só existiriam para promover a interação e construção de significados entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada poderia, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que promova o crescimento do sujeito e sua existência paritária na sociedade (ALPENDRE; AZEVEDO, 2008, p. 9).

Nesta perspectiva, a concepção interacionista enfatiza as interações contextualizadas voltadas para o desenvolvimento da comunicação do aprendiz, pois:

[...] a verdadeira substância da língua não está nem no sistema abstrato das formas lingüísticas (no universo lexical ou vocabulário, nos fonemas, morfemas, flexões etc.) nem está alojada no psiquismo individual de cada pessoa. Sua essência não é o ato psicofisiológico que a produz [...] a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal [...] (BAKTHIN, 1992, p. 123).

Portanto, o locutor e o interlocutor deveriam usar a linguagem como “uma base de possibilidades expressivas, cujos significados são móveis e cujos sentidos não se repetem, porque são determinados no contexto de uma situação discursiva única [...] pois a língua é matéria viva para os falantes e a linguagem é indissociável do outro”. (ALPENDRE; AZEVEDO, 2008, p. 9).

De modo particular, de acordo com Razuck, Tacca e Tunes (2007) “Vygotsky nos possibilita pensar nas atitudes a serem assumidas no processo de ensino-aprendizagem, pois evidencia que o foco de atuação deve ser a potencialidade e não a falta ou o limite”. Sendo assim, o trabalho educativo precisa ser orientado para que os alunos surdos possam demonstrar as suas potencialidades, desenvolvendo as diversas dimensões

que atuam de forma integrada em um sujeito singular. Dessa forma, gostaríamos de destacar que percebemos que o processo de aprendizagem do aluno surdo depende das oportunidades oferecidas pela educação bilíngüe desde o início do desenvolvimento da sua linguagem, ou seja, a criança surda deve ter oportunidade de aprender e exercitar sua língua natural desde os seus primeiros anos de vida.

Considerando que esta pesquisa analisa o processo de inclusão de alunos surdos em uma escola pública, trataremos a seguir de alguns aspectos relacionados a este processo.

### 1.3 INCLUSÃO ESCOLAR COMO PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

O paradigma e a política da Educação Inclusiva como processos delineadores na história da Educação Especial vêm inspirando uma série de propostas e ações em vários países do mundo, dentre estes, o Brasil assumiu claramente o propósito de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, por meio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9394/96 publicada em 1996. Desde então, vêm ocorrendo debates, discussões, iniciativas bem e mal sucedidas, assim como resistências a este processo, especialmente quando tratamos da inclusão de alunos surdos.

Em se tratando de Educação Inclusiva, segundo Booth e Ainscow (2000), a mesma depende de três dimensões inter-relacionadas para assegurar um ensino de qualidade, tais como: a construção de uma cultura inclusiva, de política inclusiva e de práticas inclusivas.

- A dimensão da cultura inclusiva diz respeito à maneira como a filosofia de inclusão é partilhada pela comunidade escolar, tornando-a segura, acolhedora, colaborativa e estimulante, em que cada sujeito seja valorizado. Uma comunidade acolhedora é a base para a convivência de respeito e valorização das diferenças, implicando no desenvolvimento de valores que mobilizam as pessoas a pensarem, viverem e organizarem o espaço da escola. Esta dimensão considera que a criação de uma cultura de colaboração na escola é tão importante como a aquisição de conhecimentos e de competências;

- A dimensão política procura garantir que os princípios da inclusão seja o centro do desenvolvimento da escola, com o propósito de melhorar a aprendizagem e a participação de todo o alunado. Nesta perspectiva, deve-se implantar políticas educacionais, com o objetivo de ampliar a capacidade da escola em responder adequadamente à diversidade de seus alunos, contemplando o desenvolvimento dos alunos como cidadão e não apenas as exigências administrativo-burocráticas dos sistemas de ensino, de forma a traduzir-se em mudanças nas condições objetivas, físicas, estruturais e pedagógicas da escola;
- A dimensão das práticas educativas reflete as duas dimensões já citadas: a da política e a da cultura inclusiva. As práticas educativas devem assegurar que as atividades de sala de aula e as extra-escolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando-se que as políticas educacionais e a cultura inclusiva interajam para superar barreiras em relação às dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas de todos os alunos.

Os princípios e valores, que se desdobram da união dessas três dimensões, podem contribuir para a eficácia do processo ensino-aprendizagem para todos os alunos, isto é, não apenas aqueles com deficiências ou rotulados como apresentando necessidades educacionais especiais.

Sobre o processo de inclusão, Ferreira (2005, p. 40-46) sintetiza que:

Há um consenso que inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais como recursos existentes nas escolas e que devem servir ao currículo escolar para contribuir na formação da cidadania. Diversidade e diferenças constituem uma riqueza de recursos para a aprendizagem na sala de aula, na escola e na vida.

Enquanto movimento mundial, a “educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007a).

De acordo com Arnaiz (2005), desde meados dos anos 80 e início dos anos 90, surge, no contexto internacional, um movimento materializado por profissionais, pais e as pessoas com deficiência, que lutam contra a idéia de Educação Especial, enclausurada em

um mundo à parte. Esta luta veio ao encontro do movimento de inclusão e tem suas principais características delineadas, especialmente em dois documentos internacionais: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Nesta última, em especial encontram-se os princípios, conceitos e diretrizes que possibilitam a compreensão do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, nesta mesma declaração há uma exceção, pois em seu artigo 19, identificamos a possibilidade de escolarização dos alunos surdos em escola especial ou classe especial.

Art. 19: 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 previsão 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 escola especial ou classe especial e unidades em escolas regulares (BRASIL, 1994).

A possibilidade de manter os alunos surdos estudando em escolas especiais ou em salas especiais foi também uma solicitação apresentada em 1999, pelos próprios surdos que se reuniram no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre (RS), a qual resultou num documento chamado: “A educação que nós queremos”, amplamente divulgado entre os surdos e nas organizações governamentais e não-governamentais do país. Segundo Quadros (2006a, p.156):

O teor do documento inclui propostas na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos, sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação que inclui a língua de sinais –, as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos.

Esta mesma autora relata que esse documento reflete o desejo dos surdos por uma educação em escolas de surdos em Libras com qualidade, contudo quando não houver possibilidade dos mesmos estudarem em escolas específicas, neste caso, as classes especiais no ensino regular seria outra opção viável, vimos que nesta análise a exclusão da possibilidade de os alunos surdos serem escolarizados na classe comum.

Estas análises nos permitem perceber que não há um consenso sobre a possibilidade de inclusão dos alunos surdos em classe comum, pois os surdos advogam sobre a necessidade de ter sua escolaridade garantida em escolas de surdos. Ao aprofundar nossas análises nos documentos publicados pelo Ministério da Educação de nosso país e pela Secretaria de Educação de nosso Estado, estas divergências se mantêm como veremos a seguir.

No período de 2000 a 2002, ocorreu em nosso Estado um intenso processo de discussão sobre o movimento de inclusão, mobilizando grande parte do sistema educacional paranaense. Nessa ocasião, ocorreu a ruptura ideológica da concepção de inclusão educacional entre o Departamento de Educação Especial (DEE) do Paraná e a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Esse confronto aconteceu devido a:

[...] defesa, pelo MEC/SEESP, da chamada inclusão total, ou seja, com a matrícula incondicional de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da natureza ou grau de comprometimento. Assim, não há prerrogativa para a escolarização em classes ou escolas especiais, por exemplo. (PARANÁ, 2006, p. 31).

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), a partir de 2003, retomou sua função social de fazer políticas públicas em Educação Especial, com o intuito de desenvolver “ações estruturais para a mudança sobre a compreensão da oferta do atendimento especializado”, argumentando que “o processo de inclusão escolar se dá gradativamente, conforme se estruture uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família” (PARANÁ, 2006, p. 34)

A inclusão educacional está sendo trilhada por diferentes caminhos, pois não há consenso no meio social sobre as concepções e práticas de inclusão, nos sistemas educacionais. Sabe-se que existem pelo menos três tendências, que diferem em natureza, princípios e formas de concretização, em sala de aula, que são:

O primeiro, denominado de **inclusão condicional**, é considerado a forma mais conservadora de todos os conceitos. Dos partidários desse posicionamento, ouvem-se afirmações do tipo “se todos os professores forem capacitados antes”, “quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “apenas se diminuirmos o número de alunos por turma”, “se eu tiver um especialista como auxiliar...” Ou seja, são afirmações que remetem a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal. Em direção oposta, está um segundo movimento denominado de **inclusão total ou radical**. Dentre os defensores dessa proposta, estão

intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não-governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência, os quais defendem a inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular: Diante desses dois extremos, a SEED situa sua política em uma terceira posição, que tem sido denominada de **inclusão responsável**. O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2006, p. 39-40).

De acordo com a citação anterior, pode-se considerar a inclusão condicional, o movimento do “se então”, no qual todos os participantes, envolvidos no processo, dependem do outro para assumir a sua responsabilidade. Quanto à inclusão total, os participantes desse movimento defendem a idéia de que todos os alunos devem estudar no ensino regular, assim como o próprio termo diz “totalmente”. No entanto, a inclusão responsável, não almeja apenas a presença física dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas requer a constante avaliação da qualidade dos serviços prestados, seja em escolas comuns, seja em escolas especiais.

Nesta perspectiva de inclusão responsável, a SEED do Paraná, embora considere a escola regular o local preferencial para promoção da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, prevê que uma parcela de crianças e adolescentes requerem atendimentos educacionais em classes ou escolas especiais, em função de seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta lingüística diferenciada, nesse caso os surdos, conforme o seguinte artigo:

Art. 16 Os estabelecimentos de ensino regular poderão criar, sempre que necessário, classes especiais, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, cuja organização fundamente-se na legislação vigente, em caráter transitório, a alunos que apresentem:

II. condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos (PARANÁ, 2003).

Essa política de inclusão é claramente divergente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), a qual visa à educação escolar dos surdos no ensino regular.

Conforme a Política Nacional de Educação na perspectiva da educação inclusiva divulgada em 2007, o atendimento educacional para os alunos surdos deve ocorrer da seguinte forma:

A inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2007c, p. 17).

De acordo com essa proposta os alunos surdos devem freqüentar o ensino regular em classe comum, sendo ofertado o atendimento educacional especializado em contraturno tanto na Libras quanto na escrita da Língua Portuguesa.

Em relação ao atendimento educacional especializado, o Sistema de Ensino do Estado do Paraná normatiza a Educação Especial, por meio da Deliberação Nº 02/03, com o seguinte artigo: “Art. 6º Será ofertado atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de: [...] II. dificuldades de comunicação e sinalização demandando a utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis”.

Esse atendimento educacional especializado deverá realizar-se, preferencialmente, no ensino regular, mas também, poderá ser ofertado em escolas especiais, pois se devem respeitar as condições específicas dos alunos. De acordo com essa modalidade de ensino, garante-se a qualidade de educação para todos os alunos com necessidades educacionais especiais, “em todas as etapas da educação básica, e apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho, formação indispensável para o exercício da cidadania” (PARANÁ, 2003).

Em síntese, ambas as políticas analisadas reconhecem a filosofia bilíngüe como diretriz para organização dos atendimentos educacionais para os alunos surdos, mas diferem quanto às possibilidades de locais de atendimento desta população, como vimos, o Estado do Paraná prevê que nos primeiros anos de escolarização os alunos surdos devem ser atendidos educacionalmente em escolas especiais, assim como podemos verificar no seguinte artigo:

Art. 19 A criação de Escola Especial é ato pelo qual o representante legal da mantenedora expressa a disposição de ofertar Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, exclusivamente para alunos com necessidades educacionais especiais, com graves comprometimentos,

múltipla deficiência ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas (PARANÁ, 2003).

Considerando a necessidade de conhecermos mais detalhadamente como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos surdos, que se constitui o tema central de nossa pesquisa, apresentaremos, a seguir, análises teóricas e sínteses de relatos de pesquisas sobre este tema.

No processo de inclusão dos alunos surdos, devemos levar em conta os diferentes modos de vida, que:

[...] vão desde as condições materiais até as formas de organização presentes em cada grupo. Assim, falar sobre um surdo abstrato, como se essa palavra pudesse dizer tudo desse ser humano, remete a uma hierarquização clínica, orgânica. Os surdos são pessoas que possuem diferentes formas de vida material e representam diferentes papéis sociais (DORZIAT, 2004a, p.78).

No entanto, para que o aluno surdo, com sua surdez, possa ser acolhido pelas escolas, as mesmas devem “dar especial atenção aos problemas que estão por trás tanto do “fracasso” de se seu abandono das salas de aula quanto do “êxito” de sua permanência nela” (GÓES; TARTUCI, 2002, p. 118). Pois, as escolas são organizadas pela língua oral, isto é:

O contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os alunos surdos em extrema desvantagem nas relações de poderes e saberes instaurados em sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno “lugar” do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas lingüísticas (FERNANDES, 2006c, p. 4).

Na Educação dos Surdos, encontram-se duas tendências distintas, de um lado os defensores que acreditam que os mesmos devam estudar em escolas de surdos, na qual a diferença lingüística e a sua identidade serão respeitadas, de outro lado os que se preocupam com a sua inclusão na comunidade majoritária, desde que suas diferenças e necessidades sejam respeitadas, tendo em vista não permitir que se constituam em uma comunidade à parte, marginalizada (LACERDA, 2006).

Como exemplos de pesquisadoras que criticam a proposta educacional inclusiva para surdos temos: Perlin e Quadros (1997, p. 37), pois enfatizam as implicações lingüísticas, afirmando a inviabilidade dessa educação para as pessoas com surdez,

baseando-se em posições culturais, sociais, lingüísticas e educacionais. Essas pesquisadoras acreditam que a falta da aquisição e do uso da Libras na escola comum relacionam-se ao fracasso escolar das pessoas surdas. Visto que as “pessoas com surdez precisam aprender a ser pessoas surdas, as crianças precisam ter referências de adultos surdos, convivendo numa comunidade surda, para formarem sua identidade no grupo social em que estão inseridos”.

Conforme Lacerda (2007), os estudos sobre o desempenho escolar de alunos surdos, no Brasil e em outras partes do mundo, mostram que esses alunos possuem o rendimento acadêmico muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes, mesmo com anos de escolarização. De acordo com esses dados, constata-se a urgência de estudos e medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno desses alunos.

Considerando a necessidade de conhecermos como vem ocorrendo o processo de inclusão de surdos em nosso país realizamos um levantamento de pesquisas que trataram desta questão, as quais serão sintetizadas a seguir.

O estudo, realizado por Buffa (2002), visava analisar as opiniões de professores do ensino regular a respeito da inclusão dos alunos surdos, bem como a formação desses profissionais para atendê-los. Participaram desta pesquisa: 196 professores da rede regular de ensino, da cidade de Bauru/SP, que atuavam em classes comuns do ensino regular (1º e 2º ano do ensino fundamental). Verificou-se que a maioria desses profissionais se posicionou a favor da inclusão dos alunos surdos na classe regular, mas avaliaram que a inclusão só é possível desde que: o número de alunos em sala de aula seja reduzido; exista o apoio de sala de recursos; a criança participe de um programa de reabilitação; o professor receba orientação e assistência de profissionais especializados (intérpretes); e a sala de aula esteja equipada com materiais específicos. A autora também aponta a necessidade de melhorar a formação dos professores, principalmente considerando os desafios em relação às novas exigências no campo da educação, o qual requer profissionais cada vez mais qualificados e comprometidos com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Silva (2003) relata, em sua dissertação, a experiência vivenciada como professora itinerante da rede municipal de Campinas/SP, tendo o objetivo de contextualizar a educação dos alunos surdos, destacando o trabalho pedagógico realizado com os mesmos. Participaram desse estudo dez alunos surdos, das séries iniciais do Ensino Fundamental que possuíam perda auditiva superior a 80 decibéis. Esses alunos estavam na faixa etária de 7 a 16 anos, sendo que cinco deles eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Foram

realizadas entrevistas com: os alunos, pais, professores e colegas de sala. Os resultados permitiram: verificar que existe entre os professores muita resistência ao receber um aluno surdo, mas que ela é superada à medida que o professor e o aluno vão se conhecendo; evidenciar os benefícios que o aluno surdo e os ouvintes têm ao compartilharem o espaço educativo escolar, pois inúmeras são essas vantagens: socialização, troca de vivências e conhecimentos; e não se deve considerar a Libras como única ferramenta responsável pelo bom desempenho escolar e cognitivo dos alunos surdos, mas, sem dúvida, a comunicação pela mesma abre canais entre surdos e ouvintes, necessários à convivência entre ambos. Segundo a pesquisadora, conclui-se que é necessário criar novas respostas educativas, por meio da utilização de jogos no computador, desenhos, mímicas, textos, troca de experiências entre os alunos surdos e ouvintes que assegurem um processo de ensino/aprendizagem mais adequado às necessidades específicas dos alunos surdos e que introduzam melhoras significativas na qualidade do ensino, para todos os alunos, como também garantir o reconhecimento e o uso da Libras, para que aprendam os conteúdos curriculares na escola regular, desfrutando do direito de igualdade com os ouvintes, sem discriminação e, principalmente, podendo contar com os recursos necessários para a sua aprendizagem.

As pesquisadoras Silva e Pereira (2003) realizaram um estudo que tinha o objetivo de conhecer a imagem que professores de escola regular têm da surdez e do aluno surdo, bem como a influência desta imagem na sua prática pedagógica. O termo imagem foi utilizado no decorrer do trabalho para se referir ao resultado das representações sociais que os sujeitos constroem no contato com os objetos, com as pessoas e com as situações vivenciadas no mundo, pois, no convívio social e escolar, os sujeitos interagem com base na imagem que fazem de si e do outro. Foram participantes sete professoras do Ensino Fundamental que lecionam em escolas municipais ou estaduais do município ou da região de Campinas, que tinham, no momento da coleta de dados, pelo menos um aluno surdo frequentando e recebendo apoio à escolaridade no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação (CEPRE) da Universidade de Campinas. Os dados foram obtidos por meio de observações e entrevistas semi-estruturadas com as professoras, entre março e abril de 1998. Na interpretação dos dados foram estabelecidas as seguintes categorias temáticas: intelectual, comportamental, aprendizagem e linguagem. A análise dos dados evidenciou que as professoras embora fizessem um discurso de que os alunos surdos apresentavam todas as condições de serem incluídos, porque são inteligentes, aprendem, comportam-se bem, na prática, os mesmos, eram tratados como excluídos. Visto que exigiam menos do aluno surdo e toleravam muito mais comportamentos e atitudes inadequados deles do que

dos outros alunos. Em relação à imagem de que se tinha do aluno surdo, as atitudes das professoras deixaram transparecer que o aluno surdo é menos capaz que o ouvinte, apesar do discurso ser outro.

Outra pesquisa, a de Lima (2004), teve como objetivos: analisar a prática de bilingüismo, implantada em duas escolas da rede pública que trabalham com a proposta de inclusão de alunos surdos; problematizar a chamada educação bilíngüe que ocorre (ou não) nas conjunturas escolares investigadas; e caracterizar a chamada educação bilíngüe que ocorre nos contextos escolares observados. Esse estudo, de natureza etnográfica, foi conduzido em duas escolas, com dezenove alunos surdos profundos. Foram utilizados os seguintes recursos metodológicos: observações em salas de aula (regular e de apoio); registro por meio de vídeo de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos surdos com as professoras ouvintes, os colegas (ouvintes e/ou surdos) e o instrutor surdo; questionário aberto aplicado às professoras e ao instrutor surdo; algumas atividades escolares realizadas pelos alunos surdos; investigação de dados em prontuários da escola; diário de notas de campo; entrevista semi-estruturada com a pedagoga da escola e; entrevista semi-estruturada com uma professora do ensino regular. De acordo com os resultados, o contexto bilíngüe quer na sala de aula regular, quer na sala de apoio, quase sempre foi demarcado pelo uso constante da língua de maior prestígio (no caso, a Língua Portuguesa) em sua modalidade oral. A Libras foi utilizada com pouca freqüência pelas professoras ouvintes do ensino regular, ou ainda, como uma ferramenta secundária durante o processo de ensino-aprendizagem, pois o que prevaleceu foi o monolingüismo ditado pelo poder da língua majoritária, e pela língua da maioria dos sujeitos presentes em contextos escolares sociolingüisticamente complexos.

A pesquisa realizada por Leão (2004) teve como objetivo analisar as condições de inclusão dos alunos surdos em sala de aula comum, verificando o desempenho acadêmico dos alunos surdos e ouvintes, inseridos no Ensino Fundamental, assim como o preparo do professor do ensino regular para esse processo. Participaram do estudo 16 professoras que atuavam com alunos surdos, incluídos na Rede de Ensino (Estadual, Municipal e Particular), da cidade de São José dos Campos/SP. Foram também avaliados 32 alunos, dos quais 16 eram surdos e 16 ouvintes. A pesquisa foi realizada por meio dos seguintes instrumentos: questionário, notas de desempenho acadêmico e anotações da produção acadêmica. A partir da análise dos dados, verificou-se que as professoras estavam despreparadas para ensinar alunos surdos, sendo que desconheciam os diferentes aspectos que envolvem a surdez. Os resultados evidenciaram que os professores apresentavam baixa

expectativa quanto ao aprendizado dos alunos surdos, comparando-se a expectativa que apresentavam em relação aos alunos ouvintes. Conclui-se que se faz necessário assegurar uma formação, tanto inicial quanto continuada, que forneça condições a estes profissionais para atuarem com todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, priorizando um aprendizado de qualidade, principalmente, por considerar que os professores apresentam papel preponderante para a efetividade do processo inclusivo.

Silva (2005), em seu estudo, aborda a produção das identidades no contexto escolar e focaliza a representação que pais, professores e os próprios alunos surdos fazem da surdez, da Libras e do processo de escolarização dentro do ensino regular. A pesquisa apresentou característica etnográfica, composta por: diário de campo, gravações em vídeo das conversas com os alunos surdos e das atividades realizadas em um programa desenvolvido em um centro de estudos ligado a uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo, que atende a escolares surdos. Os resultados mostraram que as representações construídas sobre o aluno surdo, estão, sempre, sendo negociadas e redefinidas nos contextos sociais focalizados, embora, ainda, persista a busca da (in)visibilidade da surdez em favor ora da construção da identidade do surdo, enquanto “deficiente”, ora de sua identidade construída na assimilação/normalização.

Damázio (2005) também apresenta o relato de uma pesquisa sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular. Foram participantes quatro alunos com surdez grave ou profunda da Escola Ameduca, que desenvolve uma proposta inclusiva. Destacam-se, nesse estudo, os progressos alcançados por esses alunos na sala de aula, por meio das práticas pedagógicas que envolvem três momentos educacionais: o atendimento educacional especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo; o atendimento educacional especializado para o ensino da Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição principalmente de termos científicos, sendo realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Libras em que o aluno se encontra; e o atendimento educacional especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez, sendo realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. De acordo com a pesquisadora, conclui-se que a condição determinante para que aconteça a inclusão do aluno com surdez, em uma

escola comum, é a estrutura de sua organização pedagógica, a qual exige a superação dos modelos educacionais atuais, tais como: ensino seriado, currículos disciplinares, turmas tidas como homogêneas; o estudo sistemático da Libras e da Língua Portuguesa não só é complemento necessário ao bom desempenho escolar do aluno com surdez como também é garantia da sua inclusão em escolas comuns. Para a mesma negar às pessoas com surdez a possibilidade de estudar em uma escola inclusiva, em nome de sua cultura, comunidade e língua é um grande equívoco educacional.

A pesquisa realizada por Dias (2006) refere-se ao processo de inclusão da aluna surda no ensino regular, em uma escola particular do Rio de Janeiro, egressa de uma classe especial no INES, com cinco anos e meio. Esse estudo teve como objetivo identificar a forma como a comunicação era estabelecida entre a aluna surda, suas professoras, seus colegas ouvintes e a comunidade escolar como um todo. Além disso, verificar as dificuldades encontradas pelas professoras para trabalhar com alunos surdos no contexto de sala de aula regular, bem como obter informações da mãe da aluna surda sobre o grau de satisfação, credibilidade, desenvolvimento e aprendizagem atribuídos à sua filha, estando ela num espaço educativo voltado para os alunos ouvintes. O universo investigado, desse estudo, constituiu-se da equipe docente e administrativa da escola, incluindo as duas professoras que trabalhavam diretamente com a aluna, uma quando a aluna estava no maternal e a outra quando a mesma freqüentava a classe de pré-alfabetização, e sua mãe. A aluna foi observada no ambiente de sala de aula, na interação com seus colegas e em demais situações cotidianas da escola. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com enfoque etnográfico, tendo sido utilizados como principais instrumentos para a coleta de dados o diário de campo e entrevistas semi-estruturadas. A língua natural da aluna surda era a Libras, que foi aprendida por suas duas professoras ao longo do período letivo, que a ensinaram também à classe, facilitando a socialização e a inclusão da aluna. Os dados obtidos evidenciaram que a inclusão do surdo no ensino regular lhe garante desenvolvimento e aprendizagem, desde que haja uma preparação prévia dos professores; mostraram, também, que a comunicação entre um aluno surdo e seus colegas ouvintes ocorre de inúmeras maneiras: através de gestos, oralidade e mímica. As maiores dificuldades encontradas pelos docentes da escola regular, no trabalho com alunos surdos, dizem respeito à ausência de comunicação por meio da língua compartilhada. Eles, também, manifestaram apreensão e preocupação com o futuro acadêmico da aluna na escola. A mãe da aluna surda, no entanto, estava satisfeita e acreditava que a filha surda estava incluída e se desenvolvendo dentro do espaço escolar ouvinte. A pesquisadora comentou que essa escola

era, sem sombra de dúvida, um exemplo de uma inclusão bem sucedida, uma grande parte desse sucesso se deu, sobretudo, pela coragem das duas professoras da aluna surda, que não temeram encarar o desafio, enxergando, nisso, uma questão de auto-aperfeiçoamento de sua práxis pedagógica.

Com o objetivo, também de pesquisar a inclusão do aluno surdo no ensino regular, Guarinello et al (2006) analisou aspectos envolvidos nessa problemática, a partir da visão de um grupo de professores. Para tanto, foi aplicado um questionário junto a 36 professores, inseridos na Rede Pública do Ensino Fundamental e Médio do Estado do Paraná. A análise dos dados evidenciou as principais dificuldades vivenciadas pelos professores neste processo, que foram: a falta de conhecimento acerca da surdez; a dificuldade de interação com o surdo, o desconhecimento de Libras; e a dificuldade de compreensão da Língua Portuguesa. Concluiu-se que a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e comprometidos com a Educação de Todos.

Lacerda (2007) realizou uma pesquisa sobre a experiência de inclusão escolar de uma aluna surda no ensino regular. Foram realizadas entrevistas com dois alunos ouvintes e um aluno surdo, integrante de uma 5ª série do Ensino Fundamental, de uma escola da rede privada, que contava com 29 alunos ouvintes e duas intérpretes de Libras que se revezavam neste trabalho. A faixa etária dos alunos variava de 10 a 12 anos, sendo 17 meninas e 12 meninos. A criança surda tinha 12 anos de idade, apresentava surdez profunda bilateral, adquirida por meningite, aos 3 anos de idade, filha de pais ouvintes, não tinha domínio do português falado e era usuária da Libras. A autora concluiu que mesmo num ambiente em que a surdez era considerada, com a presença de intérprete de Libras e com respeito à língua utilizada pelos surdos, existe a dificuldade de acesso a uma língua diferente (afinal os ouvintes não têm domínio de Libras); a presença de um único surdo em sala, tendo como interlocutor apenas o intérprete, cria condições muito diferentes daquelas enfrentadas pelos alunos ouvintes, tais como: trocas comunicativas limitadas, sem maior aprofundamento das relações inter-individuais; pouca participação nas dinâmicas e nas ocorrências em sala de aula; e ausência de práticas inclusivas, especialmente, dirigidas aos alunos surdos.

A pesquisa realizada por Tenor (2008) teve o objetivo de investigar como a política de educação inclusiva e o seu processo de implementação, em relação ao aluno com surdez, têm sido percebido e colocado em prática por professores da Educação Infantil

e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Botucatu. Participaram, do estudo, professores de duas escolas da rede municipal de ensino que tinham tido experiência em atuar com crianças surdas, sendo uma escola de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental. Optou-se por uma perspectiva qualitativa de estudo, sendo o instrumento utilizado uma dinâmica de grupos com um cartaz contendo estímulos disparadores da discussão. Os grupos foram audiogravados e, posteriormente, os diálogos foram transcritos para efeitos de análise. O método empregado na análise foi a construção de categorias. Os dados analisados evidenciaram que os professores não têm clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum (Libras), com ou sem intérprete, e que a mesma possa viabilizar a dinâmica da sala de aula; e, no intuito de se fazerem compreender pelos surdos, acabam utilizando diversos recursos comunicativos de forma improvisada. No geral, tendem a valorizar somente o esforço de comunicação da criança surda, independentemente do domínio de uma língua, apresentando assim baixa expectativa em relação à aprendizagem e letramento desse aluno. Além disso, elaboram suas práticas pedagógicas com base na idéia de que a linguagem é um código que tem como função primordial transmitir informações. Por fim, apontaram a falta de envolvimento familiar e o despreparo dos docentes e da escola no processo de inclusão escolar.

Ao analisarmos os resultados das pesquisas comentadas, pudemos verificar que o traço divisor é a normalidade em detrimento de outros recortes culturais e sócio-econômicos, em que ora a surdez era vista em favor da construção da identidade do surdo, ora o mesmo era considerado pela perda auditiva, isto quer dizer, como deficiente. Em algumas pesquisas, sugere-se a reabilitação da pessoa com surdez, com o objetivo de que as mesmas adquiram a língua oral, priorizando-se a perspectiva clínica-terapêutica, contrária a sócio-antropológica.

De acordo com os relatos dos pesquisadores, foi observado que, mesmo em contexto bilíngüe, estão presentes as reproduções de representações dominantes, que são demarcados pelo uso constante da língua majoritária (Língua Portuguesa) em sua modalidade oral, sendo que a Libras era utilizada com pouca frequência pelos professores ouvintes durante o processo ensino-aprendizagem do aluno surdo, prevalecendo o monolinguismo.

Em relação aos professores que participaram das pesquisas discutidas, vimos que a maioria demonstrou dificuldades quanto: à falta de conhecimento acerca da surdez; ao desconhecimento da Libras, sentindo-se inseguros, mesmo com a presença de intérpretes, por considerarem essa língua diferente; à utilização de metodologias

diferenciadas para contribuir com a aprendizagem do aluno surdo, em consequência dessa situação, esses alunos sofreram pela ausência de práticas inclusivas. A maioria desses professores mostrou ter uma baixa expectativa quanto ao aprendizado dos alunos surdos em relação aos alunos ouvintes, apesar de considerarem os alunos surdos inteligentes, ainda, eram vistos como menos capazes do que os outros.

Entretanto, em algumas pesquisas encontramos fatores positivos em relação à inclusão dos alunos surdos no ensino regular, tais como: a efetivação da socialização e de trocas de experiências entre os alunos surdos, ouvintes e professores; o reconhecimento e o uso da Libras nas salas de aula; e o conhecimento de que o surdo pertence a uma comunidade minoritária, sendo que a sua identidade deverá ser respeitada.

Vimos, também que, em apenas uma das pesquisas, os dados evidenciaram que a inclusão de alunos surdos no ensino regular estava garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos, isso devido ao empenho das professoras envolvidas nesse processo, as quais enfrentaram o desafio, aperfeiçoando-se e mudando a sua prática pedagógica, utilizando a Libras em suas aulas. Porém, identificamos a dificuldade encontrada pelas professoras no trabalho com alunos surdos no que diz respeito à ausência de comunicação por meio de uma língua compartilhada, visto que a Libras ainda não é dominada pela maioria dos ouvintes.

Também foi comentada, nas análises das pesquisas, a necessidade urgente da formação de professores para atenderem os alunos surdos, ficou comprovada a grande carência que esses profissionais possuem em relação a conhecimentos sobre procedimentos pedagógicos adequados a essa nova situação inclusiva.

Estas análises não querem induzir o raciocínio de que os professores são responsáveis por todos os problemas em relação à educação dos surdos, mas também não podem ser considerados isentos de responsabilidades, pois os mesmos pertencem a redes complexas de acontecimentos, tais como: “diretrizes oficiais para a educação; as políticas sociais; as políticas linguísticas que afetam as minorias; e as orientações gerais para a implementação de propostas de inclusão” (GÓES; TARTUCI, 2002, p. 118).

Concordamos com as opiniões de Sá (2003, p. 91) sobre a educação de surdos, quando considera que a mesma está atravessando uma crise, que os professores estão conscientizando-se lentamente em relação aos seus “escassos resultados, em consequência da utilização da pedagogia tradicional para surdos, que não considerava sua diferença, sua língua, sua cultura e suas identidades, mas supervalorizava a voz, negando-lhes a vez”.

Sobre este aspecto, podemos inferir que temos boas perspectivas de

resolução desta fase de crise, pois vemos movimentos organizados pelos próprios surdos, possibilitando o reconhecimento de seus direitos, bem como maior visibilidade de sua Língua, como pontua Fernandes (2008, p. 6):

[...] comunidade surda e simpatizantes, pressionando instâncias governamentais, em diferentes níveis, a dar visibilidade e promoção social à Libras. A Lei de Libras (10.436/02) e o Decreto Federal 5626/05 que a regulamenta instituem um novo cenário político em relação ao reconhecimento da diferença lingüística dos surdos.

Nos movimentos surdos, a inclusão é entendida por meio de seus representantes como “garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões lingüísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais” (QUADROS, 2006a, p.156).

De modo geral, devido a esse movimento social dos surdos, houve uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, culminando na Lei Federal 10.436, 24/04/2002, que declara nos seus primeiros artigos (BRASIL, 2002):

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

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

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Outra importante realização foi a criação da primeira universidade bilíngüe, Português-Libras, com o Curso de Magistério Superior Bilíngüe, no INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, bem como o Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras que é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de formar profissionais na Língua de Sinais Brasileira (professores e tradutores-intérpretes). Na área das comunicações, houve a publicação da Norma Complementar sobre acessibilidade na TV, que prevê a inclusão de recursos, como a janela, com intérprete de Libras, a legenda oculta e a narração das cenas em canal secundário de áudio para pessoas com deficiência auditiva e visual na programação da TV aberta brasileira, permitindo que estas pessoas tenham acesso ao grande número de informações veiculadas, diariamente, na TV. Os pronunciamentos oficiais, também, passaram a contar com janela de Libras, bem como a propaganda eleitoral está sendo acessível por meio da utilização da Linguagem Brasileira de Sinais ou recursos de legenda, seguindo Instrução do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), (DIAS, 2006).

Estas são ações que favorecem a inclusão de um maior número de pessoas surdas nas escolas, no trabalho e na sociedade, mas, ainda, existem muitas barreiras a serem vencidas nesta caminhada.

No capítulo a seguir, destinado à descrição do método, apresentaremos os critérios utilizados para selecionar os participantes da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, bem como os procedimentos utilizados para coletá-los e analisá-los.

## CAPÍTULO 2 – MÉTODO

Este estudo apresentou as características de uma pesquisa qualitativa e descritiva, com estudo de caso. Nesta pesquisa, em particular, utilizamos as técnicas de coleta de dados referentes à análise documental, observação participante e ao questionário.

Demo (1996, p. 34) insere a pesquisa como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Na pesquisa qualitativa:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (GIL, 1999, p. 42).

A pesquisa descritiva, conforme Gil (1991), visa “descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

O estudo de caso “utiliza para coleta de evidências, principalmente, seis fontes distintas de dados: documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos, cada uma delas requerendo habilidades e procedimentos metodológicos diferenciados” (DUARTE, 2006, p. 229).

Nesta pesquisa, que se referiu a um estudo de caso, recorreremos a várias destas fontes, como veremos na descrição dos procedimentos.

## 2.1 DESCRIÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

A Escola estudada, localizada no centro da cidade de Araçongas - PR, com a jurisdição do Núcleo Regional de Educação de Apucarana, tendo como Entidade Mantenedora a Prefeitura Municipal de Araçongas. A partir de 1998 a Escola foi criada e autorizada a funcionar pelo Decreto nº. 2673/80 de 23/07/1980. A Educação Infantil foi autorizada a funcionar pela Resolução nº. 2949/99 de 27/07/1999. O Parecer nº. 246/2007 autorizou o Curso do Ensino Fundamental de nove anos. O Estabelecimento funcionava no regime da Lei 9394/96, atendendo de 1ª a 4ª séries. Na época da coleta dos dados, ano de 2008, a Escola atendia 394 alunos, entre eles 11 alunos surdos no Ensino Fundamental de oito e nove anos, nos períodos matutino e vespertino. A clientela atendida era de classe social média e também de médio-baixa, a maioria eram filhos de funcionários dos diversos setores da cidade.

A Escola funcionava num prédio de alvenaria, com 437 m<sup>2</sup> de área construída, contendo: 03 salas de aula com ventiladores; 01 sala adaptada para professores; 01 sala para secretaria; 01 sala para supervisão; 01 biblioteca; 01 banheiro dos professores; 01 almoxarifado; 01 refeitório coberto; 01 depósito de merenda; 01 cozinha; 01 pátio aberto e 02 banheiros: 01 masculino e 01 feminino.

Para completar o espaço físico necessário, a Escola utilizava oito salas de aula pertencentes à Igreja São Vicente Pallotti, localizadas ao lado da mesma. A Escola contava, também, com a utilização do salão paroquial, pátio aberto, espaço gramado e um parquinho localizado na área da Associação das Damas de Caridade. O espaço aberto, cedido pela igreja, era o local para a prática de Educação Física.

No período matutino, funcionavam nove salas, distribuídas da seguinte maneira: quatro 3<sup>as</sup> séries, três 4<sup>as</sup> séries, uma Classe Especial para alunos com deficiência mental e uma sala de contraturno. No período vespertino havia o funcionamento de 11 salas de aula, sendo: três 1<sup>os</sup> anos, três 2<sup>os</sup> anos e cinco 2<sup>as</sup> séries.

A equipe técnica pedagógica desta Escola era composta pela: Diretora, Secretária e duas Supervisoras. A diretora, também pesquisadora em questão, era uma profissional habilitada em Matemática, com Curso Adicional em Deficiência Mental e Pós-Graduação na Área da Educação e na Área da Surdez, cursando mestrado em Educação. A secretária concluiu o Ensino Médio. As supervisoras têm a formação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial: Área da Surdez, finalizada em 2008. A equipe

pedagógica era formada por 28 professoras habilitadas em Cursos de Graduação e Pós-Graduação na Área da Educação, a maioria tem graduação em Pedagogia ou Letras, sendo que 78% concluíram Pós-Graduação em Educação Especial: Área da Surdez. Na equipe composta por 8 funcionárias, três concluíram o Ensino Fundamental, as demais o possuem incompleto. A bibliotecária está cursando o Curso de Pedagogia e desenvolvia o projeto de Literatura Infantil.

## 2.2 PARTICIPANTES

### 2.2.1 Descrição das Professoras Participantes

Participaram deste estudo quatro professoras regentes das séries iniciais, quatro professoras de apoio<sup>1</sup> especialistas na área da surdez, com domínio de Libras e seus respectivos alunos surdos.

Considerando que a Escola em que a pesquisa foi realizada tem em média quatro classes de cada série, as professoras participantes foram selecionadas por meio de sorteio dentre as classes que continham aluno surdo. Após este sorteio, as professoras, que atuavam nas quatro classes sorteadas, foram consultadas se aceitariam participar da pesquisa. Todas as professoras sorteadas aceitaram e assinaram os dois termos de consentimento (vide Apêndice A e C), sendo um referente ao aceite da participação na pesquisa e o outro referente à liberação de suas imagens para divulgação da pesquisa. Também, os pais dos alunos participantes dessa pesquisa assinaram os termos de consentimento (vide Apêndice B e C), autorizando a cessão do direito de uso de imagem dos mesmos.

As quatro professoras regentes das séries iniciais e as quatro professoras de apoio, especialistas na área da surdez, apresentavam as características que serão mostradas no quadro 1 a seguir.

---

<sup>1</sup>Professor de apoio especialista na área da surdez: o seu papel é apoiar o aluno surdo em todas as áreas do conhecimento, usando a Libras como intermediária desse processo, tornando a sala de aula um ambiente bilíngüe, respeitando assim, o direito do aluno e sua identidade (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008, p. 48).

Professora	Idade	Formação	Ano conclusão da Pós Graduação	Tempo de experiência no Magistério	Série que atua em 2008	Número de alunos surdos em sala regular	Número total de alunos em sala regular
P <sub>1REG</sub>	40	- Pedagogia - Pós Graduação na Área da Surdez.	2008	12 anos	2º ano	2 - A <sub>1</sub> - B <sub>1</sub>	21
P <sub>2REG</sub>	46	- Letras - Pós Graduação na Área da Surdez e da Língua Portuguesa e Literatura.	2008	16 anos	2ª série	2 - A <sub>2</sub> - B <sub>2</sub>	24
P <sub>3REG</sub>	40	- Pedagogia - Pós Graduação na Área da Surdez.	2008	12 anos	3ª série	1 - A <sub>3</sub>	18
P <sub>4REG</sub>	42	- Pedagogia - Pós Graduação na Área da Surdez.	2008	22 anos	4ª série	2 - A <sub>4</sub> - B <sub>4</sub>	25
P <sub>1Ap</sub>	28	- Letras - Pós Graduação na Área da Surdez.	2008	3 anos	2º ano	2 - A <sub>1</sub> - B <sub>1</sub>	21
P <sub>2Ap</sub>	66	- Pedagogia - Pós Graduação na Área da Surdez.	2008	48 anos	2ª série	2 - A <sub>2</sub> - B <sub>2</sub>	24
P <sub>3Ap</sub>	36	- Pedagogia - Pós Graduação na Área da Surdez e da Educação Especial.	2008	17 anos	3ª série	1 - A <sub>3</sub>	18
P <sub>4Ap</sub>	50	- Matemática - Pós Graduação na Área da Surdez.	2008	28 anos	4ª série	2 - A <sub>4</sub> - B <sub>4</sub>	25

**Quadro 1** - Características das professoras participantes da pesquisa.

**Fonte:** Arquivo da Secretaria da Escola.

As abreviaturas dos participantes dessa pesquisa foram realizadas, denominando-se P<sub>1REG</sub> para professora regente que atuava no segundo ano (série equivalente à primeira série, por esse motivo foi utilizado o número 1 para diferenciar as abreviaturas dos participantes da segunda série) e assim sucessivamente para as demais séries subsequentes, formando o grupo da seguinte forma: (P<sub>1REG</sub>, P<sub>2REG</sub>, P<sub>3REG</sub> e P<sub>4REG</sub>). A mesma sistemática foi utilizada para denominarmos as professoras de apoio participantes, formando este grupo, temos: (P<sub>1Ap</sub>, P<sub>2Ap</sub>, P<sub>3Ap</sub> e P<sub>4Ap</sub>). Da mesma forma denominamos os alunos surdos, sendo A<sub>1</sub> o aluno surdo do segundo ano (série equivalente à primeira série) que era aluno de P<sub>1REG</sub> e P<sub>1Ap</sub>, no caso de se ter mais de um aluno surdo na sala de aula, o segundo aluno foi denominado de B acompanhado do número da série em que se encontrava, sendo B<sub>2</sub> para o segundo aluno surdo da segunda série, assim sucessivamente, formando dessa maneira o seguinte grupo: (A<sub>1</sub>, B<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, B<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub> e B<sub>4</sub>).

Pudemos observar que a faixa etária das participantes variava entre 28 e 66 anos. As professoras participantes apresentavam formação acadêmica nas diferentes áreas:

Pedagogia ( P<sub>1REG</sub> , P<sub>3REG</sub>, P<sub>4REG</sub>, P<sub>2Ap</sub> e P<sub>3Ap</sub> ), Letras ( P<sub>2REG</sub> e P<sub>1Ap</sub> ) e Matemática (P<sub>4Ap</sub>). Destacamos que todas as participantes possuíam Especialização na Área da Surdez. O tempo de experiência no Magistério das professoras variava entre 3 e 48 anos.

Constatamos que o número de alunos em sala de aula variava de 18 a 25. Também verificamos que o número de alunos surdos, em classe comum, variava de 1 a 2 por sala. Isto, para que os professores pudessem realizar suas atividades pedagógicas com qualidade e eficácia. O número de alunos com necessidades educacionais especiais, incluídos em sala de aula no ensino regular, deveria ser de 2 (dois) no universo de 25 (vinte e cinco), de acordo com as recomendações do Ministério da Educação, contidas no texto referentes às Adaptações Curriculares de Grande Porte (BRASIL, 2000). Desta forma observamos que a Escola estudada buscava cumprir esta recomendação.

## 2.2.2 Descrição dos Alunos Surdos

Para caracterizarmos os alunos surdos, participantes dessa pesquisa, fomos buscar os dados junto à supervisora da Escola que, previamente, havia realizado o levantamento da história de vida dos mesmos, também foram consultados os documentos da matrícula do aluno e outros formulários disponíveis na Escola. A seguir, apresentaremos os dados identificados no quadro 2 abaixo.

<p>A aluna <b>A<sub>1</sub></b>, 07 anos, teve a surdez descoberta aos três anos de idade, provavelmente, devido à pré-maturidade extrema, com diagnóstico de perda auditiva neurossensorial de grau severo bilateral. A descoberta da surdez ocorreu devido ao fato dos pais perceberem que a mesma não atendia aos chamados, quando estava de costas para as pessoas. Então, os pais procuraram orientações de especialistas na área que constataram a surdez. A comunicação entre a família e a criança era realizada por meio de gestos estipulados pelos mesmos, também era utilizada a língua oral, com objetivo de incentivar a fala. Essa aluna iniciou a sua educação escolar na atual Escola, em 2006, sendo matriculada na Educação Infantil, nessa época, a aluna falava algumas palavras para se comunicar, mas não tinha conhecimento da Libras. No momento da coleta dos dados a aluna freqüentava o 2º ano do Ensino Fundamental e já se comunicava por meio da Libras. Em relação à aprendizagem acadêmica a aluna realizava leitura de palavras, reconhecia a escrita de várias palavras da Língua Portuguesa e estava iniciando a escrita de frases.</p>
---

<p>O aluno <b>B<sub>1</sub></b>, 8 anos, teve a surdez descoberta com um ano de idade. Após a descoberta foi encaminhado a uma escola especializada em surdez, o Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES). A possível causa de sua surdez é o fato da mãe ser dependente química na época de seu nascimento. No seu diagnóstico se constata perda auditiva neurossensorial de grau profundo bilateral. Esse aluno utilizou prótese auditiva, aproximadamente dois anos, até os três anos, mas não se adaptou à mesma. A comunicação do aluno com a família era muito</p>
--

precária, pois não estabeleceram nenhuma alternativa para que ela acontecesse. O aluno foi matriculado na Escola, na Educação Infantil em 2006. Chegou a esta Escola sem identidade, não tinha o conhecimento da Libras e nem era oralizado, muito menos tinha noções de escrita e de leitura, não conseguia se comunicar com as pessoas, era rebelde e agressivo. No momento da coleta dos dados frequentava o 2º ano do Ensino Fundamental, já estava havia iniciado a aprendizagem da Libras e passou a conviver com outras pessoas surdas. Em relação ao processo de aprendizagem acadêmica o aluno realizava leitura de palavras e reconhecia a escrita de algumas palavras da Língua Portuguesa.

A aluna **A<sub>2</sub>**, 07 anos, a surdez foi descoberta com dois anos, pois não falava praticamente nada e gritava muito. Os médicos não diagnosticaram uma causa específica para a perda da audição, podendo ter sido algum medicamento ou um problema genético. No seu diagnóstico se constata perda auditiva neurosensorial de grau severo bilateral. A aluna utiliza aparelho auditivo na orelha esquerda. A comunicação da família com a aluna era realizada por meio da língua oral, mas aprendeu a Libras com amigos surdos. Essa aluna iniciou a sua educação escolar na atual Escola, em 2006, sendo matriculada na Educação Infantil. Ao chegar à Escola, utilizava muito pouco a Libras, pois conseguia falar muitas palavras. No momento da coleta dos dados frequentava a 2ª série do Ensino Fundamental e se comunicava por meio da Libras e da fala. Em relação ao processo de aprendizagem acadêmica a aluna realizava leitura de textos, e produzia pequenos textos apresentando um bom domínio da escrita da Língua Portuguesa.

A aluna **B<sub>2</sub>**, 11 anos, causa da surdez foi meningite, quando tinha dois anos e meio. Após a doença, fez o exame audiométrico em Curitiba, constatando-se a perda auditiva neurosensorial de grau profundo. A mesma estudou durante três anos em escola especializada em surdez, o Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES). A comunicação da família com a aluna era realizada por meio da Libras, desde os quatro anos. Essa aluna entrou na Escola em 2006, sendo matriculada na 1ª série do Ensino Fundamental. Naquela época a aluna falava algumas palavras e dominava a Libras, mas não tinha nenhum conhecimento da escrita da Língua Portuguesa. No momento da coleta dos dados a aluna frequentava a 2ª série. Em relação ao processo de aprendizagem acadêmica apresentava domínio regular da escrita da Língua Portuguesa, realizava leitura de textos e produzia pequenos textos.

A aluna **A<sub>3</sub>**, 12 anos, teve a surdez confirmada aos nove meses de idade, por meio de um exame. A causa não foi esclarecida, a provável causa pode ser a prematuridade, ela ficou muito tempo na incubadora, pesava um quilo ao nascer e a mãe era hipertensa. No seu diagnóstico se constata perda auditiva neurosensorial de grau profundo bilateral. A aluna começou a frequentar fonoaudióloga e usar aparelho auditivo com sete anos e o utiliza até hoje. Porém, a aluna aprendeu a Libras com a sua mãe, que fez cursos para ensiná-la, quando a filha tinha dois anos. A aluna foi matriculada na Escola, no Ensino Fundamental em 2007, na 2ª série, vindo transferida de outra escola regular do município. Na escola em que a aluna estudava anteriormente, a mesma era atendida por meio da língua oral, conseqüentemente, a aluna foi reprovada três vezes na 2ª série, pois tinha apenas domínio de palavras descontextualizadas e não conseguia formular frases. No momento da coleta dos dados a aluna frequentava a 3ª série e utilizava a Libras para se comunicar. Em relação a aprendizagem acadêmica a aluna realizava leitura de textos, e produzia pequenos textos apresentando um bom domínio da escrita da Língua Portuguesa.

A aluna **A<sub>4</sub>**, 9 anos, teve a surdez descoberta aos sete meses de idade. A mãe não sabe a causa, foram feitos vários exames em Bauru, constatando-se a perda auditiva neurosensorial

de grau profundo. A comunicação da mãe com a aluna é realizada por meio da Libras, desde os três anos. A aluna foi matriculada na Escola, no Ensino Fundamental em 2007, na 3ª série, vindo transferida de outra escola regular do município. Na escola em que a aluna estudava anteriormente, a mesma era atendida por meio da língua oral, nesta época produzia pequenas frases na Língua Portuguesa. No momento da coleta dos dados a aluna freqüentava a 4ª série, se comunicava por meio da Libras fluentemente, na Escola e fora dela. Em relação a aprendizagem acadêmica realizava leitura de textos e produzia pequenos textos, apresentando um bom domínio da escrita da Língua Portuguesa.

A aluna **B<sub>4</sub>**, 10 anos, teve revelado sua surdez devido às observações perante dificuldades que apresentava no dia-a-dia, posteriormente, foi feito exame audiométrico, constatando-se a perda auditiva neurossensorial de grau leve à esquerda e de grau profundo à direita. A causa da surdez foi contaminação da mãe por toxoplasmose. A aluna freqüenta fonoaudióloga desde os cinco anos e utiliza aparelho auricular. Essa aluna é oralizada, utiliza muito pouco a Libras. A aluna foi matriculada na Escola, no Ensino Fundamental em 2007, na 3ª série, vindo transferida de outra escola regular do município. Quando veio estudar na Escola, a aluna conseguia realizar leituras e produzia textos na Língua Portuguesa, embora os mesmos apresentassem uma escrita precária, com muitos erros ortográficos. No momento da coleta dos dados a aluna freqüentava a 4ª série. A aluna evoluiu muito na elaboração de textos, na escrita e na leitura.

#### **Quadro 2** - Caracterização dos alunos surdos participantes da pesquisa

Constatamos que todos os alunos surdos envolvidos nesta pesquisa eram filhos de pais ouvintes, devido a esse fato alguns alunos tiveram barreiras na comunicação com seus familiares, pois tais alunos tiveram que aprender a sua língua materna a Libras na escola, ocasionando um atraso no processo ensino aprendizagem.

### 2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para coletar os dados, utilizamos os procedimentos de análise documental, observação participante e o questionário.

A análise documental pôde ser realizada mediante a consulta em várias fontes, tais como:

[...] cartas, memorandos, agendas, atas de reunião, relatórios de eventos, documentos administrativos, estudos formais, recortes de jornais, artigos publicados na mídia. O uso de informações documentais é essencial para confirmar e valorizar as evidências encontradas em outras fontes, como conferir nomes, datas, fazer inferências, confrontar dados contraditórios (DUARTE, 2006, p. 230).

Na presente pesquisa, a análise documental foi realizada mediante consulta em documentos oficiais da Escola: Projeto Político Pedagógico da Escola, Projeto de Inclusão, Conselho Escolar, lista de matrículas, notas e boletins. Por meio da análise destes documentos, obtivemos dados acerca do processo histórico de adaptações e organização dos recursos para atendimento dos alunos com surdez, tendo em vista os apoios que foram disponibilizados à medida que foram aparecendo as necessidades detectadas, nas salas de aula, pelos professores e alunos. Esta descrição contemplou as características e condições que a Escola vem organizando desde a matrícula dos alunos surdos em 2006 até o momento da coleta dos dados, em agosto de 2008.

A observação participante “é uma modalidade de observação em que o observador deixa de ser passivo e assume uma série de funções, podendo, inclusive, participar de eventos que estão sendo analisados. Entre suas vantagens está o fato de poder ter uma visão da realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso” (DUARTE, 2006, p. 230).

A observação participante foi realizada de acordo com o cronograma das atividades desenvolvidas na Escola para o ano de 2008, no período de abril a agosto do mesmo ano. Os horários das observações foram estabelecidos após a organização do cronograma das atividades de cada uma das séries - alvos da pesquisa. Foram observadas as atividades nas áreas do conhecimento referentes à: Língua Portuguesa e Matemática. Foram realizadas 3 (três) sessões de observações das práticas educacionais desenvolvidas em cada área de conhecimento. Desta forma, somou-se em 6 (seis) sessões de observação em cada série pesquisada, totalizando 24 (vinte e quatro) sessões, somando aproximadamente 72 (setenta e duas) horas de observação e 35 (trinta e cinco) horas de filmagem. Nestes períodos de observação, buscamos registrar as práticas pedagógicas apresentadas pelos professores regentes e de apoio e os comportamentos dos alunos surdos referentes ao desempenho acadêmico e a participação social.

Considerando que a técnica de observação participante possibilitava a interação do pesquisador com o participante da pesquisa, após as aulas observadas, a pesquisadora questionava as participantes da pesquisa a respeito de suas práticas, para esclarecimento, visando completar as informações coletadas por meio das filmagens e registros. Para registrar todos os dados obtidos por meio dos contatos com as participantes utilizamos um diário de campo em formato de caderno, em que foram registradas todas as informações solicitadas às professoras, bem como as impressões dos fatos filmados (vide Apêndice E) e das fotos.

O último procedimento implementado foi a aplicação de um questionário que consistia em uma série de perguntas:

[...] devem ser respondidas por escrito pelo informante. O questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento. As perguntas do questionário podem ser: abertas: “Qual é a sua opinião?”; fechadas: duas escolhas: sim ou não; de múltiplas escolhas: fechadas com uma série de respostas possíveis (SILVA; MENEZES, 2000, p. 33-34).

O questionário que foi aplicado às professoras participantes da pesquisa apresentava duas perguntas (vide no Apêndice D). Sendo que uma era para as professoras avaliarem a experiência de inclusão de alunos surdos desenvolvida na Escola e a outra era para comentar os aspectos positivos e negativos que se destacaram em relação à aprendizagem e socialização dos alunos surdos.

## 2.4 RECURSOS MATERIAIS

Para realizarmos a pesquisa, utilizamos os seguintes materiais: um caderno para as anotações do diário de campo, canetas esferográficas, filmadora, seis fitas para as filmagens, DVD para gravar as filmagens, um computador para transcrever as filmagens e oito questionários distribuídos aos professores participantes da pesquisa.

## 2.5 TRATAMENTO DOS DADOS

Em relação ao tratamento dos dados propriamente ditos, um procedimento muito utilizado em pesquisa qualitativa é a análise de conteúdo. O termo significa mais que um procedimento técnico, faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais.

Segundo Bardin (1991), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O mérito da análise de conteúdo é constituir-se em um modo criativo e ao mesmo tempo rigoroso de leitura sistemática de primeiro plano do material empírico, visando atingir uma interpretação que ultrapasse os significados manifestos. Para isso, a análise de conteúdo, em termos gerais, relaciona as estruturas semânticas (significantes) com as estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos, descritos e analisados, com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem (MINAYO, 1996).

Segundo Bardin (1977), as principais técnicas são: análise categorial ou temática, análise de avaliação ou representacional, análise da enunciação, análise de expressão, análise das relações e análise do discurso.

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias é, cronologicamente, a mais antiga e na prática a mais utilizada. Pelo fato de ser esta a técnica utilizada no presente estudo, será mais detalhada. A análise categorial ou temática “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117).

Entre as possibilidades de categorização, pode ocorrer por temas, cuja noção está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada por meio de uma palavra, uma frase e um resumo.

O tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p.105).

Para a realização do tratamento dos dados, as sessões de filmagens foram transcritas, tendo como base as orientações apresentadas por Felipe (2001). Utilizamos o Dicionário Digital da Língua Brasileira de Sinais (2008), bem como as orientações da professora surda da Escola estudada. Também tomamos como modelo de transcrição a forma apresentada por Brito (1995) e o texto em Brasil (2007b). O sistema de transcrição usado por esses pesquisadores citados baseia-se numa forma de glosa, isto é, com palavras da Língua Portuguesa para representar aproximadamente enunciados da Libras.

Demonstraremos, a seguir no quadro 3, o sistema de transcrição de Libras que utilizamos.

1) Os sinais das LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA.
2) Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Exemplos: CORTAR-COM-FACA 'cortar', QUERER-NÃO 'não querer', MEIO-DIA 'meio-dia', AINDA-NÃO 'ainda não'.
3) Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^. Exemplo: CAVALO^ LISTRA 'zebra'.
4) A datilogia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, será representada pela palavra separada, letra por letra, por hífen. Exemplos: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A.
5) O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, será representado pela soletração ou parte da soletração do sinal em itálico. Exemplos: R-S 'reais', N-U-N-C-A, 'nunca'.
6) Na LIBRAS não há desinências para gênero (masculino e feminino) e número. O sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui essas marcas, será terminado com o símbolo @ para re-forçar a idéia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMiG@ 'amiga ou amigo', FRI@ 'fria ou frio', MUIt@ 'muita ou muito', TOD@ 'toda ou todo', EL@ 'ela ou ele', ME@ 'minha ou meu'.
7) Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ?, ?!

**Quadro 3** - O sistema de transcrição de Libras.

**Fonte:** Sistema de transcrição de Libras adaptado por Felipe (2001, p. 17-19).

Considerando o objetivo desta pesquisa, ou seja: analisar o processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular, nos primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Arapongas, optamos por apresentar a proposta de tratamento dos dados, relacionando-os com os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta dos dados, conforme mostra o quadro 4 a seguir.

Objetivos Específicos	Procedimentos	Tratamento dos Dados
1) Identificar às condições organizacionais e funcionais que a Escola oferece para propiciar o processo de inclusão dos alunos surdos.	*Análise documental.	<p><b>*Análise dos dados por meio do tema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análises das condições organizadas na Escola para favorecer a inclusão dos alunos surdos.</li> </ul> <p><b>* Subtemas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>_ Organização do Projeto de Inclusão de Alunos Surdos na Escola.</li> <li>- Análise da organização dos atendimentos educacionais especializados oferecidos aos alunos surdos.</li> <li>- Análise dos materiais pedagógicos disponíveis na escola para favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.</li> <li>- Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola em relação ao processo de inclusão dos alunos surdos.</li> </ul>
2) Analisar o desempenho acadêmico dos alunos surdos nas disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática.	*Análise documental.	<p><b>* Análise dos dados por meio do tema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise dos registros referentes as avaliações do desempenho acadêmico dos alunos surdos.</li> </ul>
3) Descrever os procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores participantes da pesquisa em classe comum, referentes às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.	*Observação participante.	<p><b>* Análise dos dados por meio do tema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos surdos durante aulas de Língua Portuguesa e de Matemática.</li> </ul> <p><b>* Subtemas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Matemática.</li> <li>- Práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa.</li> </ul>
4) Identificar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca de suas avaliações sobre o processo de inclusão dos alunos surdos vivenciado.	*Questionário	<p><b>*Análise dos dados por meio da categoria:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>_ Análise dos relatos dos professores participantes acerca do processo de inclusão de alunos surdos.</li> </ul> <p><b>* Subcategorias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Avaliação da experiência de inclusão de alunos surdos na Escola.</li> <li>-Aspectos positivos identificados no processo de inclusão dos alunos surdos.</li> <li>-Aspectos negativos identificados no processo de inclusão dos alunos surdos.</li> </ul>

**Quadro 4** - Apresentação dos objetivos específicos, dos procedimentos e do tratamento de dados.

No capítulo, a seguir, apresentaremos os resultados obtidos, nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os objetivos da pesquisa e a seqüência da coleta de dados, os resultados serão apresentados por meio de três temas e uma categoria, que por sua vez serão subdivididas em subtemas e em subcategorias.

A seguir, apresentaremos as análises sobre os dados dispostos em cada um dos temas e da categoria, bem como os discutiremos à luz de conhecimentos científicos que identificamos como pertinentes. Considerando que esta pesquisa tem como foco analisar o processo de inclusão dos alunos surdos, discutiremos os dados, especialmente à luz dos princípios inclusivos, bem como das orientações presentes na literatura acerca de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, as análises também serão pautadas nas propostas pedagógicas presentes na literatura especializada associada à educação de alunos surdos pautada no bilingüismo.

### 3.1 ANÁLISES DAS CONDIÇÕES ORGANIZADAS NA ESCOLA PARA FAVORECER A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS.

Sabemos que o contexto organizacional da Escola é um aspecto muito importante para a viabilização do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, e para transformar a concepção em ação é necessário que:

[...] o princípio da inclusão permeie todos os âmbitos da vida escolar. Isto quer dizer que a implementação do processo para o desenvolvimento de escolas inclusivas não se restringe a uma pessoa, a um cargo ou a apenas a uma tarefa ou ação, mas situa-se no âmago do trabalho da escola como num todo e constitui o elemento central do planejamento escola (BRASIL, 2005, p. 112).

Tendo em vista este aspecto, analisaremos, inicialmente, como se organizou o Processo de Inclusão na Escola.

### 3.1.1 Organização do Projeto de Inclusão de Alunos Surdos na Escola.

Verificamos por meio de análises dos documentos escolares que, a partir do ano de 2006, foi implantado o Projeto de Inclusão de Alunos Surdos, na Escola alvo desta pesquisa, contando com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou os seguintes profissionais: pedagogas, psicopedagogas e psicólogas, responsáveis pelas orientações psicopedagógicas para os profissionais da Escola. Também foi firmada parceria da Secretaria de Saúde, com a participação de uma fonoaudióloga e um médico, os quais tinham a incumbência de acompanhar os alunos com surdez apenas na área clínica, encaminhando-os para a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), situada no Município de Londrina, onde foram realizados exames audiométricos, gratuitamente, em todos os alunos surdos da Escola. Este procedimento avaliativo foi importante para auxiliar na organização dos procedimentos pedagógicos adequados aos alunos, visto que a maioria dos alunos foram diagnosticados como apresentando níveis de surdez profunda, a aprendizagem da Libras se constituiu em um objetivo fundamental para favorecer a aprendizagem dos mesmos.

Outro apoio recebido da Secretaria Municipal de Educação foi a disponibilização do transporte escolar para os alunos surdos, visto que já oferecia esse serviço para os demais alunos da Rede Municipal.

No primeiro semestre de 2006, havia somente duas especialistas na Área da Surdez na Escola que apoiavam os alunos surdos por meio da Libras, nas séries iniciais do ensino regular. Foram matriculados, nesse ano, 10 alunos surdos, provenientes das diversas escolas do município de Arapongas, divididos nos dois períodos de funcionamento da escola, matutino e vespertino. Nesse primeiro ano, as duas professoras de apoio se revezavam no atendimento desses alunos, sendo que em alguns momentos atendiam, simultaneamente, até três alunos.

Devido a essa situação, a Escola começou a se preocupar com a capacitação de seus profissionais, e, no mesmo ano de 2006, disponibilizou, desde o mês de maio, um curso de Libras para as professoras e funcionárias que tinham interesse e disponibilidade de tempo, visto que as aulas de Libras eram realizadas das 17h às 19h. Esta iniciativa foi financiada pela Secretaria Municipal de Educação de Arapongas. Nesta ocasião 80% de professoras e funcionárias da Escola realizaram o curso, fato que auxiliou na preparação das mesmas para atuar junto aos alunos surdos nos diferentes contextos da

escola. Sobre a importância da aprendizagem da Libras, Dorziat (2004a, p.3) comenta que, em se tratando de inclusão, “a valorização da língua de sinais para os surdos é, a meu ver, uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas”.

Em 2006 ainda, no segundo semestre, a Escola recebeu mais duas professoras do município, que estavam cursando Libras, para apoiarem os alunos surdos na sala de aula, juntamente com a professora regente.

No decorrer do ano de 2006 e 2007, de modo geral, as professoras além de freqüentarem o Curso de Libras, fizeram o Curso de Pós-Graduação em Educação Especial na perspectiva inclusiva, o qual trabalhou, de modo geral, as várias categorias de deficiência. Também participaram de Grupos de Estudos com temas atuais sobre a inclusão, ofertados pela Secretaria Municipal, sendo que os encontros ocorriam na própria Escola, após o horário de trabalho.

No ano de 2008, aproximadamente 78% de professores da Escola realizaram o Curso de Pós-Graduação em Educação Especial: Área da Surdez, contribuindo para despertar o interesse das professoras que ainda não trabalhavam com os alunos surdos, bem como ampliar os conhecimentos daquelas que já trabalhavam com os mesmos. Neste mesmo ano, a Escola conseguiu a contratação de uma professora surda para ensinar a Libras para os alunos surdos e para as professoras e funcionários da mesma.

A Escola, também, dispôs na grade curricular, no ano de 2008, de todas as séries, a disciplina de Libras, sendo realizada uma vez por semana, ministrada por uma Instrutora de Libras ouvinte, que tem certificação de Pró-Libras<sup>2</sup> em Nível Médio.

De acordo com o Ministério de Educação e Cultura (MEC) a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, deve garantir uma educação bilíngüe para todos os alunos, de modo que se desenvolva na escola “o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola” (BRASIL, 2007c, p.17). Esse documento garante o ensino de Libras para alunos ouvintes em escolas que tiverem surdos matriculados. Como evidenciamos, essa proposta já acontece na Escola pesquisada, essa disciplina é ministrada pela instrutora de Libras para todos os alunos. Comprovamos, por meio de observações em sala de aula, a importância do aluno ouvinte

---

<sup>2</sup>Exame de proficiência em Libras e de proficiência em tradução/interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras, ofertado pelo MEC em parceria à Universidade Federal de Santa Catarina, que consiste num processo de certificação que ocorrerá uma vez por ano durante dez anos consecutivos.

aprender a Libras, pois a comunicação entre os mesmos flui espontaneamente, além disso percebemos a rapidez do aluno ouvinte em aprender essa nova língua.

Portanto, podemos observar que a Escola neste aspecto está condizente com as condições recomendadas pelo MEC em relação ao favorecimento de um ambiente bilíngüe para todos os alunos. Como sabemos, a Educação Inclusiva tem como princípio que “os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (BRASIL, 2007c, p. 12).

Com a capacitação de seus funcionários e professores vimos que toda comunidade interna da Escola vem se preparando para desenvolver uma comunicação satisfatória com os alunos surdos, objetivando que estes tenham a experiência real de uma educação bilíngüe. A falta deste requisito nas escolas pesquisadas por Buffa (2002), Dorziat (2004b), Lacerda (2007) e Tenor (2008), mostraram o quanto é restrita a comunicação dos alunos surdos nas escolas que se dizem inclusivas, mas que disponibilizam a comunicação dos alunos surdo, exclusivamente com o intérprete. Para estas pesquisadoras a carência de oportunidades de interações do aluno surdo no contexto da escola regular é um dos fatores que contribui significativamente para a ocorrência das dificuldades para acompanhar os conteúdos acadêmicos, bem como para sua participação efetiva em sala de aula.

Em 2008, período de realização da coleta dos dados, estavam matriculados 11 (onze) alunos surdos, os quais já contavam com professores de apoio que dominavam Libras e atuavam de forma colaborativa com as professoras regentes que, em sua maioria, nesta época, também, dominavam Libras. Os professores que denominamos de apoio, nesta Escola, não restringiam às suas atividades a interpretar as falas do professor regente para os alunos surdos, mas sim orientavam seu processo de aprendizagem em sala de aula. Além disso, planejavam as aulas em conjunto com o professor regente e organizavam previamente os recursos imagéticos que favoreciam a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos surdos. Este planejamento conjunto ocorria, principalmente nos horários previstos como hora atividade dos professores, que eram coincidentes, duas vezes por semana durante duas horas aulas.

Outro trabalho diferenciado que pudemos considerar como complemento ao processo de escolarização dos alunos surdos foi o atendimento realizado em parceria com a Casa do Bom Menino (lugar de atendimento educacional em contraturno para crianças carentes) onde, duas vezes por semana, os alunos surdos freqüentavam o laboratório de

informática dessa Entidade, tendo contato com o computador, nos quais desenvolviam atividades pedagógicas, jogos, orkut, entre outros.

Outrossim, verificamos que a organização escolar desta Escola valorizava o aluno, respeitando as suas diferenças, pois como pudemos verificar, a mesma se reestruturou para atender alunos surdos em vários aspectos, como: a preocupação de todos os profissionais em aprender a mesma língua dos alunos para estabelecerem uma comunicação eficaz; realização de Pós-Graduação na Área da Surdez para os professores com o objetivo de melhorarem suas práticas pedagógicas, proporcionando, assim, um ensino de qualidade aos alunos surdos e ouvintes; contratação de uma professora surda para oportunizar a convivência e a aprendizagem da Libras a todos alunos e funcionários da Escola; contratação de uma instrutora de Libras.

Constatamos também que a Escola organizou progressivamente o atendimento educacional especializado para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos no contraturno. Tendo em vista a importância deste atendimento e a sua especificidade, a seguir apresentaremos sua descrição compondo um subtema.

### 3.1.2 Análise da Organização dos atendimentos Educacionais Especializados Oferecidos aos Alunos Surdos.

O atendimento educacional especializado, de acordo com o MEC:

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007c, p.10).

A escola poderá contar com serviços de apoio pedagógico especializado, seja sob a forma de “salas de recursos, seja de professores intérpretes ou de apoio fixo nas turmas que mantiverem alunos surdos” (BRASIL, 2003, p. 100).

Considerando a necessidade de apoios complementares para favorecer a aprendizagem dos alunos surdos, a Escola oferecia atendimento educacional especializado

referente ao ensino da Libras para eles no contraturno, ministradas por uma professora surda, três vezes por semana, durante uma hora e meia e na seqüência era oferecido o ensino da Língua Portuguesa, ministradas por uma professora da área de Letras, três vezes por semana, durante uma hora e meia. As aulas de Libras e de Língua Portuguesa eram oferecidas no mesmo dia, com o objetivo de facilitar a comunicação entre os docentes e o transporte dos alunos. Vale destacar que a Secretaria de Educação do Município, também garantia o transporte gratuito aos alunos para freqüentar o contraturno, condição que avaliamos como importante para favorecer a freqüência dos mesmos a estes atendimentos.

O Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) do Estado do Paraná, estabelece que a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser previsto e provido pela mantenedora, quando necessário, contando com os seguintes apoios pedagógicos especializados, na área da surdez:

- b) Professor intérprete: profissional bilíngüe (língua brasileira de sinais - Libras/língua portuguesa) que atua no contexto do ensino regular onde há alunos surdos, usuários da língua de sinais, como meio de comunicação e uso corrente, nas situações cotidianas e regularmente matriculados nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, da rede pública de ensino.
- e) Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – Libras: profissional com capacitação para o ensino de língua de sinais, ofertada por instituição e/ou órgão reconhecido. Esse profissional atuará no contexto das escolas comuns e especiais promovendo a difusão e o ensino da língua brasileira de sinais.
- h) Centro de Atendimento Especializado: Serviço de natureza pedagógica, desenvolvido por professor habilitado ou especializado em educação especial ofertado a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica. A finalidade desse serviço será a de oferecer apoio à escolarização formal do aluno e/ou possibilitar o acesso a línguas, linguagens e códigos aplicáveis, bem como a utilização de recursos técnicos, tecnológicos e materiais, equipamentos específicos, com vistas a sua maior inserção social. O atendimento nesse serviço tem início na faixa etária de zero a seis anos e realiza-se em escolas, em salas adequadas, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em turno contrário, caso freqüentem a classe comum (PARANÁ, 2003, p. 19-20).

Como pudemos constatar os apoios realizados na Escola estão condizentes em relação aos apoios pedagógicos especializados, na área da surdez, estabelecidos pelo DEEIN, porém diferem na proposta quanto ao profissional intérprete, visto que na Escola pesquisada o profissional bilíngüe que realiza a mediação do conteúdo entre o professor e o

aluno é o professor de apoio especialista na área da surdez, que auxilia o professor regente no processo ensino-aprendizagem para os alunos surdos.



Para ilustrar as práticas educacionais realizadas no atendimento educacional especializado na Escola, apresentaremos a seguir algumas das atividades utilizadas pela professora da Língua Portuguesa do contraturno, com alunos surdos, com o objetivo de trabalhar a escrita da Língua Portuguesa (quadros 5 a 11).

## A FAMÍLIA



As pessoas podem formar uma família. Algumas famílias têm pai, mãe e irmãos. Seus avós, seus tios, seus primos também fazem parte da sua família. Tem família grande e pequena.

A casa e a vida de uma família exigem muito trabalho: lavar, passar, cozinhar, varrer, arrumar. Esses trabalhos são divididos entre as pessoas que moram na mesma casa.



**ATIVIDADES:**

1- Qual é o nome da sua mãe?  



---

2- Qual é o nome de seu pai?  


---

3- Quem mora junto na sua casa?  




---




4- Quem limpa a sua casa?  

---

5- Desenhe a sua casa e a sua família. 

6- Escreva o nome em português ao lado do sinal.

  \_\_\_\_\_ 

  \_\_\_\_\_ 

**Quadro 5** - Atividades sobre a família em Libras e na Língua Portuguesa.

1. Recorte e cole as figuras com as palavras certas:



Ex.:



MULHER

AVIÃO



BANANA



OVO



HOMEM



BALEIA





Recorte aqui - - - - -



**Quadro 6** - Atividade de associação da escrita em Português para Libras.

1. Complete os espaços com o que pedem as figuras:

a) Eu gosto muita da \_\_\_\_\_ (   ,  )

b) A \_\_\_\_\_ que eu estudo é bonita. (   )

**Quadro 7** - Atividade de tradução da Libras para a escrita na Língua Portuguesa.

## SENTIDOS



Temos cinco sentidos: Visão, Audição, Paladar, Tato e Olfato

Com os olhos nós podemos ver as coisas: televisão, casa, carro, animais, etc.

Com a audição nós podemos ouvir os sons das coisas, ouvir músicas, ouvir televisão, etc.

Com as narinas podemos sentir o cheiro das coisas: flor, perfume, comida, etc.

Com a língua sentimos o gosto – doce, amargo, azedo – sorvete, comida, bebida, etc.

Com as mãos eu toco e sinto se é mole, duro, liso, etc.

1- Ligue conforme o sentido certo:



cheirar



ver



provar



tocar



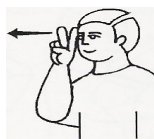
ouvir



**Quadro 8** - Atividade sobre os sentidos em Libras e na Língua Portuguesa.

2- Complete com a palavra certa:

a)- COM OS OLHOS EU \_\_\_\_\_

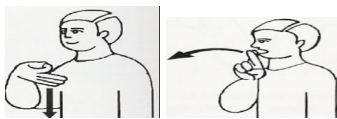


b)- COM O NARIZ EU \_\_\_\_\_



**Quadro 9** - Atividade de interpretação de verbos da Libras para a escrita na Língua Portuguesa.

3-Responda corretamente:








a) Quais os sentidos que o menino está usando ao assistir a televisão?



b) Pinte a cena na qual o sentido do olfato está sendo usado:



**Quadro 10** - Atividades de interpretação na Língua Portuguesa por meio da Libras.

ANIMAIS DIVERSOS: 			
DESENHO	LIBRAS	ESCRITA	TREINO
		<b>PORCO</b> porco	
		<b>COELHO</b> coelho	

**Quadro 11** - Atividades sobre animais diversos em Libras e na Língua Portuguesa.

Constatamos que as atividades utilizadas pelas professoras no atendimento educacional especializado, ainda, são representações de uma proposta tradicional para o

surdo, a qual trabalha com treinos ortográficos, sendo que dificilmente como comenta Fernandes (2006b), o aluno surdo será letrado por meio dessa metodologia, pois não basta utilizar pistas em Libras nas atividades para efetivarmos o processo de inclusão, mas sim, precisamos transformar a realidade das práticas educacionais por meio do letramento<sup>3</sup>.

A metodologia utilizada na Escola, desenvolvida nas salas de aula e no atendimento educacional especializado, começou a sofrer mudanças devido ao contato dos professores com conhecimentos adquiridos no curso de Pós-Graduação na Área da Surdez (2008). Pois verificaram que os alunos, apesar de possuírem a capacidade de ler, eram desprovidos da habilidade de interpretar e ler globalmente diversos tipos de textos. O trabalho educacional passou a ser praticado por meio de letramento, isto, porque os professores passaram a acreditar que trabalhar com textos sociais (cartazes, revistas, propagandas, bula de remédio, jornais, etc) beneficia a aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes. Pois, segundo Fernandes (2006b, p. 16):

As crianças e jovens surdos estão cercados por um mundo povoado de “escritos” inatingíveis. Serão as práticas de letramento que desenvolvemos nas salas de aula que oportunizarão que esse mundo desconhecido seja decifrado. Independente de conhecerem os sons das letras, poderão penetrar no sentido das palavras e incorporá-las as suas experiências cotidianas.

No entanto, o letramento para os alunos surdos somente terá significado se for realizado por meio da Libras, assim, a “Língua Portuguesa será a segunda língua da criança surda, sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro” (QUADROS, 2006b, p. 17).

As experiências educacionais referentes às práticas do letramento foram iniciadas no segundo semestre de 2008. Considerando que atendimento educacional especializado no contraturno, na área de Língua Portuguesa, tem como objetivo desenvolver o ensino do Português como a segunda língua para os alunos surdos, a professora responsável passou a trabalhar com textos sociais, partindo da leitura do contexto como um todo para chegar às partes, isto é, às palavras, sendo realizada essa mediação por meio da Libras. Ao observarem esta experiência, as professoras regentes das classes comuns interessaram-se pela proposta, e também passaram a desenvolvê-las em suas salas de aula, isto ocorreu independente da série em que trabalhavam. Desta forma, verificamos que no

---

<sup>3</sup> Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (SOARES, 1998, p. 36-37).

final do ano de 2008 as professoras da escola, tanto do atendimento especializado quanto das classes comuns passaram a desenvolver em suas salas de aula práticas de letramento, abandonando paulatinamente as atividades com características que mostramos anteriormente.

Buscando exemplificar estas práticas, apresentaremos a seguir uma atividade de letramento realizada no atendimento educacional especializado para o ensino da Língua Portuguesa à aluna B<sub>2</sub> desta pesquisa. Essa aula tinha como objetivo trabalhar um texto informativo, por meio de jornal. O tema escolhido foi: Gíria se aprende com a convivência, como mostra a figura 1 a seguir.

## Gíria se aprende com a convivência

A canadense Samantha Durmin ainda lembra com espanto de quando foi a um jogo de futebol, no Rio de Janeiro. "Ouí mais palavrões durante o jogo do que em seis meses inteiros no Brasil." O que eles significavam, Samantha não sabe dizer. Sabe apenas que se tratavam de palavrões. "Os palavrões são uma das primeiras coisas que aprendemos quando chegamos em outro país. Aqui no Brasil, os colegas nos pergunta-

vam se sabíamos como era determinado palavrão em português. Se dizíamos que não, eles respondiam: "Então vocês precisam saber!", conta a amiga finlandesa Laura Pontinen.

As gírias, o hábito de falar utilizando apenas as últimas sílabas da palavra, entre outras características da linguagem informal, são aspectos da língua que se aprendem mais com a convivência no país onde ela é falada do

que nas aulas. Por essas e outras situações, é bem comum, quando se vai para o Exterior, achar que o que aprendemos com o curso de línguas não foi o suficiente. "Mas o que acontece é que o fio condutor das aulas de idiomas é a língua padrão, porque ela pode ser entendida em qualquer lugar do país. Ai, a partir da língua padrão, você começa a perceber essas variações da língua escrita para a língua falada", completa a professora Viviane Bago Furiaso.

Ela lembra um episódio em que um aluno dinamarquês perguntou a ela o que era aquilo que lhe diziam todos os dias a caminho da escola, no ônibus, e que não conseguia decifrar: "Ele ouvia as pessoas no ônibus lhe pedirem 'cência' e veio todo confuso perguntar pra mim o que aquilo significava, afinal. Porque o que ele havia aprendido na aula

era dizer: "Boa tarde, professora, com licença, eu posso entrar?" Segundo a professora, os próprios alunos levam suas dúvidas para a sala de aula de acordo com as necessidades do ambiente em que vivem. E é aí – acrescenta – que entra a necessidade de um professor com uma formação específica para dar aos alunos a oportunidade de se tornarem bons falantes de língua estrangeira. (M.F.C.)

Essa turma, só entender de on os enganos que nos cometem no rer da aprendiz. desenvolver atin no sentido de pr essas lacunas. E se de transição língua materna gua que o alur aprendendo, ct de interlíngua, p intervenção do sor como facilit processo", r (M.F.C.)



Jólio Mário Gomes

As amigas Samantha Durmin e Laura Pontinen: dificuldades para fazer pedidos ao garçom



Simon Buxton sofreu para assimilar os tempos verbais: "No português tem verbo no futuro, no passado, no mais passado..." , br

**Figura 1.** Gíria se aprende com a convivência, texto retirado do Jornal Folha de Londrina, 20 de novembro de 2008, página 3.

Após a leitura, a professora realizou vários questionamentos, explorando o tipo de texto e a sua finalidade, as figuras de que o público se utiliza para esse de comunicação, qual o assunto do mesmo, a escrita das palavras desconhecidas dos alunos e seu significado, como apresentaremos na figura 2 a seguir.

VOCABULÁRIO ( SIGNIFICADO DAS PALAVRAS)

GÍRIA: LINGUAGEM PRÓPRIA DE UM GRUPO DE PESSOAS.  
CONVIVÊNCIA: VIVER JUNTOS; ENCONTRAR TODO DIA.  
CANADÁ: PAÍS DA AMÉRICA DO NORTE.  
CANADENSE: NASCEU NO CANADÁ.  
PALAVRÕES: PALAVRA FEIA, NÃO TEM EDUCAÇÃO.  
FINLÂNDIA: PAÍS DO NORTE DA EUROPA.  
FINLANDESA: NASCEU NA FINLÂNDIA.  
GARÇOM: PESSOA QUE SERVE À MESA EM RESTAURANTE.  
HABITO: COSTUME.  
UTILIZANDO: USAR.  
CARACTERÍSTICAS: COISA PRÓPRIA DE CADA UM, QUALIDADE.  
LINGUAGEM: PALAVRAS.  
EXTERIOR: OUTRO PAÍS, FORA DO PAÍS ONDE VIVE.  
O SUFICIENTE: O BASTANTE, MUITO.

GÍRIA SE APRENDE COM A CONVIVÊNCIA.  
 LIBRAS SE APRENDE COM A CONVIVÊNCIA.  
 LIBRAS SE APRENDE COM A professora  
 LIBRAS SE APRENDE COM AS amigas  
 LIBRAS SE APRENDE COM OS meninos  
 LIBRAS SE APRENDE COM O surdo

\* Com intervenção!

AS AMIGAS SAMANTHA E LAURA: DIFICULDADES PARA FAZER PEDIDOS AO GARÇOM.

AS AMIGAS FRANCIELE E MARIA EDUARDA: DIFICULDADES PARA CONVERSAR COM OS AMIGOS OUVINTES.

OS AMIGOS Kariton E Thiago:  
 DIFICULDADES PARA estudar português

OS AMIGOS Rafael E Renan:  
 DIFICULDADES PARA estudar história

**Figura 2.** Atividades I de letramento realizada na aula da Língua Portuguesa pela B<sub>2</sub>.

Depois de ter trabalhado o vocabulário do texto, a aluna fez a leitura individual e a professora verificou se houve entendimento da mesma. Em seguida, foram realizadas atividades escritas relacionadas ao texto, como mostra a figura 3.

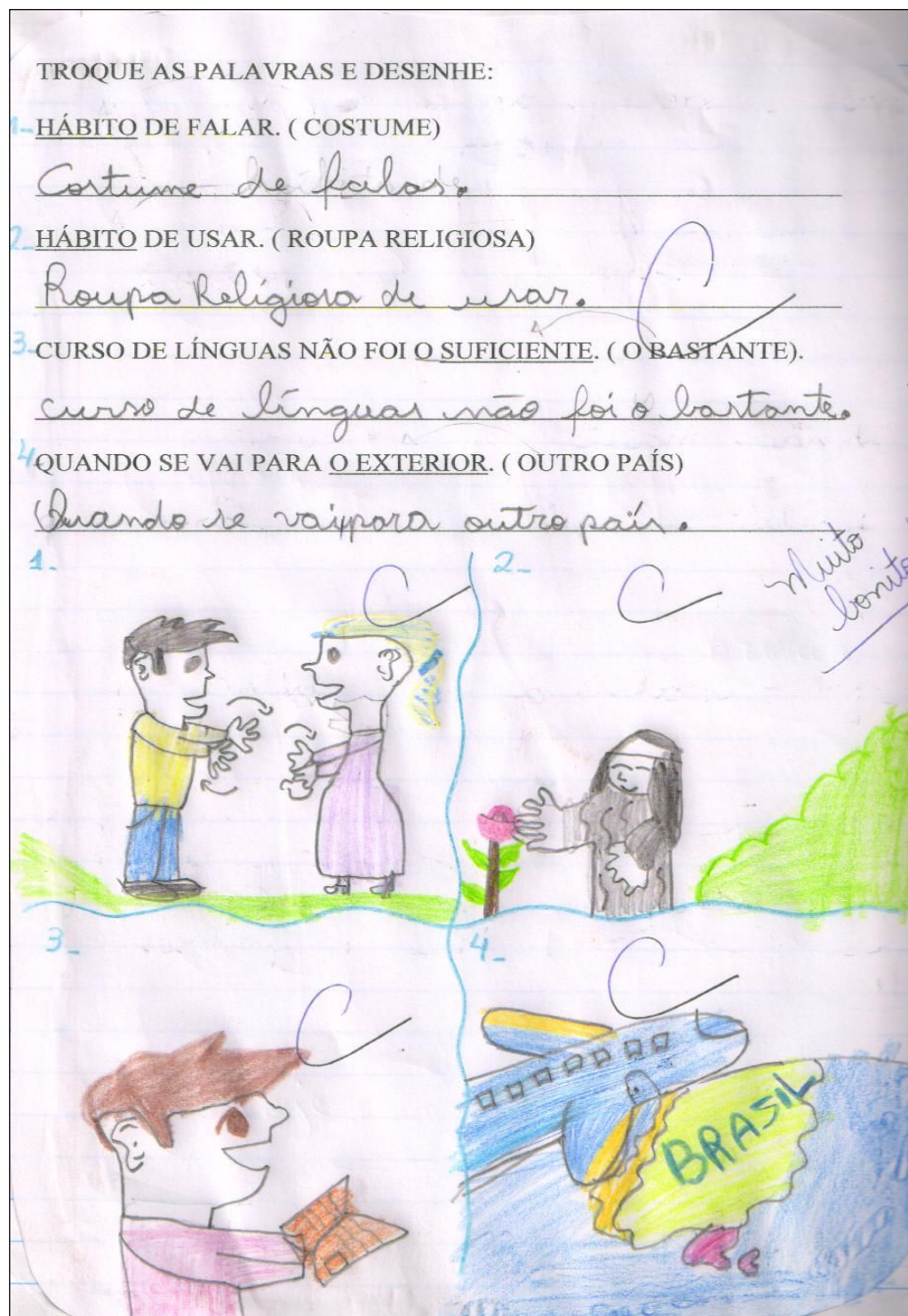
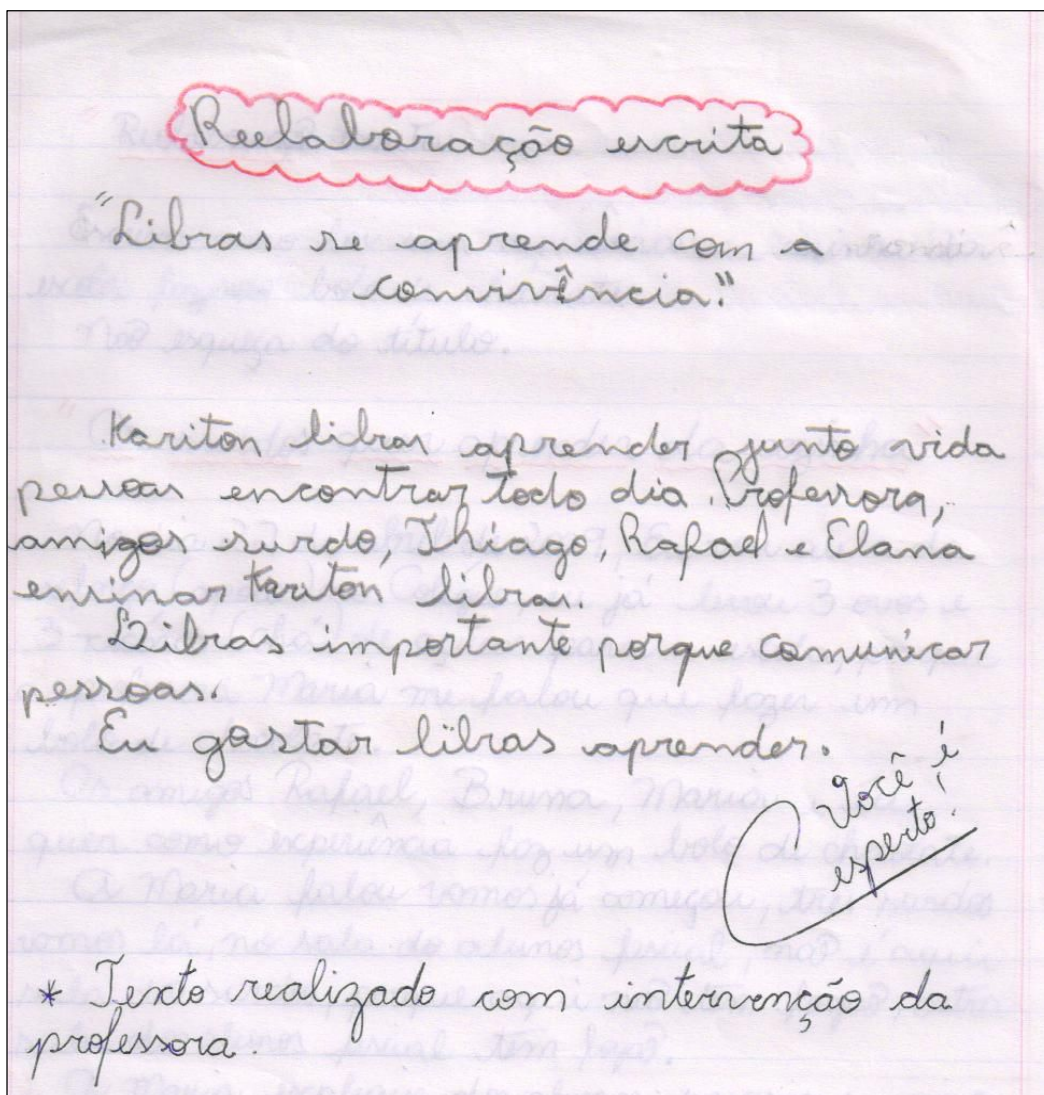


Figura 3. Atividades II de letramento realizada na aula da Língua Portuguesa pela B<sub>2</sub>.

Para finalizar a atividade, a aluna realizou a reelaboração da escrita, sendo que nesse momento de registro a professora pôde constatar a aprendizagem da escrita na Língua Portuguesa, conforme a figura 4.

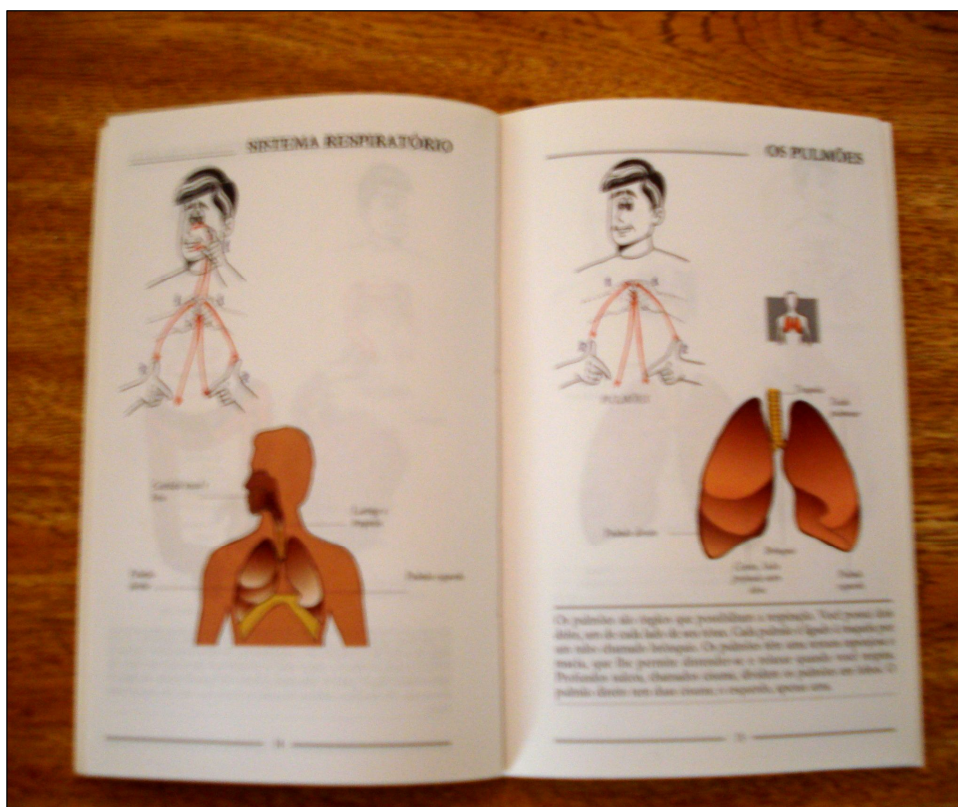


**Figura 4.** Reelaboração da escrita realizada pela B<sub>2</sub>.

Verificamos que a metodologia realizada por meio de letramento, pôde contribuir na aprendizagem dos alunos, pois a mesma foi adquirida de maneira contextualizada e interessante para os mesmos, fazendo parte da sua realidade vivenciada. A professora desta aula nos relatou que o desenvolvimento da referida aluna, na leitura e na escrita, melhorou após a realização destas práticas.

As professoras dos alunos surdos, do atendimento educacional especializado na Escola para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa, no contraturno, utilizaram, também, livros didáticos de apoio em Libras e na Língua Portuguesa, referentes

às diversas áreas de conhecimento com o objetivo de ampliar o vocabulário desses alunos. Na figura 5 a seguir, apresentaremos um exemplo.



**Figura 5.** Livro didático de Ciências em Libras.

Além dos dois atendimentos educacionais especializados citados anteriormente, organizados na própria Escola alvo da pesquisa, os alunos surdos, também, recebiam atendimento educacional especializado no contraturno, duas vezes por semana, no Centro de Apoio Especializado na Surdez<sup>4</sup> (CAES) da Rede Estadual, o qual também trabalhava com práticas de letramento.

O CAES tem como principal finalidade a garantia, em turno contrário ao da escolarização, do ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, obrigatoriamente desde a educação infantil, conforme prevê o Decreto Federal nº 5626/2005:

- a) a oferta do atendimento à alunos surdos matriculados nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e

<sup>4</sup> O Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES é um serviço de apoio pedagógico especializado, para alunos surdos, que funciona em estabelecimentos do ensino regular da Educação Básica, com oferta de Ensino Fundamental das redes: estadual, municipal e particular de ensino.

Médio) ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da proposta de educação bilíngüe – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa escrita, para o acesso ao conhecimento formal e à aprendizagem;

b) a oferta do atendimento pedagógico especializado a todos os alunos surdos matriculados na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos do município, independentemente da rede de sua matrícula (municipal, estadual ou particular), considerando que a educação bilíngüe constitui direito subjetivo do aluno (PARANÁ, 2008, p. 2).

Estes dados mostraram que os alunos surdos tinham disponíveis várias oportunidades para aprimorar sua aprendizagem do Português escrito e da Libras, aspectos que a proposta de educação bilíngüe considera essenciais para o progresso acadêmico dos alunos surdos. Pois, de acordo com Quadros (2006b, p. 32):

O ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente. Esse processo dará sustentação para o ensino da língua portuguesa que pode estar acontecendo paralelamente. Quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo. A criança passa a construir e reconhecer o seu próprio processo, bem como, refletir sobre o processo do outro.

Outra condição, que a Escola se preocupou em investir para favorecer a aprendizagem dos alunos surdos, foi a organização de materiais pedagógicos. Considerando a sua relevância no processo de ensino aprendizagem, sobretudo como meio de facilitar a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos trabalhados. A seguir, apresentaremos algumas análises e exemplos de materiais pedagógicos elaborados pela equipe pedagógica da Escola e também adquiridos pela mesma, com vistas a contribuir na promoção da aprendizagem dos alunos.

### 3.1.3 Análise dos Materiais Pedagógicos Disponíveis na Escola para Favorecer o Processo de Ensino-Aprendizagem dos Alunos.

Para assegurar as formas alternativas de organização de atividades educacionais e metodologias da aprendizagem, devemos “utilizar constantemente recursos visuais de comunicação que sirvam de apoio à informação transmitida”, por meio de desenho, vídeo,

cartaz, etc. (BRASIL, 2006a, p. 84-85).

Tendo como objetivo favorecer o processo de ensino-aprendizagem, as supervisoras da Escola organizaram, em 2007, um projeto de jogos pedagógicos, nesta ocasião confeccionaram alguns jogos e orientaram as professoras sobre a possibilidade de organizar situações de aprendizagem com a utilização de jogos e brincadeiras, visando levar os alunos a abstrair conceitos básicos, nas disciplinas de Matemática e da Língua Portuguesa. A organização destas práticas tiveram como pressuposto que tais recursos auxiliavam na compreensão e interpretação dos conteúdos propostos, especialmente pelo fato de conterem ilustrações e objetos concretos e consistir na realização de atividades lúdicas por parte dos alunos.

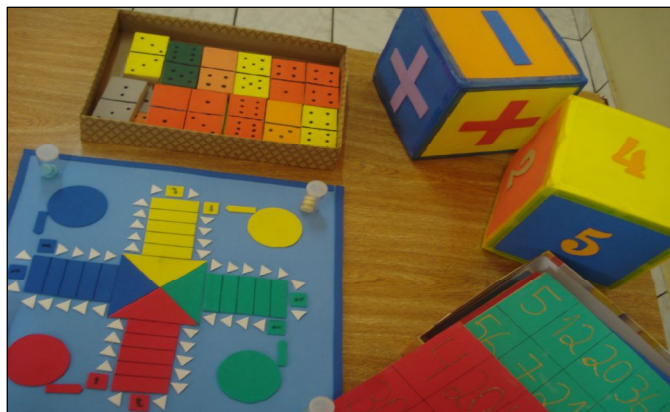
Tivemos como exemplos dos jogos confeccionados na Escola: dominó de números cardinais; memória de números pares e ímpares; tangram; jogo da velha; baralho da soma; memória de Libras; ludo; caixa de dezenas; dominó de tabuada; fracionando; canudos mágicos; bingo de números primos; some dez; loto de calcular; dominó de plural e singular; memória de antônimo e sinônimo; e memória de animais e frutas. A seguir, apresentaremos por meio das figuras (6, 7 e 8), alguns desses materiais pedagógicos, citados.



**Figura 6.** Jogos pedagógicos de Matemática (1).



**Figura 7.** Jogos pedagógicos de Matemática (2).



**Figura 8.** Jogos pedagógicos de Matemática (3).

Além desses jogos confeccionados, a Escola, também, adquiriu vários materiais pedagógicos, tais como: fantoches; aventais para dedoches com vários personagens de histórias da literatura infantil; livros infantis em três dimensões; máscaras de animais; e boliche, entre outros. A seguir, ilustraremos os mesmos nas figuras (9, 10 e 11).



**Figura 9.** Fantoches de animais.



**Figura 10.** Aventais com dedoches variados.



**Figura 11.** Máscaras de animais.

Também foram adquiridos materiais pedagógicos em Libras: domilibras (dominó de frutas, animais e alfabeto digital); memolibras (memórias de animais e antônimos); alfabibras para nomes próprios; lotolibras para alfabeto digital; livros de histórias da literatura infantil (Branca de Neve, Os Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho) produzidos em Português e Libras; mapa do Brasil com divisão política; cadernos de vocabulário, divididos em categorias (animais, frutas, verduras, família, meios de transporte, meios de comunicação, alimentos, brinquedos, vestuários e datas comemorativas); relógio; alfabeto manual vazado; calendário; baralho de configuração de mãos; livros didáticos nas várias áreas de ensino; DVD com histórias infantis; e CD com atividades de Matemática e da Língua Portuguesa. Apresentaremos esses materiais a seguir, nas figuras (12 até 19).



**Figura 12.** Cadernos de vocabulário.



**Figura 13.** Calendário em Libras e Memolibras.



**Figura 14.** Domolibras.



**Figura 15.** Relógio em Libras.



**Figura 16.** Livros de histórias infantis em Libras e na Língua Portuguesa.



**Figura 17.** Mapa do Brasil em Libras.



**Figura 18.** Alfabeto manual vazado em Libras.



**Figura 19.** Baralho de Configuração de Mãos.

Sobre como trabalhar o baralho de configuração de mãos, (Fig. 16), o qual contém os sinais mais utilizados na Libras e que servem como base para explorar palavras em português, Quadros (2004, p. 85) apresenta algumas sugestões: as cartas são embaralhadas e uma delas é escolhida e apresentada para o grupo, cada criança tem que lembrar um sinal com a configuração de mão contida nesta carta, apresentá-lo e o professor escreve a palavra correspondente no quadro. Aproveitando a brincadeira, uma maneira de trabalhar com a fixação deste vocabulário é variar a atividade pedindo que a criança faça em alfabeto manual de todas as palavras anteriores e só depois apresente a sua. Podemos utilizar as palavras aprendidas para produção textual, também, criar e registrar, em conjunto, frases ou histórias.

Como vimos, por meio das ilustrações apresentadas, a Escola tinha vários recursos pedagógicos à disposição para utilização diária dos professores, alguns deles mais específicos para o ensino de Libras e outros que enriqueceram a rotina de aprendizagem de todos os alunos indistintamente.

Todavia, verificamos, em sala de aula, a necessidade da utilização de materiais pedagógicos variados e adaptações no processo avaliativo que auxiliassem a aprendizagem do aluno surdo e também dos ouvintes. Esse processo avaliativo dos conteúdos para os surdos foi realizado na Libras com a mediação da professora de apoio na Língua Portuguesa. Com a utilização desses materiais pedagógicos, as professoras perceberam que as aulas se tornaram muito mais atrativas e dinâmicas, pois, de acordo com Brasil (2006a, p. 99), “para facilitar o trabalho cooperativo e o contato entre os membros do grupo, devem ser utilizadas formas de organização que enfatizem os recursos comunicativos visuais, manuais ou simbólicos, a experiência direta, a observação, a exploração e a descoberta”.

Constatamos que a qualidade de ensino melhorou com o uso constante dos materiais pedagógicos variados em sala de aula, assim, contribuindo para o crescimento do desempenho acadêmico de todos os alunos surdos e ouvintes. Como prova deste fato, podemos citar que esta Escola, por três anos consecutivos (2006 a 2008), foi avaliada como Escola Destaque, em uma pesquisa de opinião pública, realizada pelo Rotary Club Arapongas.

Concordamos que a “construção de uma escola inclusiva implica transformações no contexto educacional: transformações de idéias, de atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, como no didático-pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 8-9).

Outro aspecto, referente à organização da Escola que destacamos nesta pesquisa, foi o texto do Projeto Político Pedagógico da Escola, visto que este foi reelaborado em 2007, justamente para comportar as mudanças que a mesma estava vivenciando a partir da implantação do Projeto de Inclusão dos Alunos Surdos. Tendo em vista este fato, a seguir apresentaremos as análises do subtema específico, relativa ao Projeto Político Pedagógico da Escola.

### 3.1.4 Análise do Projeto Político Pedagógico da Escola em Relação ao Processo de Inclusão dos Alunos Surdos.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola é:

[...] o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, por meio da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade (BRASIL, 2004, p. 9).

Uma escola autônoma abre seu espaço para o debate e para o diálogo coletivo, discutindo novas formas de transformação. É desafiador e ousado buscar igualdade e qualidade na organização da escola, mas possível, se estiver enraizada num projeto claro, dentro de sua realidade política, econômica (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008, p. 8).

Devido ao fato de ocorrerem tantas mudanças educacionais nesta Escola, o Projeto Político Pedagógico<sup>5</sup> foi reformulado, garantindo a aprovação da implementação de vários objetivos específicos, dentre os quais podemos citar alguns, em especial os que visam favorecer o processo de Inclusão dos Alunos Surdos.

---

<sup>5</sup> A Secretaria de Educação do Município liberou a consulta ao Projeto Político Pedagógico, permitindo referenciar apenas os aspectos vinculados aos objetivos da presente pesquisa.

- 1- Desenvolver, na Escola, um ambiente inclusivo, criando um espaço participativo, capaz de aperfeiçoar continuamente a qualidade do Ensino, respeitando a individualidade e os limites dos educando com necessidades especiais.
- 2- Divulgar entre os alunos, futuros cidadãos, a produção de conhecimentos como: atitudes e valores perante conceitos que trabalhem a fraternidade e partilha, sem as barreiras do preconceito e da discriminação.
- 3- Desenvolver, continuamente, ações concretas, capacitação e novos conhecimentos, tornando a Escola bilíngüe, visando à plena formação do aluno surdo.
- 4- Reconhecer a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial do surdo, promovendo, assim, qualidade e sucesso no processo ensino-aprendizagem.
- 5- Buscar meios e apoios necessários à Escola, para ter, em seu quadro docente, profissionais preparados e especializados na Área da Surdez.
- 6- Oportunizar diferentes situações que informem a comunidade escolar (alunos, profissionais e familiares) sobre a surdez e suas implicações para o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas surdas.
- 7- Divulgar na comunidade escolar, especificidades culturais das comunidades surdas, relacionadas a sua produção lingüística, literária, artística, (teatro, pintura, esculturas) e tecnológica.
- 8- Viabilizar a presença de adultos surdos na Escola, por meio de relações formais ou informais, entre a Escola e Associação de Surdos ou outras referencias comunitárias, favorecendo a experiências comunitárias, a experiência bilíngüe e as trocas culturais.
- 9- Assegurar o desenvolvimento da proposta de educação bilíngüe para surdos – Libras e Língua Portuguesa, entre a faixa etária de 0 a 6 anos.
- 10- Viabilizar a contratação de professores surdos, para atuar na escola, docentes de Libras, favorecendo a formação de um ambiente bilíngüe.
- 11- Oferecer apoio pedagógico especializado adequado às necessidades dos alunos surdos: profissional especialista na Área de Surdez para o ensino de Libras/Língua Portuguesa; instrutores surdos de Libras; especialistas na Área de Surdez; psicólogos; e fonoaudiólogos, entre outros.
- 12- Assegurar a flexibilização curricular, de modo a contemplar as necessidades lingüísticas diferenciadas dos alunos, destacando-se o ensino e a avaliação diferenciada em Língua Portuguesa como a segunda língua.
- 13- Flexibilizar os critérios de avaliação nas diferentes áreas de conhecimento, com ênfase à Língua Portuguesa, valorizando o conteúdo apresentado, ainda que a escrita não corresponda ao padrão exigido para o nível/série em que o aluno se encontra matriculado (palavras inadequadas, omissão ou trocas no uso de elementos de ligação, verbos...), decorrentes da interferência da Libras, ou da pouca fluência em Língua Portuguesa (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008, p. 15-16).

Constatamos que devido ao redimensionamento dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da Escola, os mesmos poderão contribuir com: o favorecimento da identidade pessoal; a interação social; e a comunicação do aluno surdo, mediada por recursos visuais, com ênfase à Libras. Esta experiência nos fez refletir que para promover a inclusão dos alunos surdos será necessário:

[...] implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos (BRASIL, 2007a, p. 14).

Em vários momentos, verificamos que esta Escola encontrava-se em processo de inclusão, tanto nos aspectos organizacionais, funcionais e utilização de recursos pedagógicos quanto na formulação de seus objetivos, os quais estavam em concordância com os objetivos propostos no MEC, os quais serão apresentados no quadro 12 a seguir:

- informar a comunidade escolar sobre a diferença relativa à surdez, suas especificidades e a Língua de Sinais;
- refletir sobre a necessidade de utilizar a Língua de Sinais no processo educacional e buscar formas para sua aquisição e desenvolvimento pelas crianças surdas, demais alunos e profissionais da escola, a partir de suas relações com associações de surdos ou outras referências comunitárias;
- oportunizar a presença de adultos surdos na escola, colaborando no processo educacional do aluno surdo, estabelecendo relações, formais ou informais, entre a escola e a comunidade surda adulta;
- promover a reestruturação do currículo escolar e dos sistemas de apoio, de forma a configurar uma educação bilíngüe;
- refletir sobre a questão do aprendizado, do uso e do estudo da Língua Portuguesa pelos alunos surdos, organizando as condições para a sua oferta;
- decidir sobre o tipo de apoio ao aluno surdo: professores-intérpretes, sala de recursos, professor fixo de apoio, entre outros;
- realizar, regularmente, uma análise crítica das atividades e objetivos propostos a todos os alunos, considerando a presença de alunos surdos na escola;
- prever a possibilidade de realização de adaptações curriculares, em diferentes níveis, como forma de garantir o acesso pleno ao conhecimento veiculado pela escola e sua apropriação pelo aluno surdo, significativamente;
- promover uma interface com outros órgãos da comunidade que poderão ofertar atendimentos complementares como forma de garantir um desenvolvimento global ao aluno surdo (parcerias com a saúde/associações/creches/conselhos/ igrejas etc.);
- refletir sobre as implicações da inclusão escolar de alunos surdos no sistema educacional e as formas para superação dos desafios que se propõem;
- oportunizar a formação continuada dos professores e demais elementos da comunidade escolar, para atuar com alunos surdos.

**Quadro 12** - Objetivos que devem constituir em uma escola inclusiva para alunos surdos.

**Fonte:** Brasil (2006a, p. 97-98).

Analisamos que a Escola contemplava os objetivos citados no quadro acima, pois considerava a Libras como a primeira língua do surdo, sendo utilizada em todos os momentos na Escola, entre os profissionais e os alunos da mesma, também contava com a participação de uma professora surda e professoras de apoio, as quais auxiliavam os alunos

surdos no processo ensino-aprendizagem. Foram realizadas adaptações curriculares sempre que se fez necessário, bem como capacitação para os funcionários e professores que trabalhavam com os alunos surdos. A Escola encontrava-se em reflexão constantemente, discutindo sobre os avanços alcançados em relação ao processo de inclusão de alunos surdos, também sobre os grandes desafios que deverão vencer, para, realmente, efetivar esse processo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, os critérios de Organização Interna da Escola têm em vista, os seguintes princípios:

- 1- Valorização das capacidades e aptidões dos membros da Instituição Escolar, assumindo responsabilidades coletivamente.
- 2- Preocupação com o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos; oferecimento de uma formação básica aos alunos do Ensino Fundamental, de oito e nove anos, valorizando suas capacidades perante novos conhecimentos.
- 3- O respeito ao direito de aprender do aluno, formando sua cidadania com consciência, responsabilidade e atitudes.
- 4- Criando condições ao aluno, da Educação Especial, um ambiente favorável a sua aprendizagem, com apoio especializado.
- 5- Proporcionando aos professores meios de aprimorar sua prática pedagógica.
- 6- Uma aprendizagem diferenciada aos alunos que apresentarem dificuldades, bem como permanência destes na escola.
- 7- Oferecendo uma aprendizagem diferenciada aos alunos que apresentarem dificuldades, bem como a permanência, destes, na escola. (repetitivo)
- 8- Desenvolvimento contínuo de um ambiente inclusivo, respeitando a individualidade e os limites desses alunos.
- 9- Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua oficial do surdo e como esta viabiliza meios para o sucesso do processo ensino – aprendizagem dos alunos surdos.
- 10- Divulgação de atitudes e valores perante a barreira do preconceito e discriminação de um bom relacionamento entre a escola e família.
- 11- Desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa, visando uma escola igualitária.
- 12- Desenvolvimento de ações políticas e pedagógicas, para favorecer uma educação bilíngüe, para todos os alunos da escola, tendo em vista a plena formação do aluno surdo (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008, p. 36-37).

Percebemos no Projeto Político Pedagógico da Escola que a Língua Portuguesa foi vista como uma segunda língua para os surdos, visto que ofertava um trabalho diferenciado para sua aquisição, respeitando as suas limitações e valorizando as suas potencialidades.

Considerando que nesta pesquisa tivemos como objetivo analisar as

práticas dos professores, bem como o desempenho acadêmico dos alunos nos contextos de sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa e Matemática, apresentaremos, a seguir, definições sobre o Ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, contidos no Projeto Político Pedagógico da Escola.

O Ensino da Língua Portuguesa deve ser visto como:

[...] possibilidade de participação social, para que o homem tenha acesso à informação que é resultante da articulação (aluno, língua, aprendizagem) e assim expressar e defender pontos de vista, partilhar e/ou construir visão de mundo e produzir conhecimento como sujeito histórico atuante. É a linguagem que, com o trabalho, caracteriza a nossa humanidade, diferenciando-nos dos animais (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008. p. 61).

Em relação aos surdos, o Ensino da Língua Portuguesa será visto como “aquisição da segunda língua, como bilingüismo e os processos envolvidos para a aquisição da mesma poderão ser realizados e situação formal, isto é, escolar, ou em situação de imersão” (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008, p.61).

A Língua Portuguesa, além de se constituir disciplina do currículo que exige uma reflexão pormenorizada de sua aprendizagem pelos surdos, é o:

[...] elemento organizador e mediador no desenvolvimento das demais áreas do conhecimento curricular. Veiculada através de material gráfico (livros, apostilas, revistas, jornais) é o meio privilegiado de acesso à informação em sala de aula, sistematizando a memória cultural da humanidade e, portanto, o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006a, p. 84).

No entanto, caberá à escola propiciar ao aluno oportunidades para que desenvolva a capacidade de produzir textos nas mais variadas situações, sendo considerado o conhecimento prévio do aluno, bem como estimular a interpretação de diferentes textos que circulam socialmente. O professor deve comprometer-se em construir sua prática pedagógica de forma crítica e consciente para atingir os objetivos propostos e obter resultados no ensino-aprendizagem que contribuam para efetivação e concretização das intenções educativas (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008).

A leitura e a escrita são consideradas como “práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento, pois a escrita transforma a fala e esta influencia a escrita” (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008, p. 72).

Esclarecemos que os alunos surdos que participavam do processo de inclusão na Escola seguiam os mesmos conteúdos previstos no Currículo da Base Nacional, observando as questões de linguagem que apresentam algumas características próprias a serem respeitadas, bem como a estruturação dos enunciados escritos dos surdos é determinada pela gramática da Libras e pelas experiências não significativas com a Língua Portuguesa.

Verificamos que a mediação do conteúdo para os alunos surdos foi realizada por meio da Libras, pelos professores regentes e pelos professores de apoio especializados na área da surdez.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008, p. 74) da Escola pesquisada a Matemática comportava um “amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade e instigam a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico”.

Portanto, o trabalho realizado por meio de noções lógico-matemáticas, deve possibilitar o contato com idéias matemáticas, as quais serão utilizadas e aprofundadas durante toda a vida escolar e também no cotidiano dos alunos. Pois, o Ensino da Matemática deve partir das experiências do aluno, assim, o conteúdo ganhará sentido e significado, sendo utilizado material concreto, textos do mundo real, jogos, brincadeiras, livros, vídeos, calculadoras, computadores e outros materiais têm papel importante no processo de ensino-aprendizagem (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008).

A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é:

[...] à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos (BRASIL, 1997, p.19).

Para tanto, é importante que a Matemática desempenhe seu papel na formação de “capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades no mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimento em outras áreas curriculares” (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA, 2008, p. 74).

Constatamos que existiam, ainda, no Projeto Político Pedagógico da Escola muitos conteúdos desconectados da realidade dos alunos surdos e ouvintes, irrelevantes para o processo ensino-aprendizagem, nas áreas da Língua Portuguesa e na Matemática, tais como encontros consonantais, vocálicos, dígrafos, expressões numéricas, etc, os quais serão repetidos durante a passagem do aluno pelo Ensino Fundamental. Desse modo, pensamos que a matriz curricular de todas as escolas deveria ser repensada e analisada, com o objetivo de serem propostos conteúdos significantes para a formação do aluno, situando-o no mundo em que vivemos atualmente.

Acreditamos que o currículo deve estar integrado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que esta estabelece com o conhecimento, sendo compreendido como uma construção social. Essa visão de currículo incorpora-se às Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006) do Estado do Paraná, como podemos verificar:

A compreensão de currículo como território político comprometido com a heterogeneidade e as diferenças culturais que compõem a realidade da escola, tal como versam as teorias educacionais críticas, empreende uma visão renovada e ampliada de currículo, em ligação estreita com o conhecimento, o trabalho e a cultura, enfatizando-o como prática social, prática cultural e prática de significação (PARANÁ, 2006, p. 51).

Este novo conceito tem mobilizado, de certa forma, em todo país, discussões no âmbito político, pedagógico e administrativo das escolas, com o objetivo de organizar o atendimento aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, para lhes garantir o acesso e a participação social.

Na visão desse currículo, Fernandes (2006, apud PARANÁ, 2006, p. 52) nos esclarece que:

[...] prevalece a idéia de que a flexibilização ou a adaptação curricular sejam prerrogativa para celebrar as diferenças em sala de aula, contrariando a prática tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e no mesmo tempo/faixa etária.

No entanto, deve-se ter muita responsabilidade em realizar adaptações curriculares, pois os objetivos e conteúdos não podem ser cortados, nem menosprezados, mas sim, valorizados e enriquecidos por meio de estratégias e metodologias voltadas para o contexto real do aluno.

Quanto à concepção de flexibilização curricular que se define no movimento e dinâmica da Escola, as adaptações foram realizadas em três níveis, tais como:

**1. no nível da proposta pedagógica** - orientações e decisões que serão adotadas no projeto da escola como um todo e nas suas interfaces com outros órgãos da comunidade (previsão de serviços de apoio, parcerias com associações de surdos para oferta de cursos de línguas de sinais, atendimentos na área da saúde...);

**2. no nível de sala de aula** - decisões que dizem respeito diretamente à ação docente, relacionadas aos componentes curriculares que se concretizam no cotidiano das relações entre professor/alunos, envolvendo metodologias, objetivos, conteúdos e avaliação;

**3. em nível individual** - modificações pensadas a partir das necessidades específicas do(s) aluno(s) surdo(s), em questão, uma vez que a surdez é uma realidade heterogênea e plural e cada sujeito constitui sua subjetividade, a depender de seu histórico de vida. Isso significa dizer que suas necessidades socioculturais é que se constituirão ponto de partida para as decisões a serem tomadas pela escola (BRASIL, 2006a, p. 97).

A Escola demonstrou estar compatível com as orientações propostas pelo MEC, citadas acima, pois adotou no Projeto Político Pedagógico certo da mesma, o compromisso de apoio pedagógico educacional especializado para alunos surdos na Língua Portuguesa e na Libras; assegurou o desenvolvimento de uma proposta bilíngüe; reconheceu a Libras como língua oficial do surdo; viabilizou a contratação de professores surdos e profissionais especialistas na área da surdez; e assegurou a flexibilização curricular para contemplar as necessidades lingüísticas diferenciadas dos alunos surdos, sendo considerada a Língua Portuguesa como sua segunda língua. Porém, apenas as realizações dessas adaptações não garantem o sucesso inclusivo, mas acreditamos que o compromisso e a responsabilidade dos profissionais envolvidos nesse processo fizeram a diferença, principalmente, a mudança de atitudes e de conceitos pré-concebidos, visando a melhora do ensino para todos os alunos, respeitando as suas diferenças e as suas escolhas.

Verificamos, por meio da análise documental e da dinâmica vivenciada devido a nossa atuação profissional, que esta Escola, desde 2006, vem buscando efetivar o processo de inclusão dos alunos surdos em vários aspectos e ações, e ao mesmo tempo, em que o percebe como processo contínuo, que precisa constantemente ser aprimorado.

O processo de adaptações e organização dos recursos, para atendimento dos alunos com surdez, foi descrito tendo em vista os apoios que foram disponibilizados à medida que foram aparecendo as necessidades detectadas, nas salas de aula, pelos professores e alunos. As descrições apresentadas contemplaram as características e

condições que a Escola vinha organizando desde a matrícula dos alunos surdos em 2006 até a finalização da coleta dos dados desta pesquisa, em agosto de 2008.

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de inclusão dos surdos realizado na Escola em questão, compreendemos que um de seus indicadores vem a ser o desempenho acadêmico atingido pelos alunos surdos no decorrer do referido processo, por essa razão, na seqüência apresentaremos as análises de um tema específico em relação a este aspecto.

### 3.2 ANÁLISE DOS REGISTROS REFERENTES ÀS AVALIAÇÕES DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS SURDOS.

Tendo em vista o objetivo de analisar o desempenho acadêmico dos alunos surdos, desde o início da implantação do Projeto de Inclusão na Escola nas disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática, alvo de análise da presente pesquisa, realizamos uma pesquisa junto aos documentos da Escola para levantarmos os dados referentes às avaliações dos alunos. Nesta pesquisa identificamos que dado o fato da Escola estar vivenciando um momento de transição entre a sistemática de série e ano letivo, no momento da coleta dos dados, os registros das avaliações dos alunos ocorria de maneira distinta, dependendo da série ou ano que o aluno estava matriculado.

A Escola, em estudo, estava finalizando a sistemática de ciclo de oito anos do Ensino Fundamental, que tinha a seqüência anual dividida por série (1ª a 4ª série), e estava iniciando o ciclo de nove anos, que passava a denominar a seqüência dos anos escolares de ano (1º ao 5º ano). Desta forma, observamos denominações diferentes para a mesma série ou ano, por exemplo, o 1º ano se referia ao antigo pré-escolar e o 2º ano se referia à antiga 1ª série.

A sistemática da Avaliação do desempenho acadêmico, dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos e das 2ª séries do Ensino Fundamental de Oito Anos, era realizado de maneira descritiva, diagnóstica, contínua e cumulativa, representada por um parecer descritivo e conclusivo organizado anualmente, finalizado com a informação sobre a decisão da continuidade de estudos de cada aluno individualmente. Apresentaremos a seguir, a título de exemplo, no quadro 13, a avaliação descritiva da aluna A<sub>3</sub>, referente ao 2ª série cursada em 2007.

<b>ARTES:</b> Identifica os elementos visuais. Revela conhecimentos de posição, proporção e movimento dos objetos.	
<b>CIÊNCIAS:</b> Compreende a importância do Sol como fonte primária de energia, luz e calor e os efeitos das radiações solares. Entende que é importante obter bons hábitos alimentares e físicos para a qualidade de vida bem como a higiene.	
<b>EDUCAÇÃO FÍSICA:</b> Entende que seu corpo é capaz de realizar movimentos básicos e que podem ser superados a partir de outras formas. Tem lateralidade, equilíbrio e orientação. Percebe ritmos e entende as regras do jogo.	
<b>ENSINO RELIGIOSO:</b> Reconhece Deus como o criador de toda a natureza. Compreende a importância dos valores e atitudes morais para sua formação humana, como: respeito mútuo, diálogo, justiça e solidariedade.	
<b>GEOGRAFIA:</b> Localiza-se a partir de um ponto de referência (sol) nascente e poente. Compreende a transformação do espaço natural devido à ação do homem e dos fenômenos naturais.	
<b>HISTÓRIA:</b> Relaciona a função e identifica membros da comunidade familiar e escolar. Entende que os acontecimentos que envolvem sua vida têm relação com a vida de outras pessoas, outros lugares e outros tempos.	
<b>LINGUA PORTUGUESA:</b> Faz uso da Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, ao ler, interpretar e produzir textos, de acordo com a estrutura da Libras, reestruturando textos com apoio para a Língua Portuguesa.	
<b>MATEMÁTICA:</b> Resolve situações-problema com raciocínio, operações simples, fazendo uso da Libras. Conhece seqüência numérica até 10, apenas com material concreto.	
Conclusão: O aluno deve ( x ) ser promovido para a 3.a série do Ensino Fundamental ( ) permanecer no 2º ano do 1º ciclo.	
Local :Arapongas Data: 18/12/2007	
Assinatura do Professor:	Assinatura do Diretor:

**Quadro 13** - Ficha de acompanhamento do aluno de educação básica organizada por ciclos.

**Fonte:** Arquivo da Secretaria da Escola.

O parecer descritivo é realizado no final de cada ano letivo, pela professora regente da sala de aula, com relatos do desempenho acadêmico individual dos alunos nas diversas áreas de conhecimento contidas na grade curricular. Em relação aos alunos surdos, esse parecer era elaborado em conjunto pela professora regente e pela professora de apoio. Como pudemos observar a disciplina de Libras não constava no rol das áreas de conhecimento, pois a mesma só foi autorizada oficialmente pelo Núcleo Regional de Educação, para o ano de 2009, no entanto, esta disciplina estava sendo ministrada extra-oficialmente desde 2007.

Além dessa avaliação, por meio de parecer, padronizado pela Secretaria Estadual de Educação, tivemos outro procedimento de registro, organizado com base em conceitos.

Essa segunda forma de apresentar a avaliação dos alunos foi realizada bimestralmente, por meio de conceitos que representavam as seguintes notas: Ótimo (8,0 a

10,0), Bom (6,0 a 8,0), Regular (4,0 a 6,0) e Fraco (0,0 a 4,0). Esta sistemática foi desenvolvida para atender a necessidade dos pais, ao acompanharem o desenvolvimento acadêmico de seus filhos. Pois o método de registro das avaliações via parecer descritivo não atendia as expectativas dos pais, devido, provavelmente, estarem acostumados com avaliações de modo quantitativo. Sendo assim, a Escola resolveu desenvolver uma sistemática de registro por meio de notas para facilitar aos pais a compreensão do desenvolvimento acadêmico de seus filhos.

Considerando esta sistemática de avaliação, serão apresentados no quadro 14, as médias dos conceitos bimestrais, durante todo o ano, obtidos pelos alunos surdos ( $A_1$ ,  $B_1$ ,  $A_2$ ,  $B_2$ ), registrados em seus boletins, nos anos de 2006 a 2008.

	Idade	Série atual 2008	Língua Portuguesa a 2006	Matemática 2006	Língua Portuguesa 2007	Matemática 2007	Língua Portuguesa a 2008	Matemática 2008
$A_1$	7 anos	2º ano	Educação Infantil	Educação Infantil	Fraco 1ª série	Fraco 1ª série	Bom 2º ano	Bom 2º ano
$B_1$	8 anos	2º ano	Educação Infantil	Educação Infantil	Fraco 1ª série	Fraco 1ª série	Bom 2º ano	Bom 2º ano
$A_2$	7 anos	2ª série	Educação Infantil	Educação Infantil	Bom 1ª série	Bom 1ª série	Bom 2ª série	Bom 2ª série
$B_2$	11 anos	2ª série	Bom 1ª série	Bom 1ª série	Fraco 2ª série	Regular 2ª série	Bom 2ª série	Bom 2ª série

**Quadro 14** - Descrição das avaliações do desempenho acadêmico, por meio de conceitos, dos alunos surdos, que freqüentavam o 1º ou 2º anos, e a 1ª ou 2ª séries, durante o período de 2006 a 2008.

**Fonte:** Arquivo da Secretaria da Escola.

Verificamos, de acordo com o quadro 14, que a maior parte dos alunos surdos, em 2007, obtiveram um desempenho acadêmico inferior à média do conceito previsto (Regular). Contudo, no ano de 2008, esses alunos superaram a média do ano anterior, conseguindo atingir a média (Bom), conseqüentemente, todos os alunos envolvidos foram promovidos para a série/ano seguinte, com bom desempenho acadêmico.

A sistemática de avaliação utilizada para os alunos que freqüentavam a 3ª e 4ª séries caracterizava-se por ser contínua e acumulativa. Nestas séries, os resultados foram expressos em notas de 0.0 a 10.0 (zero a dez vírgula zero). Apresentaremos as

avaliações do desempenho acadêmico das alunas surdas (A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>, B<sub>4</sub>), participantes dessa pesquisa, no quadro 15, referentes aos anos de 2007 a 2008, a seguir:

A L U N O	Idade	Série atual  2008	Média anual	Média anual	Média anual	Média anual
			Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
			2007	2007	2008	2008
A <sub>3</sub>	12 anos	3ª série	Ótimo (2ª série)	Ótimo (2ª série)	9,2 (3ª série)	8,7 (3ª série)
A <sub>4</sub>	9 anos	4ª série	7,6 (3ª série)	9,4 (3ª série)	9,2 (4ª série)	9,3 (4ª série)
B <sub>4</sub>	10 anos	4ª série	7,6 (3ª série)	9,9 (3ª série)	9,1 (4ª série)	9,5 (4ª série)

**Quadro 15** - Descrição das avaliações do desempenho acadêmico, por meio de notas, dos alunos surdos, que freqüentavam a 3ª e 4ª série, durante o período de 2007 a 2008.

**Fonte:** Arquivo da Secretaria da Escola.

Constatamos por meio destes dados que o desempenho acadêmico das alunas surdas (A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>, B<sub>4</sub>), conforme mostra o quadro 15, apresentava-se satisfatório, devido às médias anuais nas disciplinas da Língua Portuguesa e de Matemática, nos anos de 2007 e 2008, serem superiores à nota 7.5, também percebemos um aumento significativo nas médias das alunas (A<sub>4</sub>, B<sub>4</sub>), na disciplina da Língua Portuguesa, referente ao ano de 2007 para o ano de 2008.

Tomando estes dados como fontes de análise, constatamos que a Escola estava em fase de agregar novos métodos de avaliação, ao mesmo tempo que mantinham as formas tradicionais. A seguir, comentaremos esta característica à luz das análises dos teóricos da área de avaliação.

A avaliação educacional sofre mudanças políticas e filosóficas a partir da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDB de 1996, a qual determina que:

[...] a avaliação seja contínua e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos. Da mesma forma, os resultados que o aluno obtém ao longo do ano escolar, devem ser mais valorizados do que um parecer final ou uma nota, pois não há uma avaliação produtiva se ela não trazer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem. O artigo 24, cap. V da LDB (1996) nos diz que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (HANSEN, 2006, p.33-34).

Nesse período, foi criado o parecer descritivo como registro de avaliação que tinha o objetivo de “descrever o processo de aprendizagem de cada aluno, garantindo o respeito às diferenças de cada um, apontando para um trabalho de observação reflexivo de seu desempenho” (PINHEIRO, 2006, p. 44).

Esses registros vieram para substituírem os boletins escolares das classes de alfabetização que colocavam em evidencia notas ou conceitos atribuídos aos alunos depois da realização de provas e testes. Ao implementar esta sistemática, o professor deixava de ter a preocupação de classificar seus alunos pela nota ou por meio de conceitos, e passava a buscar que todos aprendessem, respeitando a individualidade e o progresso de cada um, pois o que se espera é:

[...] que através da avaliação o professor possa ter elementos para ver qual o melhor caminho para ensinar, como os alunos aprendem melhor. Estar avaliando para ver se o tipo de trabalho que está fazendo está de fato atingindo os alunos. Se o professor usar a avaliação deste modo, terá elementos para melhorar sua forma de ensinar (VASCONCELLOS, 1998, p. 88).

A avaliação deve servir para que o professor perceba as necessidades dos alunos em relação ao ensino-aprendizagem, sendo vista como um meio e não como um fim do processo educativo. Portanto, a avaliação deve ser uma atividade permanente no trabalho do professor, em que acompanha passo a passo o processo de aprendizagem dos alunos, pois:

Pela avaliação podemos analisar os resultados obtidos pelos alunos, comparando-os com os objetivos propostos, constatando assim, se houve avanços ou dificuldades. Porém esses resultados, na maioria das vezes, se resumem em provas que são transformadas em notas, identificando o sujeito em “um bom” ou “um mau” aluno (HANSEN, 2006, p. 37).

Portanto, preocupamo-nos com o fato de que alguns professores, ainda, continuam avaliando os seus alunos, utilizando-se das provas como sendo o principal instrumento do processo avaliativo. As provas são usadas apenas para medir a capacidade daquilo que os alunos memorizaram e para uma verificação do rendimento da aprendizagem, classificando-os em conceitos ou valores. Nesse caso, a prova tem sido considerada:

[...] a forma de concretizar a avaliação como simples classificação. Ao invés de estar avaliando o e **no processo**, o professor passa a avaliar apenas o **aluno em alguns momentos**; não garante a aprendizagem, pois não há interação, acompanhamento \_\_ ‘recuperação’ \_\_ no processo. A questão central da prova está, portanto, na: ruptura com o processo de ensino-aprendizagem (VASCONCELOS, 1998, p. 65).

A Escola em questão vinha trabalhando o processo de avaliação, apropriando-se aos poucos desta nova tendência que abandonava a vinculação entre avaliação e classificação, no entanto a questão da nota ainda estava muito enraizada no cotidiano da Escola. Esta característica foi derivada do paradigma dominante, que percebia o processo de avaliação constituindo-se como um ato de disciplinamento, de vigilância, de recompensa e de punição, representado através de provas, conceitos, aprovação e reprovação (HANSEN, 2006). Pois:

A avaliação do rendimento escolar, indispensável ao processo classificatório, inscreve-se nas práticas sociais cujo objetivo ao examinar é *vigiar e punir*, como tão bem demonstrou Foucault. Na escola, a aprendizagem, assim como o ensino, seria decorrência de um sistema eficiente de vigilância e de punição, facilmente traduzível em provas, testes, notas, conceitos, recuperação, aprovação e reprovação (ESTEBAN, 2003, p. 19).

Os pareceres descritivos podem, durante o ano letivo, indicar se o aluno foi “aprovado ou reprovado”, sem necessidade de expressar os resultados da avaliação através de conceitos ou notas. Entretanto, não se restringe a apresentar a aprovação ou reprovação como fim último do processo avaliativo (HANSEN, 2006, p. 40).

Concordamos que o processo de avaliação realizado por meio da descrição da aprendizagem poderia revelar todos os fatos que aconteceram na sala de aula, constituindo-se em uma fonte de dados importante para auxiliar na melhora do processo de ensino-aprendizagem construído coletivamente pelos seus atores, professores e alunos. A respeito deste fato Kraemer (2007, p. 8) comenta que:

[...] a descrição (e não a prescrição) seria uma fonte de dados da realidade, desde que não houvesse uma vinculação prescrita com os resultados. A isenção advinda da necessidade de analisar a aprendizagem (e não julgá-la) levaria o professor e os alunos a constatarem o que realmente ocorreu durante o processo: se o professor e os alunos tivessem espaço para revelar os fatos tais como eles realmente ocorreram, a avaliação seria real, principalmente discutidos coletivamente. No entanto, a prática das instituições não encontrou uma forma de agir que tornasse possível essa isenção: as prescrições suplantam as descrições e os pré-julgamentos

impedem as observações. A consequência mais grave é que essa arrogância não permite o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. E este é o grande dilema da avaliação da aprendizagem.

Como pudemos constatar nos quadros 14, 15, 16, a Escola desenvolveu uma prática descritiva do processo de aprendizagem dos alunos e, também, atribuiu nota que os classificavam com os conceitos “ótimo”, “bom”, “regular” e ainda “fraco”, como também, por meio de notas, e conforme o conceito ou nota que lhe foi atribuída, será aprovado ou retido na série. Por exemplo, pudemos verificar no quadro 15 que a aluna B<sub>2</sub> em 2007, estava matriculada na 2<sup>a</sup> série, e recebeu o conceito final “fraco” na disciplina da Língua Portuguesa, portanto sendo retida na mesma série, por considerar que esse conceito corresponde à nota (0,0 a 4,0), pois de acordo com o sistema de ensino a aprovação será efetivada com a média mínima de 6,0. No entanto, em 2008, a mesma aluna adquiriu o conceito final “bom” na disciplina da Língua Portuguesa, sendo aprovada para a 3<sup>a</sup> série.

Analisamos que o desempenho acadêmico não é a única variável que deve ser considerada ao se avaliar um sistema inclusivo, porém não pode ser ignorada, pois ela oferece indicativos importantes para redirecionar o processo educacional. Pois uma avaliação inclusiva é caracterizada por agir essencialmente, como:

[...] instrumento regulador dos processos de ensino e de aprendizagem, ampliando e superando claramente os níveis de rendimento alcançados pelos alunos, somente como notas. Quanto ao ensino, uma avaliação inclusiva tem o objetivo de facilitar para o professor, a adoção de decisões fundamentadas de adaptação do ensino, tanto no seu planejamento, quanto no seu desenvolvimento (modificando-se e ajustando-se de acordo com o andamento da avaliação inicial em função do que os alunos vão fazendo e aprendendo). Em relação à aprendizagem, uma avaliação inclusiva tem como objetivo que os alunos sejam capazes de responder com autonomia e responsabilidade sobre os seus processos de aprendizagem (CAPELLINI, 2002, p. 9).

Considerando os resultados relativos ao desempenho acadêmico, especialmente nos primeiros anos escolares (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ano) seria importante que os alunos com surdez tivessem atendimentos na fase de Educação Infantil em programas de Educação Precoce, na escola regular ou na escola especializada, visando sua aprendizagem da Libras antes de serem incluídos no Ensino Fundamental. Percebemos esta necessidade em razão de nos depararmos com alguns alunos surdos que, de certa forma, foram prejudicados no processo ensino-aprendizagem, por não terem o domínio na sua própria língua, sendo a

mesma adquirida simultaneamente com a Língua Portuguesa que deve ser sua segunda língua.

Diante do contexto escolar pesquisado, ponderamos que o parecer descritivo deverá ser aprimorado, refletindo as características do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, deixando de simplesmente relatar o quanto os objetivos previstos para o ciclo foram atingidos, passando a analisar também as condições oferecidas aos alunos, para favorecer o seu processo de aprendizagem.

Verificamos que esta Escola mesmo buscando práticas avaliativas que visavam conhecer e descrever os conhecimento construído pelo aluno no cotidiano escolar, não com o intuito de classificá-lo, também avaliavam por meio de conceitos e notas, ora para contentar os pais, ora para seguir as regras impostas pelo sistema de ensino, por isso acreditamos que há a necessidade de transformação no processo avaliativo das escolas e nas atitudes das pessoas envolvidas.

### 3.3 ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS JUNTO AOS ALUNOS SURDOS DURANTE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MATEMÁTICA.

Considerando os dados advindos do diário de campo da pesquisadora e das observações obtidas por meio das filmagens, organizamos o presente tema: Análise de práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos alunos surdos durante aulas de Língua Portuguesa e de Matemática. Este tema está subdividido em: Práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Matemática e; Práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, essa última se subdivide em: Produção e reestruturação de texto.

A análise do tema organizado dar-se-á por meio da apresentação da descrição de duas cenas resumidas, representativas de cada subtema. Esta descrição apresentará o contexto em que ocorreu a atividade desenvolvida, recortes dos relatos dos procedimentos registrados no sistema de transcrição em Libras, seleção dos trechos mais significativos e alguns comentários registrados no diário de campo da pesquisadora no momento da filmagem, bem como fotografias que ilustram a produção escrita do aluno e os procedimentos pedagógicos descritos.

### 3.3.1 Práticas Pedagógicas Desenvolvidas nas Aulas de Matemática

Denominamos como subtema práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Matemática, todas as atividades referentes a cálculos, problemas, geometria e raciocínio lógico. A metodologia de matemática utilizada no ensino dos surdos modifica-se pouco em comparação com a dos:

[...] alunos ouvintes, embora a linguagem seja diferente, os métodos aplicados às séries iniciais são os mesmos, principalmente o uso de recursos ilustrativos como figuras, e o letramento dos alunos para entendimento dos problemas. Via de regra, para os alunos surdos o professor necessita trabalhar a leitura com mais persistência, uma vez que para isso, não deve formar copistas e a dificuldade do aluno surdo é a decodificação do código linguístico (SILVA; SILVA; SILVA, 2008, p. 138).

Conforme as referidas autoras, a Libras deve ser utilizada como ponte entre conhecimento do professor e do aluno surdo, possibilitando que o mesmo possa desenvolver o raciocínio lógico-matemático. Também comentam a importância do letramento como ponto base para o início do entendimento matemático.

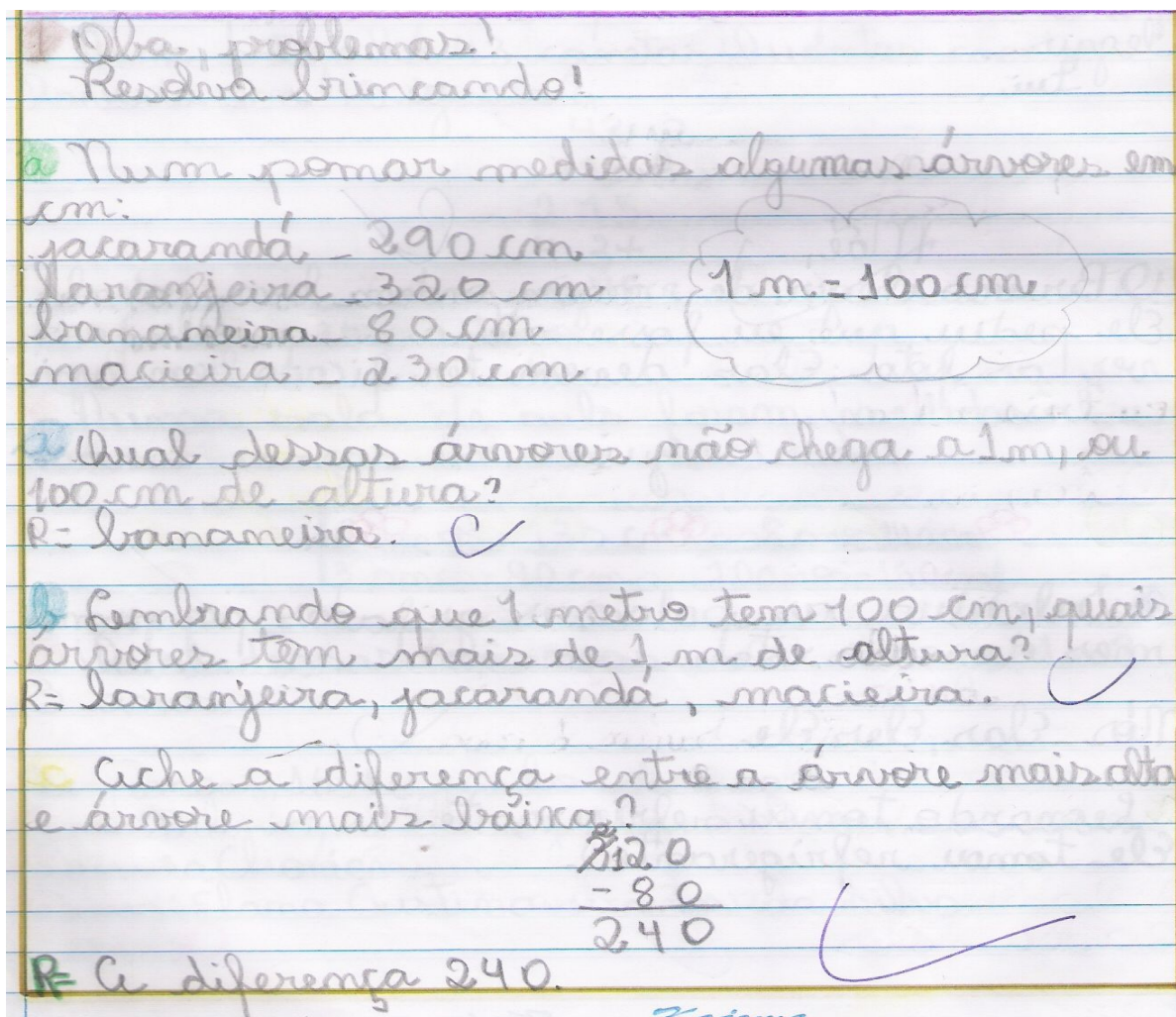
Para realizarmos esta análise escolhemos duas cenas, entre as oito cenas gravadas, referentes a uma sequência completa de atividades de Matemática. O critério de escolha foi o fato da primeira cena apresentar o desenvolvimento das quatro operações matemáticas em situações problemas (Cena 1) e a outra por trabalhar formas geométricas de maneira criativa e lúdica, por meio do Tangram (Cena 2), atividades, estas, representativas dos conteúdos propostos no currículo deste nível de ensino.

#### ▪ Descrição da 1ª Cena (3ª série)

A aula registrada teve como objetivo trabalhar medidas de comprimento, por meio de situações problemas. Na aula anterior foi desenvolvido esse mesmo objetivo, porém utilizaram-se materiais concretos, tais como: o metro, fita métrica, régua e vários objetos para comparação de medidas. Esta atividade ocorreu na terceira série, sendo as participantes envolvidas: aluna  $A_3$ , a professora regente  $P_{3REG}$  e a professora de apoio  $P_{3Ap}$ .

Para facilitar a compreensão dos relatos referentes aos procedimentos

pedagógicos, apresentamos, a seguir, a figura 20 que ilustra parte da atividade realizada. Inicialmente, a professora regente coloca no quadro-negro o seguinte enunciado de um problema:



**Figura 20.** Problemas de Matemática.

A professora de apoio explicou o enunciado do problema em Libras para a aluna e disse:

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>3Ap</sub> : - ÁRVORE POMAR DIFERENTE QUANT@?	P <sub>3Ap</sub> : - Quantas árvores diferentes têm no pomar?
P <sub>3Ap</sub> : - LER VOCÊ! (apontou no caderno)	P <sub>3Ap</sub> : - Você lê!
A <sub>3</sub> : - J-A-C-A-R-A-N-D-A	A <sub>3</sub> : - Jacarandá
P <sub>3Ap</sub> : - ÁRVORE^ALT@	P <sub>3Ap</sub> : - Jacarandá
A <sub>3</sub> : - ÁRVORE^ALT@	A <sub>3</sub> : - Jacarandá
P <sub>3Ap</sub> : - ÁRVORE^ALT@ ALTURA QUAL?	P <sub>3Ap</sub> : - Qual a altura do jacandará?
A <sub>3</sub> : - DUZENTOS NOVENTA C-M	A <sub>3</sub> : - Duzentos e noventa centímetros.

A professora de apoio apontou a palavra laranjeira e a aluna respondeu.

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
A <sub>3</sub> : – L-A-R-A-J-E-I-R-A P <sub>3Ap</sub> : – OLHAR LÁ (apontou quadro-negro) P <sub>3Ap</sub> : – ERRADO!	A <sub>3</sub> : – Laranjeira P <sub>3Ap</sub> : – Olhar para o quadro-negro P <sub>3Ap</sub> : – Errado!

A aluna olhou para o quadro-negro e percebeu que copiou a palavra laranjeira faltando a letra n, em seguida, consertou-a. A professora de apoio continuou perguntando a altura da laranjeira, da bananeira e da macieira e a aluna respondeu corretamente. Em seguida, perguntou para a aluna se lembrava de quantos centímetros tinha um metro. A aluna ficou pensativa e não respondeu.

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>3Ap</sub> : – LEMBRAR? RÉGUA EU LEVAR MEDIR? A <sub>3</sub> : – SIM! P <sub>3Ap</sub> : – RÉGUA C-M TER QUANT@? A <sub>3</sub> : – UM M-E-T-R-O P <sub>3Ap</sub> : – UM M-E-T-R-O C-M QUANT@? A <sub>3</sub> : – CEM C-M P <sub>3Ap</sub> : – PERFEIT@!	P <sub>3Ap</sub> : – Lembra-se de que eu levei uma régua para medir? A <sub>3</sub> : – Sim! P <sub>3Ap</sub> : – Quantos centímetros têm a régua? A <sub>3</sub> : – Um metro P <sub>3Ap</sub> : – Um metro tem quantos centímetros? A <sub>3</sub> : – Cem centímetros P <sub>3Ap</sub> : – Perfeito!

A aluna fez uma observação no canto do caderno, que 1 metro = 100 cm. Enquanto a aluna copiava do quadro-negro, a professora de apoio explicava para a pesquisadora que havia trabalhado em aulas anteriores o conceito de metro, identificando o valor de um metro em centímetros, bem como os seus símbolos. A primeira questão foi a seguinte: 1- Qual dessas árvores não chega a 1 metro, ou 100 cm de altura?

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>3Ap</sub> : – LEMBRAR, UM M-E-T-R-O IGUAL CEM C-M? P <sub>3Ap</sub> : – QUAL? MENOR CEM C-M TER! QUAL? P <sub>3Ap</sub> : – CADERNO OLHAR!	P <sub>3Ap</sub> : – Lembra que um metro tem cem centímetros? P <sub>3Ap</sub> : – Qual? Tem menos que cem centímetros? P <sub>3Ap</sub> : – Olhe no caderno!

A aluna olhou no caderno e apontou a palavra bananeira. A aluna escreveu a resposta correta em seu caderno. A professora de apoio sorriu com a resposta da sua aluna e disse para a pesquisadora que antes a aluna tinha dificuldade em relacionar o conceito de

menor, maior, mais e menos. A segunda questão foi: 2- Lembrando que 1 metro tem 100 cm, quais árvores têm mais de 1 metro de altura? A professora perguntou para a aluna qual árvore tem mais que cem centímetros. A aluna olhou no caderno e apontou a palavra jacarandá e a professora de apoio perguntou qual era o nome daquela árvore.

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>3Ap</sub> : – ÁRVORE NOME? A <sub>3</sub> : – J-A-C-A-R-A-N-D-A A <sub>3</sub> : – ÁRVORE^ALT@ P <sub>3Ap</sub> : – OUTRA MAIOR CEM C-M QUAL?	P <sub>3Ap</sub> : – O nome da árvore? A <sub>3</sub> : – Jacaranda A <sub>3</sub> : – O jacarandá P <sub>3Ap</sub> : – Qual outra tem mais que cem centímetros?

A aluna apontou a palavra laranjeira. A professora perguntou se havia outra e a aluna respondeu que era a macieira. Em seguida, a aluna copiou e leu a seguinte questão: 3 – Ache a diferença entre a árvore mais alta e a árvore mais baixa. A aluna apontou no caderno a palavra jacarandá.

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>3Ap</sub> : – QUASE! A <sub>3</sub> : – ÁRVORE^LARANJA P <sub>3Ap</sub> : – CERTO! AGORA CADERNO N-U-M-E-R-O ESCREVER. P <sub>3Ap</sub> : – CONTINUAR LER! A <sub>3</sub> : – ÁRVORE MENOR P <sub>3Ap</sub> : – VOCE JÁ FALAR MENOR. QUAL? A <sub>3</sub> : – ÁRVORE^BANANA P <sub>3Ap</sub> : – CERT@! AGORA CADERNO N-U-M-E-R-O ESCREVER	P <sub>3Ap</sub> : – Quase! A <sub>3</sub> : – Laranjeira P <sub>3Ap</sub> : – Certo! Agora escreva o valor da altura da laranjeira, número no caderno. P <sub>3Ap</sub> : – Continue a ler! A <sub>3</sub> : – A árvore mais baixa. P <sub>3Ap</sub> : – Qual é a mais baixa? Você já falou. A <sub>3</sub> : – A bananeira P <sub>3Ap</sub> : – Certo! Agora escreva o valor da altura da bananeira, no caderno.

A aluna armou a operação matemática em seu caderno, não demonstrando nenhuma dificuldade em subtrair o numeral zero dele mesmo (320 – 80) e entendeu que o resultado também é zero. A aluna percebeu rapidamente que o numeral dois tem que emprestar uma dezena do numeral três, para subtrair do numeral oito, ficando igual a doze. A figura 21 demonstra que a aluna compreendeu que a operação era de emprestar.



**Figura 21.** Aluna sinalizando o sinal de emprestar.

A aluna utilizava uma folha de rascunho para realizar operações auxiliares, para realizar esta conta fez doze riscos. A professora de apoio perguntou quantos riscos ela teria que tirar e a aluna respondeu que seriam oito, em seguida enumerou os outros quatro riscos que sobraram. A professora de apoio continuou perguntando quantos riscos haviam sobrado e a aluna respondeu que eram quatro, terminou a operação abaixando o numeral dois. A aluna respondeu a questão informando que a diferença entre as árvores era de duzentos e quarenta centímetros.

A aluna chamou a professora regente para corrigir a sua tarefa, a mesma disse que estava perfeita, a comunicação foi realizada por meio da Libras. A professora de apoio relatou que esse tipo de atividade, no começo do ano, tinha que ser adaptada, pois a aluna não sabia a seqüência numérica, agora, ela acompanhava as mesmas atividades que são passadas para os demais alunos da classe. A questão seguinte foi: 4 – Divida a altura da macieira por 2. Qual será o resultado? Apresentaremos a figura 22 para ilustrar essa cena, demonstrando que a aluna compreendeu que a operação a ser realizada seria a divisão.



**Figura 22.** Aluna sinalizando o sinal de divisão.

A aluna escreveu o numeral 230 dividido por 2, no seu caderno e procurou na tabuada do dois o número que dá o resultado dois ou bem próximo dele. Encontrou, rapidamente, o número um, fez a operação inversa, isto é, da multiplicação, e entendeu que a sobra é igual a zero. A aluna procurou, na tabuada do número dois, o número menor que número três, na coluna dos resultados. Como a aluna encontrou o número dois, teria que verificar nessa tabuada qual número que multiplicado pelo número dois resulta nele mesmo, assim, achou o número um. Para continuar a operação, a professora de apoio pegou a folha de rascunho e fez: 2, 3, riscando o numeral dois e perguntou quanto faltava para chegar no três, a aluna respondeu que seria um. Depois, a aluna abaixou o número zero, restando 10 dividido por 2, encontrando, rapidamente, o número 5 na tabuada, devido ao fato de o número 10 ser resposta exata da tabuada do 2, não sobrando resto. A resposta da aluna foi que a altura da macieira dividida por dois é igual a cento e quinze centímetros.

A aluna chamou a professora regente novamente para corrigir o seu caderno, e a mesma elogiou o seu capricho. Essa atitude, provavelmente contribuiu para:

Promover a auto-estima e o desenvolvimento emocional dos aluno(a)s é fundamental para a aprendizagem efetiva. Existem suficientes evidências da grande influência da auto-estima no rendimento escolar, no equilíbrio emocional, na evolução pessoal e no sucesso na vida em geral (BRASIL, 2005, p. 181).

Foram realizados mais dois tipos de problemas, um de multiplicação e o outro sobre perímetro, nos quais a aluna A<sub>3</sub> não apresentou dificuldades. Porém, mesmo de posse da solução, “o educando surdo pode perdê-la na mente, se não souber explicá-la ao seu interlocutor. Por isso, é necessário um vocabulário matemático em Língua de Sinais, que só se desenvolverá se os conceitos forem plenamente compreendidos e assimilados”

(OLIVEIRA, 2005, p. 31). Acreditamos que a aluna A<sub>3</sub> apresentou facilidade em abstrair os conceitos matemáticos desta aula, devido ao fato de que os mesmos foram trabalhados na aula anterior, por meio de materiais concretos (o metro, fita métrica, régua, etc).

As professoras mostravam-se interessadas em acompanhar a aluna em suas atividades, respondendo a suas perguntas em Libras. Pois, com o auxílio da Libras, o professor será “capaz de entender a dificuldade do aluno e, surgiria assim a possibilidade de solução dos problemas relacionados ao raciocínio de questões matemáticas” (SILVA; SILVA; SILVA, 2008, p.138).

As professoras, tanto a regente como a de apoio, fazem o plano de aula juntas, na hora atividade, assim, compartilham a construção das atividades propostas para todos os alunos da sala de aula. Neste “momento de planejar as atividades de ensino e aprendizagem o professor(a) deve *incluir* todos os aluno(a)s considerando, ao mesmo tempo, suas diferenças individuais em relação a interesses, aptidões, ritmos e estilos de aprendizagem” (BRASIL, 2005, p. 195).

Nessa aula, não pudemos perceber como ocorreu o relacionamento da aluna com as demais crianças da sala, talvez, devido a atividade ser realizada individualmente, ou talvez, porque a presença da pesquisadora acabou inibindo o comportamento natural das mesmas. Mas pudemos constatar em outros momentos que os alunos interagem muito bem com ela, sendo que a mesma os auxiliava nas atividades escolares, isso porque a comunicação entre eles foi realizada por meio da Libras.

Além disso, a aluna mesmo sabendo muito bem Libras, constantemente, de forma espontânea, falava algumas palavras enquanto estava se expressando, tanto nos momentos que interagia com as professoras quanto com os colegas.

#### ▪ Descrição da 2ª Cena (4ª série)

A aula registrada teve como objetivo: trabalhar figuras geométricas, utilizando materiais tais como: pedaços de papéis no formato de um quadrado Esta atividade ocorreu na quarta série, sendo as participantes: as alunas A<sub>4</sub> e B<sub>4</sub>, a professora regente P<sub>4REG</sub> e a professora de apoio P<sub>4Ap</sub>.

A professora regente iniciou a aula perguntando aos alunos se conheciam o Tangram, escrevendo a pergunta no quadro-negro, apenas um aluno respondeu que sim, pois havia assistido a uma reportagem no Fantástico sobre o assunto. Essa professora mostrou

para os alunos um pedaço de papel no formato de um quadrado, o mesmo estava dividido em sete figuras geométricas, eles iriam receber um papel igual ao dela para recortar. Os alunos estavam sentados em grupos de quatro alunos, sendo que as alunas A<sub>4</sub> e B<sub>4</sub>, pertenciam ao mesmo grupo para realizarem as atividades, desde modo a professora de apoio poderia ajudá-las simultaneamente.

Enquanto a professora de apoio explicava sobre o Tangram, a A<sub>4</sub> estava atenta, mas quando percebeu que a professora regente escrevia no quadro-negro, queria copiar também, então a professora de apoio permitiu que a aluna acompanhasse a professora regente copiando as atividades do quadro-negro. A professora escreveu: Tangram é um jogo chinês muito antigo, composto por 7 figuras geométricas planas. Com elas podemos formar inúmeras figuras de uma forma muito criativa e inteligente. Conforme a professora regente explicava para os alunos, a professora de apoio interpretava para a A<sub>4</sub>, e depois solicitou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – RECORTAR JUNTAR FAZER BARCO! COELH@ !PESSOA! PAT@! GAT@!	P <sub>4Ap</sub> : – Recorte, depois junte os pedaços para fazer barco, coelho, pessoa, pato e gato.

A professora regente distribuiu ao grupo uma folha com alguns modelos, tais como: pato, barco, gato e coelho. Também entregou a cada aluno um pedaço de papel, no formato de um quadrado, representando o Tangram, havia papéis de várias cores. Quando a professora regente foi entregar o papel para a A<sub>4</sub>, a mesma escolheu o papel laranja, em seguida A<sub>4</sub> quis trocar pelo papel rosa, a comunicação foi realizada por meio da Língua de Sinais. Então a professora de apoio disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – FIGURA VER! P <sub>4Ap</sub> : – TRIÂNGULO TER QUANT@? A <sub>4</sub> : – CINCO P <sub>4Ap</sub> : – QUADRAD@ TER QUANT@? A <sub>4</sub> : – UM P <sub>4Ap</sub> : – PARALELOGRAMA TER QUANT@? A <sub>4</sub> : – UM P <sub>4Ap</sub> : – PODER RECORTAR!	P <sub>4Ap</sub> : – Veja a figura! P <sub>4Ap</sub> : – Quantos triângulos têm a figura? A <sub>4</sub> : – Cinco P <sub>4Ap</sub> : – Quantos quadrados têm a figura? A <sub>4</sub> : – Um P <sub>4Ap</sub> : – Quantos paralelogramas têm a figura?  A <sub>4</sub> : – Um P <sub>4Ap</sub> : – Pode recortar!

A aluna recortou as sete figuras adequadamente, depois a professora de apoio mostrou os modelos ao grupo, explicando que poderiam fazê-los com as figuras recortadas.

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>4Ap</sub> : – OLHAR FAZER IGUAL P <sub>4Ap</sub> : – O QUE VER? A <sub>4</sub> : – VER PAT@! BARCO! GAT@! COELH@! P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ FAZER QUAL? A <sub>4</sub> : – BARCO FAZER!	P <sub>4Ap</sub> : – Olhar para fazer igual. P <sub>4Ap</sub> : – O que você está vendo? A <sub>4</sub> : – Estou vendo um pato, um barco, um gato e um coelho. P <sub>4Ap</sub> : – Qual você vai fazer? A <sub>4</sub> : – Vou fazer um barco!

Enquanto realizavam a atividade, as alunas do grupo conversavam com a A<sub>4</sub> em Libras sobre a atividade. A professora de apoio orientava a todas as alunas do grupo. As alunas fizeram vários desenhos com as figuras. A aluna A<sub>4</sub> fez com as figuras geométricas um gato e a aluna B<sub>4</sub> um pato, como ilustra a figura 23.



**Figura 23.** A aluna A<sub>4</sub> sinalizando um gato.

A professora regente dialogou com os alunos, nomeando as figuras do Tangram, quantos lados cada uma tinha e quais e quantas eram necessárias para se formar um Tangram, a professora de apoio interpretava a conversa por meio da Libras. A professora regente escreveu no quadro-negro a primeira pergunta: 1ª Qual o nome da figura que completa o Tangram? A professora de apoio perguntou para a aluna A<sub>4</sub>, qual era o nome da

figura antes dela ser recortada, a aluna respondeu que era o quadrado, após a resposta, a professora de apoio pediu para ela digitalizar a palavra quadrado.

A aluna teve dificuldade de digitalizar a palavra quadrado corretamente, então as professoras perceberam a necessidade de fixar as palavras novas na Língua Portuguesa, isto é, a escrita, pois a aluna tinha o conhecimento em Libras, mas apresentava dificuldade em escrevê-la, embora tivesse conseguido encontrá-la escrita no caderno. A aluna apontou a palavra quadrado no caderno e a professora de apoio falou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – CERT@! PARABÉNS! P <sub>4Ap</sub> : – AGORA SINAL A <sub>4</sub> : – QUADRAD@ P <sub>4Ap</sub> : – Q-U-A-D-R-A-D-O P <sub>4Ap</sub> : – CADERNO RESPOSTA ESCREVER	P <sub>4Ap</sub> : – Certo! Parabéns! P <sub>4Ap</sub> : – Agora o sinal da palavra quadrado. A <sub>4</sub> : – Quadrado P <sub>4Ap</sub> : – Quadrado P <sub>4Ap</sub> : – Escreva a resposta no caderno.

Para digitalizar a palavra quadrado, a aluna foi olhando na palavra escrita. A aluna escreveu como resposta a palavra quadrados, a professora de apoio mostrou a figura de um quadrado e perguntou quantos quadrados tinha na sua mão, a aluna respondeu que havia um quadrado. Depois a professora mostrou as figuras de dois quadrados, e falou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – QUADRAD@ TER QUANT@? A <sub>4</sub> : – DOIS! P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ Q-U-A-D-R-A-D-O-S ESCREVER! P <sub>4Ap</sub> : – L-E-T-R-A S TER -NÃO PORQUE UM QUADRAD@	P <sub>4Ap</sub> : – Quantos quadrados eu tenho? A <sub>4</sub> : – Dois! P <sub>4Ap</sub> : – Você escreveu quadrados! P <sub>4Ap</sub> : – Não tem a letra s porque é um quadrado só.

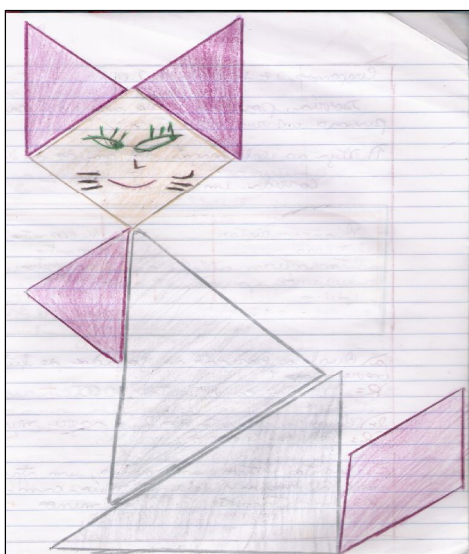
A aluna percebeu o erro e arrumou a palavra, apagando a letra s. A professora de apoio também verificou se a B<sub>4</sub> conhecia o conceito de singular e plural, a mesma respondeu adequadamente.

A professora regente escreveu no quadro-negro a segunda pergunta: 2ª - Tangram é composto por quantas figuras geométricas? As alunas que formavam o grupo com as alunas A<sub>4</sub> e B<sub>4</sub> discutiram esta pergunta com as mesmas, em seguida as quatro alunas

responderam a questão corretamente. A professora regente passou a terceira pergunta: 3ª - O Tangram tem: \_\_\_\_\_ quadrado, \_\_\_\_\_ triângulos e \_\_\_\_\_ paralelograma. E novamente, as quatro alunas do grupo acertaram as respostas.

Os alunos foram ajudar a professora regente a corrigir a atividade no quadro-negro, e a A<sub>4</sub> se ofereceu para responder a terceira questão.

A professora regente pediu para que os alunos trocassem algumas figuras geométricas com seus colegas, para que pudessem fazer um desenho colorido com as mesmas, poderiam colá-las em um papel e colocar seus nomes. Os alunos usaram a criatividade e criaram belos desenhos, nesse momento a aluna A<sub>4</sub> preferiu fazer a colagem do gato que já havia desenhado anteriormente, porém antes desta atividade essa aluna havia criado alguns desenhos com os papéis que formavam o Tangram sem realizar a colagem dos mesmos. Ilustraremos a seguir figura 24, com o desenho realizado pela aluna B<sub>4</sub>, e a figura 25 com a colagem da aluna A<sub>4</sub>.



**Figura 24.** Desenho da aluna B<sub>4</sub>.



**Figura 25.** Colagem da aluna A<sub>4</sub>.

A aula estava muito dinâmica, contando com a participação espontânea de todos os alunos da sala de aula, na qual o conceito de geometria foi explorado por meio do uso de materiais concretos, sendo estimulado o raciocínio lógico ao montar o Tangram com as figuras geométricas que o constitui.

Segundo Oliveira (2005, p. 27), a geometria “permite trabalhar as habilidades visuais e espaciais dos surdos, desenvolvidas devido à sua modalidade de comunicação, habilidades essas que emergem nas relações sociais como necessidades”. Assim como, o “pensamento geométrico desenvolve-se inicialmente pela visualização [...]”

As figuras geométricas são reconhecidas por suas formas, por sua aparência física, em sua totalidade, e não por suas partes ou propriedades” (BRASIL, 1997, p. 128).

Outro aspecto importante observado foi a realização do trabalho em grupo, momento em que os alunos conversaram sobre as respostas das atividades, realizaram trocas de papéis coloridos que formaram desenhos variados, bem como ajudaram os parceiros na construção do Tangram. Essa maneira de trabalhar em grupo pode contribuir com a interação entre os alunos e professoras, também a utilização da Libras como comunicação na sala de aula. Acreditamos que essa maneira de utilizar estratégias de aprendizagem cooperativa, por meio de atividades em grupo, tem:

[...] efeitos positivos no rendimento escolar, na auto-estima, nas relações sociais e no desenvolvimento pessoal. A utilização deste tipo de técnica pressupõe uma grande ajuda para o professor(a), por facilitar trabalho autônomo dos aluno(a)s, permitindo-lhe dedicar mais atenção àqueles que dela mais necessitam (BRASIL, 2005, p. 176).

Percebemos que as duas alunas surdas dessa sala de aula participaram do mesmo grupo, pois, se a escola optar por:

[...] uma proposta de educação que valorize a língua de sinais e o contato com os pares surdos, a identidade da criança será mais fortalecida. É através desses modelos que se oportunizarão futuras representações sociais e a interiorização de significados da cultura, que serão compartilhados socialmente em todos os momentos de sua vida (BRASIL, 2006a, p.85).

Também, pudemos observar que esta atividade apresentou características que são recomendadas na literatura especializada para favorecer o processo de inclusão visto que a “utilização de recursos comunicativos visuais, manuais ou simbólicos, a experiência direta, a observação, a exploração e a descoberta, facilita um trabalho cooperativo e o contato entre os membros do grupo” (BRASIL, 2006a, p. 99).

Constatamos que a aluna A<sub>4</sub> tinha domínio na Libras, reconheceu a escrita das palavras, mas, quando necessitou escrever palavras solicitadas, que não foram usadas na rotina de sua escrita, sentiu dificuldade em realizar essa transcrição. Por isso, consideramos a necessidade de trabalhar textos sociais com os alunos surdos, para que possam relacionar a palavra escrita associada a informações que despertem o interesse dos mesmos, assim, as palavras terão significado para as suas vidas, ficando armazenadas na memória visual.

Verificamos que ao se tratar de “educação matemática de surdos, há uma defasagem de material bibliográfico que sirva de base para os professores. As publicações que abordam o tema são insuficientes para atender às especificidades desses estudantes” (OLIVEIRA, 2005, p. 25).

A seguir, apresentaremos os resultados referentes às atividades da Língua Portuguesa.

### 3.3.2 Práticas Pedagógicas Desenvolvidas nas Aulas de Língua Portuguesa

Foram denominadas como subtema práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas da Língua Portuguesa todas as atividades referentes à: leitura, escrita, interpretação e produção de texto.

A sistemática de escolha, das duas cenas que serão apresentadas, decorreu do fato de se considerar a (Cena 1), referente ao ditado com objetos, adequada na ocasião de sua realização para atender as necessidades especiais apresentadas pelos alunos surdos, bem como motivadora para os ouvintes. Quanto a (Cena 2), foi registrada uma aula sobre a interpretação de um texto, informando os males que os chicletes causam. Selecionamos essa cena, por compreendermos a grande importância de se trabalhar a interpretação de um texto com todos os alunos, visando a melhoria do pensamento, das idéias e do raciocínio.

A Língua Portuguesa além de se constituir disciplina do currículo exige:

[...] uma reflexão pormenorizada de sua aprendizagem pelos surdos, é o elemento organizador e mediador no desenvolvimento das demais áreas do conhecimento curricular. Veiculada através de material gráfico (livros, apostilas, revistas, jornais) é o meio privilegiado de acesso à informação em sala de aula, sistematizando a memória cultural da humanidade e, portanto, o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006a, p. 84).

#### ▪ Descrição da 1ª Cena (2º ano)

A aula registrada teve como objetivo trabalhar a escrita de palavras, utilizando objetos variados. Esta atividade ocorreu no 2ºano, sendo os participantes envolvidos: os alunos A<sub>1</sub> e B<sub>1</sub>, a professora regente P<sub>1reg</sub> e a professora de apoio P<sub>1Ap</sub>.

A aula iniciou-se com a professora regente realizando o calendário com os alunos e a professora de apoio interpretando o mesmo para os alunos surdos, em Libras. Em seguida, a professora regente explicou para os alunos que eles fariam um ditado relâmpago, em que ela mostraria os objetos e os alunos teriam que escrever as palavras correspondentes em seus cadernos. A professora regente e a professora de apoio escolheram os objetos que desejavam trabalhar a escrita no momento da realização do planejamento.. Nesta aula, os alunos estavam sentados em formato de U, com duas filas horizontais no meio. O primeiro objeto mostrado foi uma vela, a professora de apoio perguntou para A<sub>1</sub> e B<sub>1</sub>:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>1Ap</sub> : – SINAL QUAL? B <sub>1</sub> : –VELA A <sub>1</sub> : – VELA P <sub>1Ap</sub> : – CERT@! AGORA ESCREVER P <sub>1Ap</sub> : – V- E -L- A	P <sub>1Ap</sub> : – Qual o sinal da vela? B <sub>1</sub> : – Vela A <sub>1</sub> : – Vela P <sub>1Ap</sub> : – Certo! Agora escreva a palavra vela. P <sub>1Ap</sub> : – Vela

Os dois alunos escreverem a palavra vela, digitalizada pela professora de apoio, sem dificuldade. Conforme a professora regente mostrava os objetos para os alunos, os mesmos eram passados para que pudessem manuseá-los. Na seqüência, a professora regente mostrou: uma xícara e um pato de borracha, realizando o mesmo processo. A aluna A<sub>1</sub> demonstrou dificuldade em transcrever a letra t da palavra pato, quando isso ocorreu, a professora de apoio sinalizou a letra no alfabeto em Libras que se encontrava em uma pasta utilizada para apoio visual. Nessa pasta, também se encontravam diversas figuras com o mesmo objetivo. A professora regente realizou a correção, no quadro-negro, das palavras até então ditadas, para que os alunos pudessem corrigi-las. Na seqüência, mostrou um pote com farinha, a professora regente perguntou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>1REG</sub> : – SINAL QUAL? B <sub>1</sub> : – FARINHA P <sub>1REG</sub> : – FARINHA FAZER? B <sub>1</sub> : – PÃO! P <sub>1REG</sub> : – SINAL? A <sub>1</sub> : – FARINHA P <sub>1Ap</sub> : – FARINHA FAZER PÃO? A <sub>1</sub> : – SIM! P <sub>1Ap</sub> : – ESCREVER! F-A-R-I-N-H-A	P <sub>1REG</sub> : – Qual o sinal da farinha? B <sub>1</sub> : – Farinha P <sub>1REG</sub> : – O que se faz com Farinha? B <sub>1</sub> : – Pão! P <sub>1REG</sub> : – Qual o sinal da farinha? A <sub>1</sub> : – Farinha P <sub>1Ap</sub> : – Com farinha se faz pão? A <sub>1</sub> : – Sim! P <sub>1Ap</sub> : – Escreva! Farinha.

A professora de apoio digitalizou a palavra farinha e a aluna A<sub>1</sub> teve dificuldade na letra f, então a professora mostrou o alfabeto em Libras. A seguir, o objeto foi um casal de sapos de pelúcia, a professora de apoio realizou o mesmo processo em relação a outros objetos.

Em seguida, foi mostrado um castelo e a professora regente perguntou, conforme a figura 26.



**Figura 26.** Professora P<sub>1REG</sub> comentando castelo lindo com o aluno.

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>1REG</sub> : – SINAL QUAL? B <sub>1</sub> : – CASTELO B <sub>1</sub> : – LIND@! P <sub>1REG</sub> : – LIND@ CASTELO! P <sub>1REG</sub> : – C-O-R? B <sub>1</sub> : – ROSA	P <sub>1REG</sub> : – Qual o sinal do castelo? B <sub>1</sub> : – Castelo B <sub>1</sub> : – Lindo! P <sub>1REG</sub> : – O castelo é lindo! P <sub>1REG</sub> : – Qual é a sua cor? B <sub>1</sub> : – Rosa

Na seqüência, vários objetos foram mostrados, tais como: uma vassoura de brinquedo, um violão, uma bolinha, uma caixa de cotonetes, um macaco de pelúcia, um ursinho, uma jarra, um porquinho de brinquedo, uma raquete, um rodo, uma luva, uma pasta de dente. Neste momento, a professora de apoio realizou o mesmo processo em relação a outros objetos. Em seguida, a professora regente mostrou alguns feijões, conforme figura 27, e falou:



Figura 27. A professora P<sub>IREG</sub> mostra feijão para B<sub>1</sub>.

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>IREG</sub> : – SINAL? B <sub>1</sub> : – FEIJÃO A <sub>1</sub> : – FEIJÃO P <sub>IREG</sub> : – PARABÉNS! P <sub>1Ap</sub> : – AGORA ESCREVER F-E-I-J-A-O	P <sub>IREG</sub> : – Qual o sinal de feijão? B <sub>1</sub> : – Feijão A <sub>1</sub> : – Feijão P <sub>IREG</sub> : – Parabéns! P <sub>1Ap</sub> : – Agora escreva feijão.

Os objetos seguintes foram: uma torneira, uma banheira e um anjinho de pelúcia. Depois foi mostrada uma mamadeira e a professora de apoio perguntou:

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>1Ap</sub> : – SINAL QUAL? B <sub>1</sub> : – MAMADEIRA P <sub>1Ap</sub> : – C-O-R ? B <sub>1</sub> : – AZUL! B <sub>1</sub> : – IRM@ MAMADEIRA! P <sub>1Ap</sub> : – SINAL? A <sub>1</sub> : – MAMADEIRA P <sub>1Ap</sub> : – ESCREVER M-A-M-A-D-E-I-R-A	P <sub>1Ap</sub> : – Qual o sinal da mamadeira? B <sub>1</sub> : – Mamadeira P <sub>1Ap</sub> : – Qual é a cor? B <sub>1</sub> : – Azul! B <sub>1</sub> : – Meu irmão usa mamadeira! P <sub>1Ap</sub> : – Qual o sinal da mamadeira? A <sub>1</sub> : – Mamadeira P <sub>1Ap</sub> : – Escreva mamadeira.

Depois que foram mostrados todos os objetos, a professora regente solicitou aos alunos que escolhessem cinco deles para formar frases, enquanto isso, a professora de apoio levou os alunos A<sub>1</sub> e B<sub>1</sub> para a frente da sala de aula para fixar os sinais em Libras dos objetos trabalhados que estavam colocados no beiral do quadro-negro. Iniciou-se com o aluno B<sub>1</sub>, mostrando os objetos e perguntando o seu sinal, como também as suas cores. O aluno B<sub>1</sub> foi muito bem em suas respostas, apenas demonstrou insegurança nos

sinais de: jarra, mamadeira e bota, trocou a sinal da cor rosa por verde. Apresentamos a seguir as figuras 28 e 29.



**Figura 28.** A  $P_{1Ap}$  mostrando para  $B_1$  o sinal de amarelo. **Figura 29.** A  $P_{1Ap}$  mostrando para  $B_1$  o sinal de jarra.

A aluna  $A_1$  demonstrou um pouco mais de dificuldade nos sinais: caminhão, bolinha, meia, jarra e bota, mas acertou todos os sinais das cores. Apresentaremos, a seguir, a aluna  $A_1$  sinalizando uma bola, de acordo com a figura 30:



**Figura 30.** A  $P_{1Ap}$  mostrando para  $A_1$  o sinal de bola.

Em seguida, a professora de apoio trabalhou a fixação de algumas palavras da atividade realizada com os dois alunos, mostrando a escrita das mesmas, para que eles respondessem em Libras, depois escreveu frases para que os alunos pudessem traduzir em Libras e as representassem por meio de desenhos. Apresentaremos, a seguir, a professora de apoio sinalizando a frase: Porco sujo, na figura 31.



**Figura 31.** A P<sub>1Ap</sub> sinalizando a frase: porco sujo.

Observamos que a atividade proposta foi muito prazerosa para todos os alunos, pois o material concreto e visual despertou o interesse dos mesmos, contribuindo para a socialização dos alunos que interagiram no momento das trocas dos objetos. Desta forma, consideramos que as situações criadas pelo professor, em sala de aula, devem ser agradáveis e “significativas, não se perdendo de vista a objetividade e a clareza ao promoverem-se atividades de linguagem escrita, de leitura ou de qualquer outra forma utilizada” (BRASIL, 2006a, p.73).

Além disso, consideramos que para atender às diferenças dos alunos é necessário o uso de uma “variedade de materiais e recursos de aprendizagem que permitam desenvolver ampla gama de atividades e trabalhar determinados temas ou conteúdos com diversos níveis de complexidade e diferentes formas de utilização” (BRASIL, 2005, p.176).

Como vimos, nesta aula houve uma diferenciação entre as atividades desenvolvidas pela professora regente e pela professora de apoio, visto que a professora regente propôs a realização da elaboração de frases para os alunos ouvintes e a professora de apoio propôs a fixação da Libras e da escrita das palavras para os alunos surdos. Esta diferenciação foi proposta em razão dos alunos surdos ainda não conseguirem elaborar

frases utilizando a Língua Portuguesa. Estes procedimentos mostraram-se adequados, visto que para se efetivar a inclusão, deve-se:

[...] romper com o esquema tradicional, no qual uma aula é planejada e organizada para todas as crianças ao mesmo tempo, ou seja, todas as crianças executam as mesmas tarefas, da mesma forma e com os mesmos materiais. Nesta aula não se considera diferenças de estilos, ritmos e interesses de aprendizagem, muito menos se considera o conhecimento prévio do aluno(a) (BRASIL, 2005, p. 175).

A comunicação entre os alunos surdos e ouvintes, bem como com as professoras ocorria ainda de forma precária, em razão dos alunos surdos terem entrado na escola com pouco conhecimento da Libras e da Língua Portuguesa. Os alunos surdos desta sala se encontravam em fase de aprendizado da Libras, ao mesmo tempo em que adquiriam a escrita da Língua Portuguesa. Fato que demandava em alguns momentos a necessidade de diferenciar as atividades propostas para a classe, visando trabalhar com os alunos surdos o aprendizado das duas línguas paralelamente. Comparando-se esta prática com as orientações pedagógicas advindas da filosofia do bilingüismo, verificamos uma discordância, pois a aprendizagem da Língua Portuguesa deveria ocorrer como segunda língua e não de modo paralelo. No entanto, este fato ocorreu, porque tais alunos chegaram à Escola sem domínio de nenhuma língua. Este dado reforça o quão importante é a aprendizagem da Libras o mais precoce possível, visto que os alunos poderiam acompanhar melhor as atividades propostas, se tivesse esse domínio.

Verificamos também que, apesar da comunicação em Libras entre os alunos surdos e ouvintes não se dar de modo fluente, foi possível observar várias ocasiões em que ocorriam interações entre eles. A figura 32 mostra a interação dos alunos surdos e ouvintes.



**Figura 32.** Interação entre aluno surdo e ouvinte.

Nestas situações constatamos a importância da interação entre os alunos, especialmente porque em salas de aula inclusivas devemos “estimular o respeito e a valorização mútua entre os aluno(a)s e promover estratégias que fomentem cooperação e solidariedade, no lugar de competitividade. Os aluno(a)s devem reconhecer o potencial de seus colegas e valorizá-los como pessoas únicas” (BRASIL, 2005, p. 181).

Esta aula contribuiu para ampliar o vocabulário e a escrita dos alunos, e, possivelmente para os alunos ouvintes a atividade proporcionou mais benefícios do que aos alunos surdos, no processo ensino-aprendizagem. Visto que para os alunos surdos seria importante que as palavras e os objetos fossem apresentados de modo contextualizado. Pois o aluno surdo precisa ter domínio da escrita das palavras a serem utilizadas nesse tipo de atividade, caso contrário, a apresentação das palavras para os mesmos acabam se tornando fragmentos. De acordo com Reily (2006, p.129) os professores diferenciarem “o ditado para o aluno surdo, soletrando as letras para ele com o alfabeto manual, imaginando que estão levando em conta sua deficiência [...] é o mesmo que falar as letras para o aluno ouvinte, para que ele escreva a palavra completa”.

#### ▪ Descrição da 2ª Cena (4ª série)

A aula registrada teve como objetivo trabalhar a interpretação de texto, utilizando um texto informativo. Esta atividade ocorreu na quarta série, sendo as participantes as alunas A<sub>4</sub> e B<sub>4</sub>, e as professora regente P<sub>4REG</sub> e a professora de apoio P<sub>4Ap</sub>.

A professora regente distribuiu para os alunos um texto informativo sobre o chiclete, com o tema: Você sabia o que o chiclete provoca? O texto era dividido em oito motivos maléficos à saúde causados pelo chiclete. P<sub>4REG</sub> pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do texto, depois, a mesma o leu em voz alta para que os alunos acompanhassem nessa leitura. Enquanto isso, a professora de apoio auxiliava a aluna A<sub>4</sub> na interpretação de seu texto, utilizando a Libras, e a aluna B<sub>4</sub>, como escuta bem pelo ouvido direito, conseguia acompanhar a leitura realizada pela professora regente. A professora de apoio perguntou para a aluna A<sub>4</sub> qual era o assunto do texto. A aluna não respondeu, então P<sub>4Ap</sub> apontou no texto a palavra chiclete e disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – CHICLETE P <sub>4Ap</sub> : – PALAVRA DIGITADA FAZER A <sub>4</sub> : – C-H-I-C-L-E-T-E P <sub>4Ap</sub> : – ENTENDER? A <sub>4</sub> : – SIM! P <sub>4Ap</sub> : – CHICLETE MASCAR PODER? A <sub>4</sub> : – PODER -NÃO!	P <sub>4Ap</sub> : – Cliclete P <sub>4Ap</sub> : – Digitalize a palavra chiclete. A <sub>4</sub> : – Chiclete P <sub>4Ap</sub> : – Entendeu a palavra? A <sub>4</sub> : – Sim! P <sub>4Ap</sub> : – Pode-se mascar chiclete? A <sub>4</sub> : – Não pode!

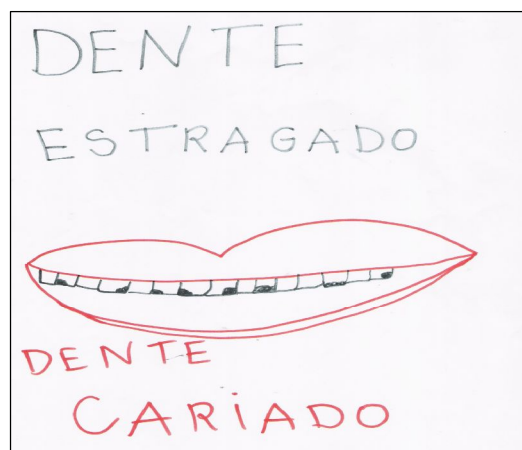
A aluna disse que não podia mascar chiclete, mas o seu olhar não convenceu ninguém. Como o texto foi dividido em oito motivos para não se mascar o chiclete, o mesmo foi trabalhado por partes, a professora de apoio juntou o primeiro e o quarto motivo, que eram: causa mau-hálito, entorta os dentes e causa cáries, pois contém alta concentração de adoçantes químicos que corroem a dentina, além de mau-hálito (halitose). A professora de apoio, disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – CHICLETE BOCA CHEIRO RUIM! DENTE TORT@! P <sub>4Ap</sub> : – PERTO FALAR CHEIRO RUIM! P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ CHICLETE BOLSO CHEIO COMPRAR! ABRIR MASCAR! DOENTE PORQUE CHICLETE MASCAR MUIT@!	P <sub>4Ap</sub> : – Mascar chiclete deixa a boca com mau-hálito! O dente fica torto! P <sub>4Ap</sub> : – Fala de perto e sente o mau-hálito! P <sub>4Ap</sub> : – Você compra chiclete e enche o bolso! Abre e masca. Então fica doente por mascar muito chiclete!

Enquanto a professora de apoio dava essa explicação, a aluna A<sub>4</sub> ficou observando. Essa professora trouxe um desenho de uma boca com dentes tortos, de um lado da folha, e do outro lado, o desenho de uma boca faltando dentes. Também, escreveu nessa folha as seguintes palavras: os dentes caem, mau-hálito, dente estragado e dente cariado, pois seriam essas palavras que a professora queria fixar na escrita, conforme figuras 33 e 34.



**Figura 33.** Chicletes causa mau-hálito



**Figura 34.** Estragos nos dentes.

Esse material serviu como apoio visual para que a aluna tivesse melhor compreensão do tema estudado, após a professora mostrar o desenho, a aluna A<sub>4</sub> disse:

Libras	Língua Portuguesa
A <sub>4</sub> : – BALA PODER?	A <sub>4</sub> : – Pode bala?
P <sub>4Ap</sub> : – BALA TAMBÉM DOCE DENTE ESTRAGAR	P <sub>4Ap</sub> : – Bala também é doce e estraga o dente.
A <sub>4</sub> : – CHICLETE MASCAR TIRAR DOCE JOGAR!	A <sub>4</sub> : – Eu masco o chiclete para tirar o doce e jogo fora!
P <sub>4Ap</sub> : – PODER -NÃO! VOCÊ CHICLETE MASCAR GOSTAR?	P <sub>4Ap</sub> : – Não pode! Você gosta de mascar chiclete?
A <sub>4</sub> : – SIM! UM ESCOVAR DENTE!	A <sub>4</sub> : – Sim! Apenas um, depois escovo os dentes.
P <sub>4Ap</sub> : – CHICLETE DENTE TORT@ MASCAR! DENTE QUEBRAR!	P <sub>4Ap</sub> : – Mascar o chiclete deixa o dente torto e quebrado!
P <sub>4Ap</sub> : – BICHO-PEQUEN@ COMER DENTE! C-A-R-I-E	P <sub>4Ap</sub> : – Bichinho come o dente e forma a cárie.
P <sub>4Ap</sub> : – ENTENDER CÁRIE?	P <sub>4Ap</sub> : – Entendeu o que é cárie?
A <sub>4</sub> : – SIM! BICHO-PEQUEN@ DENTISTA	A <sub>4</sub> : – Sim! Tem cárie e vai ao dentista.
P <sub>4Ap</sub> : – DENTISTA RICO DENTE ARRUMAR! APARELHO DENTE COLOCAR!	P <sub>4Ap</sub> : – O dentista fica rico por arrumar os dentes e colocar aparelho neles!
A <sub>4</sub> : – APARELHO DENTE NÃO COLOCAR!	A <sub>4</sub> : – Não vou colocar aparelho nos dentes!

A professora regente perguntou quem gostava de mascar chiclete, a professora de apoio traduziu a pergunta para a aluna A<sub>4</sub>, que, rapidamente, levantou o seu braço, assim como várias outras crianças da sala de aula. O segundo motivo seria: provoca salivação excessiva e, quando falar, seu interlocutor receberá uma chuva de micro-partículas de saliva, contendo milhões de micróbios que poderão transmitir herpes, gripes. A professora de apoio, disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
<p>P<sub>4Ap</sub>: – CHICLETE MASCAR SALIVAR MUIT@!</p> <p>A<sub>4</sub>: – NOJO!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – CHICLETE BOCA ABERTA MASCAR PERTO FALAR! M-I-C-R-O-B-I-O-S ENTRAR MUIT@!</p> <p>A<sub>4</sub>: – CHICLETE BOCA FECHADA MASCAR! TIRAR JOGAR</p>	<p>P<sub>4Ap</sub>: – Mascar chiclete causa salivagem excessiva!</p> <p>A<sub>4</sub>: – Que nojo!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – Se mascar chiclete com a boca aberta e falar de perto, então entram muitos micróbios!</p> <p>A<sub>4</sub>: – Vou mascar chiclete com a boca fechada e depois jogar fora!</p>

A professora de apoio trouxe o desenho de uma boca que estava soprando saliva, em uma folha estavam escritas as palavras: salivagem e micróbios. Depois a professora continuou dizendo:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
<p>P<sub>4Ap</sub>: – CHUVA SALIVA PARECER! FEIO!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – GUARDA-CHUVA ABRIR!</p>	<p>P<sub>4Ap</sub>: – Parece que está chovendo saliva! É feio!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – Tenho que abrir o guarda-chuva!</p>

A aluna se divertiu com a brincadeira e imitou a professora, fazendo de conta que abria o seu guarda-chuva. O terceiro motivo era: provoca ulceração nas paredes intestinais, pois o material é extremamente grudento e ao grudar provoca mil cortes que causam irritação, devido ao suco gástrico e, com o tempo, surgem úlceras além de azia. A professora de apoio continuou explicando:

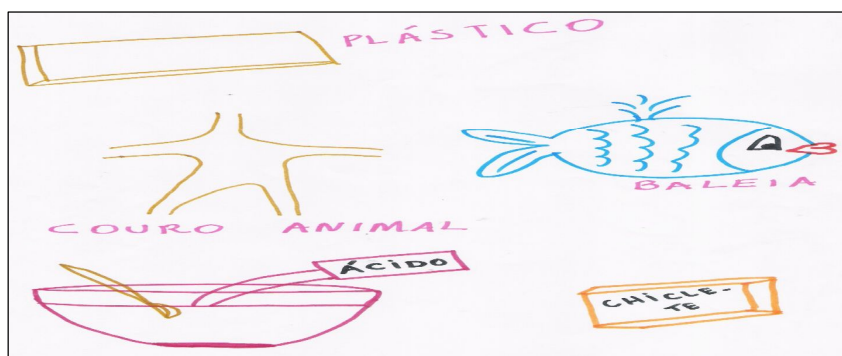
<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
<p>P<sub>4Ap</sub>: – CHICLETE NADA BO@ TER!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – VOCÊ ESTUDAR MASCAR CHICLETE ESCONDIDO! PROFESSOR@ VER FICAR VERGONHA ENGOLIR! ACONTECER O QUE?</p> <p>A<sub>4</sub>: – MORRER ENGOLIR!</p>	<p>P<sub>4Ap</sub>: – O chiclete não tem nada de bom!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – Se você estiver estudando e mascar chiclete escondido da professora, e ela vê, então você fica envergonhada e engole o chiclete! O que vai acontecer?</p> <p>A<sub>4</sub>: – Se engolir morre!</p>

A professora de apoio mostrou a figura de um corpo humano que continha o desenho do aparelho digestivo em um livro didático, ela explicou o caminho que o chiclete poderia percorrer em nosso organismo e o perigo do mesmo grudar no estômago ou fechar o intestino, ficando doente, conforme figura 35.



**Figura 35.** A P<sub>4Ap</sub> mostra figura do corpo humano para A<sub>4</sub>

A professora de apoio continuou o seu trabalho com a interpretação do quinto motivo, ou seja: o chiclete é um subproduto de sobras industriais, restos de plásticos, borracha, raspa de couro, óleo de baleia, diluídos em soda e misturados posteriormente com corantes, aciduidantes, estabilizantes, flavonizantes, umectantes e conservantes (alguns corantes com agentes cancerígenos). A professora de apoio trouxe desenhada, em uma folha: uma baleia, um pedaço de couro de animal, um pedaço de plástico, um chiclete e um pote com uma colher, com suas respectivas escritas, de acordo com a figura 36.



**Figura 36.** Componentes do chiclete.

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>4Ap</sub> : – POTE COLOCAR CHICLETE MISTURAR FAZER (apontando para a figura)	P <sub>4Ap</sub> : – Colocam-se os ingredientes no pote e mistura-se para fazer o chiclete.
P <sub>4Ap</sub> : – BOI! BOI^LEITE! MORRER PELE TIRAR POTE COLOCAR CHICLETE FAZER!	P <sub>4Ap</sub> : – Quando o boi e a vaca morrem, tira-se o couro para fazer chiclete.
P <sub>4Ap</sub> : – PLÁSTICO! ÓLEO BALEIA COLOCAR! VOCÊ BALEIA	P <sub>4Ap</sub> : – O plástico e o óleo da baleia, também, são usados para fazer chiclete. Você conhece a baleia?

<p>CONHECER?</p> <p>A<sub>4</sub>: – SIM!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – ÓLEO BALEIA CHICLETE FAZER</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – A-C-I-D-O MISTURAR COLOCAR FORMA RETÂNGULO CHICLETE FAZER CORTAR – COM – FACA</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – EU CHICLETE NÃO COMPRAR! VOCÊ CHICLETE COMPRAR?</p> <p>A<sub>4</sub>: – SIM!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – NOJO!</p> <p>A<sub>4</sub>: – CHICLETE MASCAR TIRAR DOCE JOGAR</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – PERIGO!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – DOCE TAMBÉM MAL POR QUE BICHO-PEQUEN@ DENTE COMER BARRIGA DOER</p> <p>A<sub>4</sub>: – CHICLETE MASCAR ESCOVAR DENTE!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – DOCE CHICLETE FARINHA CHOCOLATE GOSTOSO NÃO TER! ÓLEO BALEIA TER MAL FAZER DOENTE</p>	<p>A<sub>4</sub>: – Sim!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – O seu óleo é usado para fazer chiclete.</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – Para fazer o chiclete misturam-se os ingredientes com ácido e coloca-se em uma forma para depois cortar em pedaços.</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – Eu não compro chiclete! Você compra?</p> <p>A<sub>4</sub>: – Sim!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – Que nojo!</p> <p>A<sub>4</sub>: – Eu masco o chiclete para tirar o doce e jogo for a.</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – É perigoso!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – O doce também faz mal porque causa cárie e dor na barriga.</p> <p>A<sub>4</sub>: – Eu masco o chiclete depois escovo os dentes!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – O doce do chiclete não é feito de farinha e nem de chocolate gostoso, mas, de óleo de baleia que causa doença!</p>
--	---

Mesmo com todos os argumentos da professora, a aluna, ainda, não ficou convencida dos males que o chiclete oferece para a saúde, o sexto motivo trabalhado, foi: mastigar chiclete é falta de educação, pois fica-se com a boca aberta e há uma amostra explícita de língua, boca, palato, além da borrifação salivar microbiana. A professora de apoio trouxe o desenho de uma pessoa fazendo bola de chiclete e uma frase dizendo: Falta de educação. De acordo a figura 37, a seguir.



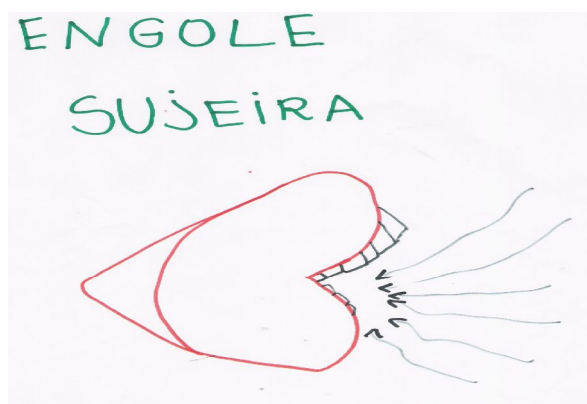
**Figura 37.** Falta de Educação.

Em seguida, essa professora, disse:

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>4Ap</sub> : – EDUCAÇÃO FALTAR CONVERSAR EU VOCÊ! VOCÊ EL@! CHICLETE FAZER BOLA ESTOURAR!	P <sub>4Ap</sub> : – É falta de educação conversar com as pessoas fazendo bola de chiclete e estourá-la!
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ CHICLETE BOLA FAZER?	P <sub>4Ap</sub> : – Você faz bola de chiclete?
A <sub>4</sub> : – SIM! CHICLETE BOLA PEQUENA FAZER! CHICLETE BOLA GRANDE FAZER!	A <sub>4</sub> : – Sim! Faço bola de chiclete pequena e grande!
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ IGREJA REZAR FAZER CHICLETE BOLA?	P <sub>4Ap</sub> : – Você faz bola de chiclete na igreja?
A <sub>4</sub> : – NÃO! PODER CASA CHICLETE BOLA FAZER!	A <sub>4</sub> : – Não! Mas em casa podemos fazer bola de chiclete!
P <sub>4Ap</sub> : –HOJE VOCÊ APRENDER PODER -NÃO CHICLETE MASCAR! PERIGO!	P <sub>4Ap</sub> : – Hoje você aprendeu que não pode mascar chiclete, porque é perigoso!
A <sub>4</sub> : – AMIG@ FALAR!	A <sub>4</sub> : – Minha amiga já tinha falado!

A aluna entendeu que é falta de educação mascar chiclete em público, fazer bolas de chiclete, porém acreditava que em sua casa poderia mascá-lo. O sétimo motivo trabalhado foi: Em ambientes sempre úmidos e variação de ambiente aumentam a proliferação de micróbios, bactérias, engole-se pó de giz, poeira, fumaça e outros agentes poluidores.

A professora de apoio levou o desenho de uma boca aberta, com as palavras: engole sujeira, como ilustra a figura 38.

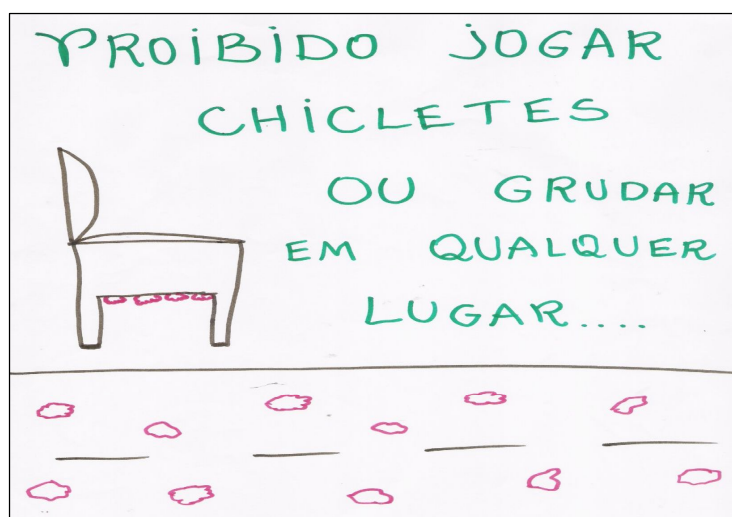


**Figura 38.** Proliferação de micróbios.

A professora de apoio continuou explicando para a aluna A<sub>4</sub>:

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>4Ap</sub> : – RUA CARRO FUMAÇA! CIGARRO FUMAÇA! CHICLETE MASCAR BOCA ABERTA ENGOLIR SUJ@ P <sub>4Ap</sub> : – PULMÃO TOSSIR DOENTE! P <sub>4Ap</sub> : – PODER ENGOLIR SUJ@? A <sub>4</sub> : – PODER -NÃO!	P <sub>4Ap</sub> : – Na rua tem fumaça de carro e de cigarro, então se mascar chiclete com a boca aberta vai engolir sujeira. P <sub>4Ap</sub> : – Você vai começar a tossir e o pulmão ficará doente! P <sub>4Ap</sub> : – Podemos engolir sujeira? A <sub>4</sub> : – Não podemos!

A aluna entendeu perfeitamente a mensagem traduzida pela professora. O último motivo foi: poluição ambiental – grudar chiclete no piso, na roupa, debaixo das cadeiras, das carteiras, no cesto de lixo tornam-se em ambientes favoráveis ao desenvolvimento de doenças. E, o pior, se jogado no chão, na natureza, até os bisnetos (3ª geração) saberão que fomos os poluidores, pois para degradar-se o chiclete demora até 100 anos. A professora de apoio mostrou um desenho de uma cadeira cheia de chicletes grudados, e a escrita de uma frase que dizia: Proibido jogar chicletes ou grudar em qualquer lugar. Conforme figura 39 a seguir.



**Figura 39.** Poluição ambiental.

Depois, a professora de apoio disse:

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ PODER CHICLETE MASCAR DOCE ACABAR CHÃO JOGAR RUA?	P <sub>4Ap</sub> : – Quando você masca chiclete e o doce acabou então pode jogá-lo no chão da rua?
A <sub>4</sub> : – PODER -NÃO !	A <sub>4</sub> : – Não pode!
P <sub>4Ap</sub> : – RUA MUIT@ CHICLETE CHÃO! CHICLETE PISAR PÉ GRUDAR	P <sub>4Ap</sub> : – Na rua tem muito chiclete jogado no chão. Quando pisamos no chiclete ele gruda em nossos pés.
P <sub>4Ap</sub> : – CHICLETE DEMORAR CEM ANOS ACABAR!	P <sub>4Ap</sub> : – O chiclete demora cem anos para desaparecer!
A <sub>4</sub> : – AMIG@ CHICLETE RUA JOGAR! CARTEIRA DEBAIXO GRUDAR	A <sub>4</sub> : – Minha amiga jogou chiclete na rua e também grudou debaixo da carteira.
P <sub>4Ap</sub> : – AGORA! VOCÊ ENSINAR PODER -NÃO!	P <sub>4Ap</sub> : – Agora você ensina para a sua amiga que não pode fazer isso!
P <sub>4Ap</sub> : – CHICLETE NÃO COMPRAR! PROMETE?	P <sub>4Ap</sub> : – Você promete que não vai comprar chiclete?

A aluna não respondeu, apenas sorriu. A professora de apoio pediu que a aluna A<sub>4</sub> lesse a frase escrita na folha sobre a poluição ambiental, a aluna correspondeu muito bem à leitura, sendo realizada por meio da Libras. Em seguida, a professora regente pediu que os alunos se sentassem em duplas, para elaborarem um texto de propaganda com ilustrações advertindo sobre o perigo de mascar chiclete. Essa atividade foi realizada em folhas de papel sulfite, mesmo sendo a atividade em grupo, cada aluno teria que criar a sua propaganda. As alunas A<sub>4</sub> e B<sub>4</sub> encontraram, rapidamente, os seus pares. A aluna A<sub>4</sub> comunicou-se muito bem, em Libras, com a sua amiga escolhida para a atividade em sala de aula, trocaram idéias e materiais escolares, conforme figura 40.



**Figura 40.** Interação da A<sub>4</sub> com aluna ouvinte.

Enquanto a aluna A<sub>4</sub> se organizava, passando margem em sua folha, a professora de apoio foi verificar se a aluna B<sub>4</sub> havia entendido o texto, fazendo perguntas sobre o mesmo. Devido às respostas dadas pela aluna B<sub>4</sub>, ficou evidente que a aluna havia compreendido, essa aluna é oralizada e tem um bom resíduo auditivo, mas necessita de auxílio nas atividades de escrita, como mostra a figura 41.



**Figura 41.** Professora P<sub>4Ap</sub> auxiliando a aluna B<sub>4</sub>.

A aluna A<sub>4</sub> se levantou para trocar lápis de cor com os outros alunos, quando olhou debaixo de algumas carteiras viu chicletes grudados, chamou as professoras para verem e dizia que não podia, pois era feio grudar chicletes na carteira. A professora regente perguntou para a aluna A<sub>4</sub>:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4REG</sub> : – FRASE TEXTO ESCREVER, ENTENDER?	P <sub>4REG</sub> : – Você entendeu que é para fazer uma frase sobre o texto?
A <sub>4</sub> : – SIM! TOD@ PESSOA MUNDO CHICLETE MASCAR!	A <sub>4</sub> : – Sim! Todas as pessoas no mundo mascam chicletes!
P <sub>4REG</sub> : – VOCÊ CHICLETE COMPRAR?	P <sub>4REG</sub> : – Você vai comprar chiclete?
A <sub>4</sub> : – NÃO!	A <sub>4</sub> : – Não!
P <sub>4REG</sub> : – VERDADE?	P <sub>4REG</sub> : – Verdade?

A aluna não respondeu, somente sorriu. Antes de formar a frase, a professora de apoio foi mostrando para a aluna A<sub>4</sub> todas as folhas desenhadas, as palavras escritas, a aluna explicou-as. Primeiro a professora de apoio mostrou o desenho da boca com dentes tortos e a boca sem dentes, então a aluna disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
A <sub>4</sub> : – PROIBIDO CHICLETE MASCAR PORQUE DENTE ENTORTAR! DENTE QUEBRAR APARELHO USAR! A <sub>4</sub> : – VOVÓ IGUAL SEM DENTE!	A <sub>4</sub> : – É proibido mascar chiclete porque entorta e quebra os dentes tendo que usar aparelho! A <sub>4</sub> : – Minha vovó não tem dentes!

Depois a professora de apoio mostrou o desenho da boca aberta, a aluna A<sub>4</sub> disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
A <sub>4</sub> : – BOCA ABERTA FUMAÇA SUJ@ ENGOLIR! PODER –NÃO! A <sub>4</sub> : – EDUCAÇÃO FALTAR CHICLETE MASCAR! PERTO BOCA RUIM FALAR	A <sub>4</sub> : – Não pode ficar de boca aberta para não engolir a sujeira da fumaça! A <sub>4</sub> : – É falta de educação mascar chiclete e falar perto das pessoas com mau-hálito.

Em seguida, a professora mostrou o desenho da cadeira cheia de chicletes e a aluna A<sub>4</sub> falou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
A <sub>4</sub> : – PODER -NÃO CHICLETE DEBAIXO CARTEIRA GRUDAR! CHÃO JOGAR PODER -NÃO !	A <sub>4</sub> : – Não podemos grudar chiclete debaixo da carteira, nem jogar no chão!

Continuou com os desenhos de: uma baleia, um pedaço de couro de animal, um pedaço de plástico, um chiclete e um pote com uma colher, a aluna disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
A <sub>4</sub> : – PELE BOI! ÓLEO BALEIA! A-C-I-D-O! CHICLETE MISTURAR FAZER P <sub>4Ap</sub> : – LEMBRAR SEMPRE PERIGO CHICLETE MASCAR!	A <sub>4</sub> : – Misturar couro de boi, óleo de baleia e ácido para fazer chiclete! P <sub>4Ap</sub> : – Lembre-se de que sempre é perigoso mascar chiclete!

Na seqüência, a professora mostrou o desenho de uma pessoa fazendo bola de chiclete, a aluna falou que não poderia fazer bola de chiclete, pois se a bola estourar e

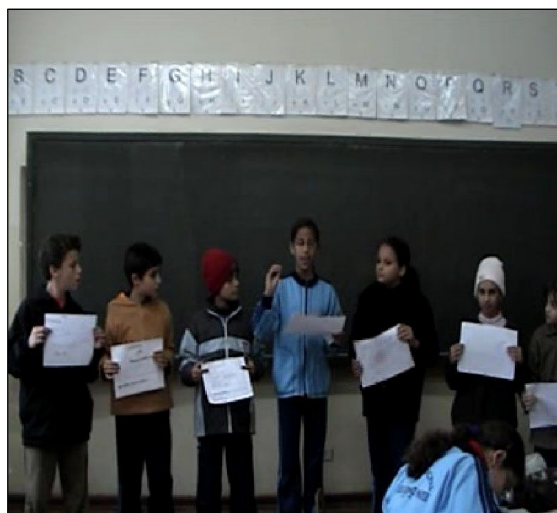
grudar no cabelo, terá que cortá-lo. Depois, a professora mostrou a figura do corpo humano para a aluna que disse:

Libras	Língua Portuguesa
A <sub>4</sub> : – CHICLETE MASCAR ENGOLIR PODER-NÃO! BARRIGA ESTOURAR!	A <sub>4</sub> : – Não podemos mascar chiclete, pois se engolirmos a barriga estoura!
A <sub>4</sub> : – CHICLETE ENGOLIR BARRIGA ABRIR! CHICLETE TIRAR COSTURAR!	A <sub>4</sub> : – Se engolir o chiclete, é abrir a barriga para tirá-lo, depois costurar a mesma!
P <sub>4Ap</sub> : – PODER CHICLETE TIRAR! DOENTE DEMORA ACABAR	P <sub>4Ap</sub> : – O chiclete podemos tirar, mas a pessoa ficará doente por um longo tempo.
P <sub>4Ap</sub> : – ENTENDER? PERIGO!	P <sub>4Ap</sub> : – Entendeu que é perigoso?
A <sub>4</sub> : – CHICLETE ENGASGAR! BATER CABEÇA SAIR!	A <sub>4</sub> : – Se engasgar com o chiclete, então temos que bater na cabeça para ele sair!
P <sub>4Ap</sub> : –PODER MORRER! HOMEM – PEQUENO CONHECER CHICLETE ENGASGAR! AR FALTAR MORRER!	P <sub>4Ap</sub> : – Pode até morrer! Eu conheci um menino que engasgou com chiclete e morreu!
A <sub>4</sub> : – IRM@ PODER -NÃO CHICLETE PERIGO MASCAR!	A <sub>4</sub> : – Meu irmão não pode mascar chiclete, porque é perigoso!
P <sub>4Ap</sub> : – VERDADE!	P <sub>4Ap</sub> : – Verdade!

Enquanto a aluna A<sub>4</sub> organizava a sua frase, a aluna B<sub>4</sub> foi mostrar para a professora de apoio a sua frase que dizia: Vamos parar de mascar chiclete, porque nosso suco gástrico fica todo machucado. A professora leu a frase e explicou para a aluna que o suco gástrico se formava dentro do estômago, que o mesmo ficaria doente, assim, ela orientou a essa aluna como reformular a sua frase, e fazer um desenho para ilustrá-la. Nesse momento a professora regente falou para a aluna A<sub>4</sub> escrever o que havia aprendido. A aluna ficou procurando algumas palavras no texto, parecia estar em dúvida sobre o que escrever, então, pensou e escreveu: Proibido jogar chiclete, Paula jogar rua. A professora regente perguntou?

Libras	Língua Portuguesa
<p>P<sub>4REG</sub>: - P-A-U-L-A QUEM?  A<sub>4</sub>: - AMIG@!  A<sub>4</sub>: - VER P-A-U-L-A CHICLETE CHÃO JOGAR!  P<sub>4REG</sub>: - HOJE! CASA CHEGAR MÃE FALAR ESCOLA APRENDER!  A<sub>4</sub>: - IRM@ CLICLETE CHÃO JOGAR PODER -NÃO!  P<sub>4REG</sub>: - MUIT@ BO@!</p>	<p>P<sub>4REG</sub>: - Quem é Paula?  A<sub>4</sub>: - Minha amiga!  A<sub>4</sub>: - Eu vi a Paula jogando chiclete no chão!  P<sub>4REG</sub>: - Quando chegar em casa hoje, fale para a mamãe o que você aprendeu na escola!  A<sub>4</sub>: - Vou falar para meu irmão que não pode jogar chiclete no chão!  P<sub>4REG</sub>: - Muito bem!</p>

Os alunos foram apresentar a sua propaganda na frente da sala de aula, cada aluno apresentou o seu trabalho, a aluna A<sub>4</sub> apresentou a sua frase em Libras, todos os alunos compreenderam a sua mensagem. A seguir, nas figuras 42 e 43, mostraremos os alunos apresentando as suas propagandas.



**Figura 42.** A<sub>4</sub> mostrando sua propaganda.



**Figura 43.** B<sub>4</sub> mostrando sua propaganda.

Constatamos que existia um bom relacionamento entre todos os alunos dessa sala de aula, todos queriam participar, trocando opiniões e se comunicando muito bem com essas duas alunas por meio da Libras, havia respeito e companheirismo. Também comprovamos que a aquisição da escrita na Língua Portuguesa (como segunda língua), por meio da mediação da Libras, tem contribuído para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem do aluno surdo, pois quanto mais o aluno e o professor dominarem essa língua, melhores resultados serão alcançados nesse processo.

Um aspecto muito importante foi a interação entre as professoras, verificamos que faziam o planejamento das aulas juntas, com isso, a professora de apoio sempre pôde preparar, previamente, os recursos visuais para as alunas surdas, os quais auxiliam bastante para a aquisição da escrita da Língua Portuguesa, despertando o interesse dos alunos para a aprendizagem. Deste modo, identificamos que a relação estabelecida entre as professoras regente e a professora de apoio seguiam as recomendações contidas nos textos publicados pelo MEC referentes às orientações para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, visto que recomendam que o professores especializados devem:

[...] reunir-se periodicamente com o professore(a)s, com o objetivo de planejar o trabalho ou revisar materiais verificando se os mesmos são acessíveis a todas as crianças do grupo em termos de conteúdo curricular, aprendizagem e participação das atividades propostas. Considera-se conveniente examinar a forma como o material foi desenhado, organizado ou impresso para se certificar, por exemplo, de que oferece condições igualitárias de leitura por crianças com problemas visuais ou com capacidade de compreensão diferenciada (BRASIL, 2005, p.169).

Outro aspecto fundamental, nesta aula, foi o fato de que os recursos visuais foram apresentados em forma de textos ou palavras, auxiliando, assim, na memorização gráfica das mesmas, que apenas terão significado se forem contextualizadas, conseqüentemente, os objetivos das aulas poderão ser atingidos com mais eficácia. Na educação dos surdos as práticas metodológicas de ensino de segundas línguas, utilizam-se da:

[...] exploração do vocabulário e da estrutura do texto (decodificação de vocábulos desconhecidos, por meio do emprego de associações e analogias) [...] No caso de crianças surdas, o acesso ao conhecimento estará intimamente ligado ao uso comum de um código lingüístico prioritariamente visual, uma vez que, de outra forma, ela poderá apenas ter acesso às características físicas do objeto e não as conceituais (BRASIL, 2006a, p.82-83).

Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos em relação à produção e reestruturação de texto.

### 3.3.2.1 Produção e reestruturação de texto

Escolhemos três cenas que serão apresentadas, sendo descritas as produções e reestruturação dos textos.

#### ▪ Descrição da 1ª Cena (3ª série)

A aula registrada teve como objetivo trabalhar produção de texto, utilizando materiais tais como: fantoches e dobraduras. Esta atividade ocorreu na terceira série da aluna A<sub>3</sub>, sendo a professora regente P<sub>3REG</sub> e a professora de apoio P<sub>3Ap</sub>.

A professora regente iniciou a aula chamando a atenção de seus alunos para a história que havia começado a escrever no quadro-negro, sobre uma joaninha:

Pense Joana Joaninha  
Triste, na frente do espelho  
- Ando tão enjoadinha  
deste casaco vermelho...

Coitada da Joana Joaninha. Ela gostaria de trocar o seu casaco e ir a uma loja. Use a sua imaginação criando um texto e dando a solução.

Enquanto a professora regente explicava o enunciado proposto para os alunos ouvintes, a professora de apoio fazia o mesmo para a aluna surda, por meio da Libras. A professora de apoio desenhou uma joaninha em um papel, perguntando para a aluna A<sub>3</sub>:

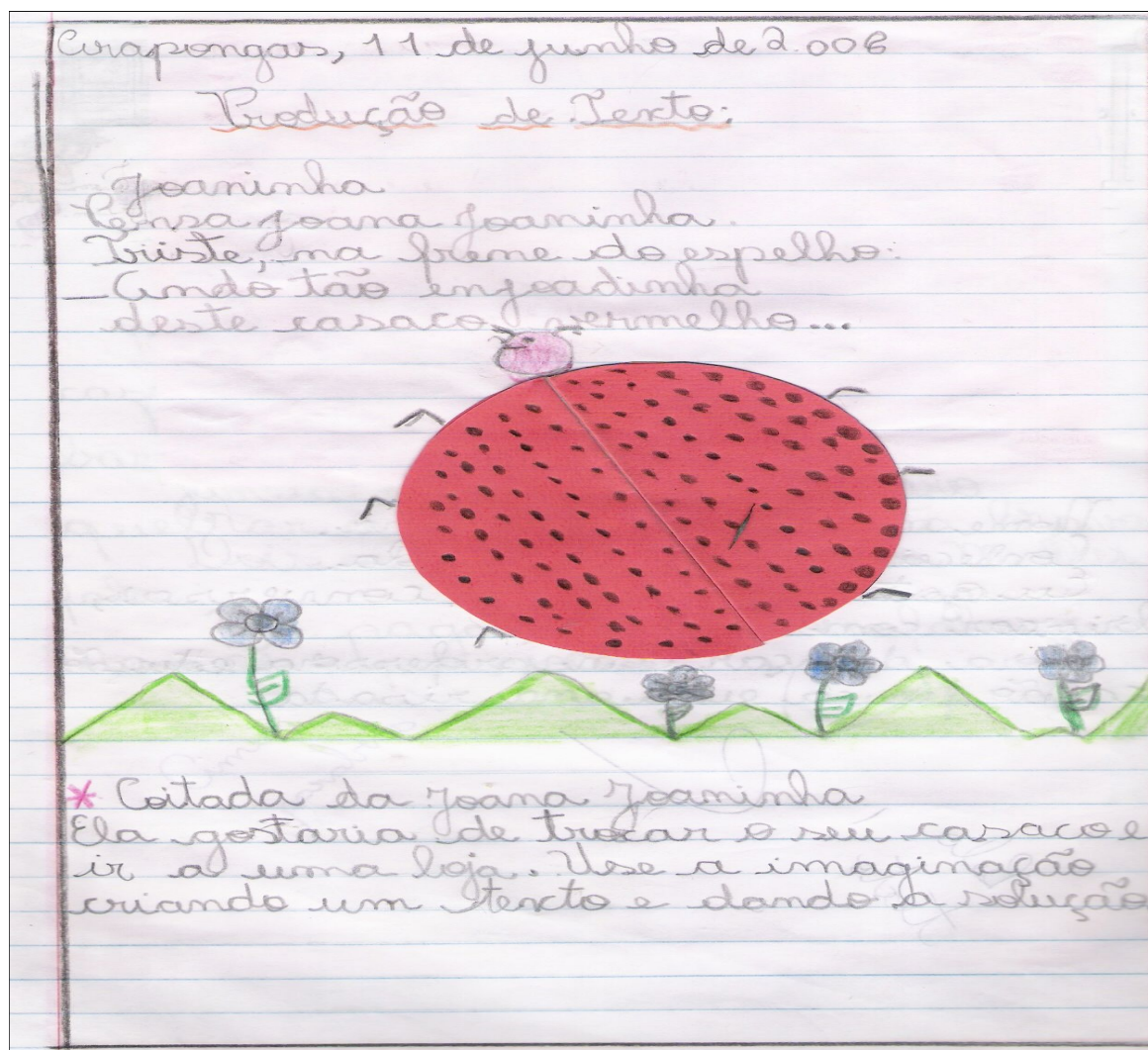
Libras	Língua Portuguesa
P <sub>3Ap</sub> : – J-O-A-N-I-N-H-A O QUE? J-O-A-N-I-N-H-A QUEM? A <sub>3</sub> : – NÃO!	P <sub>3Ap</sub> : – O que é uma joaninha? Quem é joaninha? A <sub>3</sub> : – Não!

Em virtude desse vocabulário ser novo para a aluna ou porque a mesma não relacionou o inseto desenhado com o real, a professora de apoio explicou que a joaninha era um inseto pequeno, um besouro que vivia nos jardins, nas flores e que tinha umas

pintinhas em suas asas. Depois a aluna disse que conhecia a joaninha e que havia na sua casa.

Então a professora de apoio ensinou o sinal em Libras para a palavra joaninha, que era o sinal de um besouro. A professora regente disse que fariam um teatro com duas personagens: a joaninha e o espelho, que utilizariam um boneco de fantoche e um espelho, representando os personagens. A professora regente escolheu uma aluna ouvinte para fazer o papel de joaninha e a A<sub>3</sub> para o papel do espelho. As duas alunas foram para a frente da sala de aula e dramatizaram seus personagens naturalmente, interpretando o texto da joaninha, proposto, anteriormente, pela professora regente. A aluna ouvinte se expressou pela fala e a A<sub>3</sub> pela sua expressão facial.

Depois do teatro, a professora regente entregou dois círculos vermelhos para os alunos, explicando que fariam uma dobradura da joaninha. Enquanto todos faziam a dobradura, a professora de apoio orientava a aluna A<sub>3</sub> como dobrar o papel e colar no caderno, também orientou os alunos que estavam próximos dela. A professora de apoio se dirigiu ao quadro-negro para desenhar uma joaninha enquanto que a professora regente conversava com os alunos sobre a paisagem e o cenário que poderiam desenhar com a joaninha, orientando sobre a quantidade de pernas, tamanho da cabeça e as antenas desse inseto, conforme ia explicando para os alunos ouvintes, utilizava a Libras para a aluna A<sub>3</sub>. Foi um momento de troca de conhecimento e uma valiosa aprendizagem para todos os presentes nessa aula. A seguir, a figura 44 ilustrará a seqüência dessa atividade.



**Figura 44.** Dobradura da joaninha.

Na seqüência, a professora de apoio disse para a aluna A<sub>3</sub>:

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>3Ap</sub> : – QUANDO CRIANÇA JOANINHA PEGAR! MÉDIC@ BRINCAR!	P <sub>3Ap</sub> : – Quando era criança pegava joaninha para brincar de médico!

A aluna sorriu e apresentou a expressão facial de espanto.

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>3Ap</sub> : – MÉDIC@ VOCÊ BRINCAR? A <sub>3</sub> : – NÃO GOSTAR! P <sub>3Ap</sub> : – JOANINHA VOCÊ PEGAR MÉDIC@ BRINCAR? A <sub>3</sub> : – NÃO! PERIGO! P <sub>3Ap</sub> : – JOANINHA VOCÊ PEGAR? A <sub>3</sub> : – JÁ!	P <sub>3Ap</sub> : – Você brinca de médico? A <sub>3</sub> : – Não gosto! P <sub>3Ap</sub> : – Você já pegou uma joaninha para brincar de médico? A <sub>3</sub> : – Não! É perigoso! P <sub>3Ap</sub> : – Você já pegou uma joaninha? A <sub>3</sub> : – Já!

P <sub>3Ap</sub> : – VOCÊ MENTIR? A <sub>3</sub> : – NÃO! JOANINHA PEGAR JÁ!	P <sub>3Ap</sub> : – Você está mentindo? A <sub>3</sub> : – Não! Eu já peguei a joaninha!
---	--

A aluna chamou a professora regente, para perguntar:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
A <sub>3</sub> : – JOANINHA VOCÊ PEGAR? P <sub>3REG</sub> : – SIM! ANDAR BRAÇO VOCÊ DEIXAR? A <sub>3</sub> : – SIM!	A <sub>3</sub> : – Você pegou uma joaninha? P <sub>3REG</sub> : – Sim! Você a deixa andar no seu braço? A <sub>3</sub> : – Sim!

Uma outra aluna da sala de aula veio mostrar o seu desenho da joaninha para a professora de apoio e para a aluna A<sub>3</sub>, que, também, mostrou o seu desenho para a amiga. Depois, veio mais uma aluna mostrar o desenho da sua joaninha, só que ela tinha cabelo. A professora de apoio perguntou para aluna A<sub>3</sub>:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>3Ap</sub> : – JOANINHA CABELO TER? A <sub>3</sub> : – TER! P <sub>3Ap</sub> : – VERDADE? JOANINHA CABELO TER? A <sub>3</sub> : – SIM! JOANINHA M-A-R-I-A BRINCAR?	P <sub>3Ap</sub> : – A joaninha tem cabelo? A <sub>3</sub> : – Tem! P <sub>3Ap</sub> : – Verdade? A joaninha tem cabelo? A <sub>3</sub> : – Sim! Maria brinca com a joaninha?

Maria é a professora da aluna A<sub>3</sub> do CAES (Centro de Atendimento Especializado para Surdos), no período oposto ao da Escola.

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>3Ap</sub> : – NÃO! M-A-R-I-A MEDO TER! JOANINHA M-A-R-I-A ANTENA TER! NÃO CABELO!	P <sub>3Ap</sub> : – Não! Maria tem medo da joaninha. A joaninha da Maria tem antena e não cabelo!

A professora de apoio brincou com a aluna A<sub>3</sub> sobre o medo que a Maria tinha da joaninha, ela percebeu e riu bastante. Depois perguntou: a joaninha tem cabelo ou antena? A aluna não respondeu, então a professora de apoio desenhou a joaninha com antena, e outra com cabelo e perguntou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
<p>P<sub>3Ap</sub>: – CERT@ QUAL?  A<sub>3</sub>: – ANTENA TER!  P<sub>3Ap</sub>: – PESSOA CABELO TER! J-O-A-N-I-N-H-A ANTENA TER!  P<sub>3Ap</sub>: – ENTENDER?  A<sub>3</sub>: – ENTENDER!</p>	<p>P<sub>3Ap</sub>: – Qual é a certa?  A<sub>3</sub>: – A que tem antena!  P<sub>3Ap</sub>: – As pessoas têm cabelo e a joaninha tem antena.  P<sub>3Ap</sub>: – Entendeu?  A<sub>3</sub>: – Entendi!</p>

A professora regente se aproximou e disse que ela tinha cabelo e não antena. Todos se divertiram com o fato ocorrido e a professora regente voltou ao quadro-negro, escrevendo: Use a imaginação, criando um texto e dando a solução. A professora de apoio orientou a aluna A<sub>3</sub> na produção de seu texto, questionando:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
<p>P<sub>3Ap</sub>: – J-O-A-N-I-N-H-A QUERER NOVO CASACO L-O-J-A COMPRAR! CASACO VERMELHO TODO DIA USAR  A<sub>3</sub>: – PORQUE?  P<sub>3Ap</sub>: – DIFERENTE CASACO USAR!  P<sub>3Ap</sub>: – HISTÓRIA LEGAL VOCÊ PENSAR! J-O-A-N-I-N-H-A MORAR ONDE?  A<sub>3</sub>: – RUA  P<sub>3Ap</sub>: – MEIO RUA MORAR?  A<sub>3</sub>: – NÃO! DENTRO!  P<sub>3Ap</sub>: – DENTRO O QUE? ONDE?  A<sub>3</sub>: – FLOR DENTRO!  P<sub>3Ap</sub>: – PODER COMEÇAR ESCREVER  A<sub>3</sub>: – MAIÚSCUL@?  P<sub>3Ap</sub>: – SIM!</p>	<p>P<sub>3Ap</sub>: – A joaninha quer comprar um casaco novo na loja, porque usa um casaco vermelho todos os dias.  A<sub>3</sub>: – Por quê?  P<sub>3Ap</sub>: – Porque ela quer usar um casaco diferente!  P<sub>3Ap</sub>: – Essa história é legal para você pensar! Onde mora a joaninha?  A<sub>3</sub>: – Na rua  P<sub>3Ap</sub>: – Ela mora no meio da rua?  A<sub>3</sub>: – Não! Dentro!  P<sub>3Ap</sub>: – Dentro do que. Onde?  A<sub>3</sub>: – Dentro da flor!  P<sub>3Ap</sub>: – Pode começar a escrever o seu texto.  A<sub>3</sub>: – Com letra maiúscula?  P<sub>3Ap</sub>: – Sim!</p>

Neste fragmento de interações observamos que a professora de apoio questionou o entendimento da aluna A<sub>3</sub> sobre a história, antes que ela começasse a escrever seu texto. Este procedimento parece ter tido a função de certificação da compreensão da aluna. Na seqüência apresentaremos o texto produzido.



Figura 45. Produção de texto da aluna A<sub>3</sub>.

A aluna A<sub>3</sub> realizou a leitura de seu texto, utilizando a Libras. Depois, juntamente com a professora de apoio reestruturaram o seu texto, introduzindo: artigos, pronomes e modificando os tempos verbais. Tais procedimentos, segundo a professora, tiveram o objetivo de mostrar ao aluno a norma do padrão da Língua Portuguesa, mas mantendo o texto com a sua identidade, visto que não houve acréscimos de idéias, mas apenas a organização do texto originalmente escrito pela aluna com os elementos considerados adequados para a escrita na Língua Portuguesa.

Verificamos, nessa aula, que existiu uma parceria entre as professoras, que possibilitou, em alguns momentos, que revezassem seus papéis como professora regente ou

de apoio, este fato parece ter sido importante, porque a comunicação entre a aluna surda e as professoras apresentou maior fluência e frequência, também contribuiu para um melhor relacionamento entre os alunos e as professoras. Acreditamos que esta situação mereça mais estudos, para avaliar se o contexto de sala de aula organizado desta forma poderá ser considerado como um dos fatores favoráveis para ampliar a educação bilíngüe no contexto escolar. Por isso, acreditamos que as formas mais eficazes de apoio são:

[...] as que se verificam dentro da sala de aula. Isto permite ao professor(a) observar a ação do profissional de apoio e aprender a partir da parceria. O processo de reflexão sobre a prática em parceria com o colega especialista ajuda o professor(a) a adquirir experiências e desenvolver recursos para aplicar no futuro, os mesmos princípios às situações de aprendizagem que envolvam os demais aluno(a)s (BRASIL, 2005, p.168).

Também percebemos que a aluna surda realizava as mesmas atividades dos demais alunos, apresentando facilidade em compreender e interpretar as atividades referentes à Língua Portuguesa, demonstrando que gosta de aprender a escrita dessa língua.

#### ▪ Descrição da 2ª Cena (4ª série)

A aula registrada teve como objetivo trabalhar a produção de texto. Esta atividade ocorreu na quarta série das alunas A<sub>4</sub> e B<sub>4</sub>, sendo a professora regente P<sub>4REG</sub> e a professora de apoio P<sub>4Ap</sub>.

A aula teve início com a professora regente solicitando aos alunos que fizessem de conta que estavam sozinhos em casa e de repente ouvissem um barulho estranho, e, logo após, aparecesse uma pessoa misteriosa, que lhe dissesse que poderia pedir o que quisesse. Qual a sua reação? O que você pediria? Nesta ocasião a professora de apoio traduzia a conversa em Libras para a aluna A<sub>4</sub>, da seguinte forma:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – SOZINH@ CASA TELEVISÃO VER!	P <sub>4Ap</sub> : – Você estava em casa sozinha vendo televisão!
P <sub>4Ap</sub> : – MÃE CARRO SAIR, PAI TRABALHAR IR, IRM@ CASA VOVÓ BRINCAR.	P <sub>4Ap</sub> : – A mãe saiu de carro, o pai foi trabalhar e o irmão foi brincar na casa da vovó.
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ ASSUSTAR, PESSOA VER ANDAR! QUEM?	P <sub>4Ap</sub> : – Você se assustou vendo uma pessoa andando! Quem será?

A aluna A<sub>4</sub> ficou pensativa, a professora de apoio mostrou vários livros, com diversos personagens, tais como: fantasma, espantalho, chapeuzinho vermelho, anão, lobo, bruxa, monstro, saci - pererê e fada, para que pudesse escolher um personagem para a sua história. Enquanto a professora mostrava os personagens citados, pediu para a aluna representá-los por meio de sinais em Libras, conforme figura 46 e 47.



Figura 46. A aluna A<sub>4</sub> sinalizando o fantasma.



Figura 47. A aluna A<sub>4</sub> sinalizando o saci-pererê

A professora de apoio perguntou:

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>4Ap</sub> : – QUAL? UM ESCOLHER!	P <sub>4Ap</sub> : – Qual você vai escolher?
A <sub>4</sub> : – FANTASMA!	A <sub>4</sub> : – O fantasma!
P <sub>4Ap</sub> : – DIGITALIZAR	P <sub>4Ap</sub> : – Digitalize a palavra fantasma.
A <sub>4</sub> : – F-A-N-T-A-S-M-A	A <sub>4</sub> : – Fantasma.
P <sub>4Ap</sub> : – FANTASMA ASSUSTAR CHEGAR?	P <sub>4Ap</sub> : – Quando o fantasma chegou, você se assustou?
A <sub>4</sub> : – SIM!	A <sub>4</sub> : – Sim!

A professora regente foi auxiliar a aluna B<sub>4</sub>, perguntou se a mesma havia compreendido a história, se sabia continuá-la, a aluna disse que sim. A professora de apoio mostrou os vários personagens para a aluna B<sub>4</sub>, para que ela pudesse escolher o seu personagem favorito, ela escolheu a fada, de acordo com a figura 48 a seguir:



**Figura 48.** A professora P<sub>4Ap</sub> auxilia a aluna B<sub>4</sub>.

Essa professora perguntou para a aluna A<sub>4</sub>:

Libras	Língua Portuguesa
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ COMEÇAR! NOME HISTÓRIA TEMA ESCREVER!	P <sub>4Ap</sub> : – Para começar escreva o título da história!
A <sub>4</sub> : – SUSTO!	A <sub>4</sub> : – Susto!
P <sub>4Ap</sub> : – QUEM?	P <sub>4Ap</sub> : – De quem?
A <sub>4</sub> : – MULHER-PEQUEN@ SUSTO!	A <sub>4</sub> : – O susto da menina!
P <sub>4Ap</sub> : – MULHER-PEQUEN@ QUEM?	P <sub>4Ap</sub> : – Quem é a menina?
A <sub>4</sub> : – MULHER -PEQUEN@!	A <sub>4</sub> : – A menina!
P <sub>4Ap</sub> : – MULHER-PEQUEN@ VOCÊ! MÃE IR EMBORA! SOZINH@ CASA VOCÊ!	P <sub>4Ap</sub> : – A menina é você! A mãe saiu e você está sozinha em casa!
P <sub>4Ap</sub> : – PORTA BATER! BARULHO OUVIR! MEDO!	P <sub>4Ap</sub> : – Você ouviu barulho porque estavam batendo na porta e ficou com medo!
P <sub>4Ap</sub> : – FANTASMA ENTRAR VER VOCÊ!	P <sub>4Ap</sub> : – O fantasma entrou e viu você!
A <sub>4</sub> : – IRM@ RUA ANDAR MÃE NOITE PROCURAR! PODER-NÃO RUA NOITE!	A <sub>4</sub> : – Meu irmão saiu para a rua à noite e minha mãe foi procurá-lo!
A <sub>4</sub> : – IRM@ HOMEM S-A-C-O VER! MEDO! MEDO!	A <sub>4</sub> : – Meu irmão viu o homem do saco e ficou com medo!
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ ESTAR ONDE?	P <sub>4Ap</sub> : – Onde você estava?
A <sub>4</sub> : – CASA GUGU ASSISTIR	A <sub>4</sub> : – Em casa, assistindo o Gugu.
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ HOMEM S-A-C-O VER?	P <sub>4Ap</sub> : – Você viu o homem do saco?
A <sub>4</sub> : – VER! MÃE CHAMAR! BRAV@ IRM@ RUA! IRM@ PASSEAR SORVETE CHUPAR NOITE PODER-NÃO!	A <sub>4</sub> : – Vi e chamei a minha mãe, ela ficou brava com meu irmão porque foi para a rua! Meu irmão foi chupar sorvete, mas não pode passear à noite sozinho!
A <sub>4</sub> : – GRITAR! HOMEM S-A-C-O IRM@ LEVAR!	A <sub>4</sub> : – Gritei porque achei que o homem do saco levaria meu irmão embora.

A aluna A<sub>4</sub> relatou que ficou muito preocupada, com medo de perder o irmão mais novo quando ele saiu escondido de casa, à noite, para chupar sorvete, o pai foi com ela procurá-lo, encontrando-o na rua, conversando com um homem que catava latas de bebidas e as colocava em um saco de lixo. A aluna se empolgou em relatar a história ocorrida em sua família, chegando a dramatizá-la para os seus colegas de sala, todos prestaram atenção, como ilustra a figura 49.



**Figura 49.** A aluna A<sub>4</sub> dramatizando o homem do saco.

A professora de apoio continuou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – HOJE HISTÓRIA DIFERENTE!	P <sub>4Ap</sub> : – A história hoje é diferente!
P <sub>4Ap</sub> : – COMEÇAR!	P <sub>4Ap</sub> : – Vamos começar!
A <sub>4</sub> : – MÃE CASA	A <sub>4</sub> : – A mãe estava em casa.
P <sub>4Ap</sub> : – MÃE SAIR! PAI TRABALHAR! IRM@ CASA VOVÓ PASSEAR!	P <sub>4Ap</sub> : – A mãe saiu, o pai foi trabalhar e o irmão foi passear na casa da vovó.
P <sub>4Ap</sub> : – SOZINH@ VOCÊ! FANTASMA APARECER!	P <sub>4Ap</sub> : – Você estava sozinha quando o fantasma apareceu!
A <sub>4</sub> : – SOZINH@/	A <sub>4</sub> : – Estava sozinha?
P <sub>4Ap</sub> : – JANELA FECHAR SOFÁ DEITAR TELEVISÃO ASSISTIR! PORTA MEXER VOCÊ VER! MEDO! FANTASMA!	P <sub>4Ap</sub> : – A janela estava fechada e você assistia televisão deitada no sofá. Então você viu o trinco da porta mexer, ficando com medo! Era o fantasma!
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ PEDIR O QUE? PODER BRINQUEDO! CARRO! ROUPA!	P <sub>4Ap</sub> : – Você pode pedir o que quiser para ele, como brinquedo, carro e roupa!
P <sub>4Ap</sub> : – ENTENDER?	P <sub>4Ap</sub> : – Entendeu?
A <sub>4</sub> : – SIM!	A <sub>4</sub> : – Sim!
P <sub>4Ap</sub> : – AGORA HISTÓRIA ESCREVER FANTASMA! TEMA?	P <sub>4Ap</sub> : – Agora escreva a história do fantasma! Qual o título?
A <sub>4</sub> : – MULHER -PEQUEN@ SUSTO!	A <sub>4</sub> : – O susto da menina!

<p>P<sub>4Ap</sub>: – MULHER -PEQUEN@ VOCÊ?  A<sub>4</sub>: – SIM!  P<sub>4Ap</sub>: – ESCREVER! DIA EU SOZINH@ ENTENDER? ONDE?  A<sub>4</sub>: – CASA  P<sub>4Ap</sub>: – FAZER O QUE?  A<sub>4</sub>: – TELEVISÃO VER!  P<sub>4Ap</sub>: – TELEVISÃO VER O QUE?  A<sub>4</sub>: – PÁSSARO PICA-PAU!  P<sub>4Ap</sub>: – CERTO! PONTO FINAL PARÁGRAFO  P<sub>4Ap</sub>: – VOCÊ OUVIR O QUE?  A<sub>4</sub>: – BARULHO FORTE!  P<sub>4Ap</sub>: – BATER FORTE ONDE?  A<sub>4</sub>: – PORTA!  P<sub>4Ap</sub>: – ACONTECER O QUE?  A<sub>4</sub>: – FANTASMA BATER PORTA!  P<sub>4Ap</sub>: – ESCREVER FANTASMA FAZER O QUE? ABRIR PORTA?  A<sub>4</sub>: – EMBORA!  P<sub>4Ap</sub>: – NÃO! CONVERSAR VOCÊ!  A<sub>4</sub>: – AMIG@ FICAR CONVERSAR BRINCAR  P<sub>4Ap</sub>: – MEDO ACABAR?  A<sub>4</sub>: – SIM!  P<sub>4Ap</sub>: – POR QUE?  A<sub>4</sub>: – PORQUE AMIG@!  P<sub>4Ap</sub>: – LEGAL! ESCREVER!</p>	<p>P<sub>4Ap</sub>: – A menina é você?  A<sub>4</sub>: – Sim!  P<sub>4Ap</sub>: – Escreva! Um dia eu estava sozinha. Entendeu? Onde?  A<sub>4</sub>: – Em casa.  P<sub>4Ap</sub>: – Estava fazendo o que?  A<sub>4</sub>: – Assistindo televisão!  P<sub>4Ap</sub>: – Assistindo o que na televisão?  A<sub>4</sub>: – O pica-pau!  P<sub>4Ap</sub>: – Certo! Ponto final e parágrafo.  P<sub>4Ap</sub>: – Você ouviu o quê?  A<sub>4</sub>: – Um barulho forte!  P<sub>4Ap</sub>: – Onde estavam batendo forte?  A<sub>4</sub>: – Na porta!  P<sub>4Ap</sub>: – O que aconteceu?  A<sub>4</sub>: – O fantasma estava batendo na porta!  P<sub>4Ap</sub>: – Escreva o que o fantasma fez quando abriu a porta.  A<sub>4</sub>: – Foi embora!  P<sub>4Ap</sub>: – Não! Ele conversou com você!  A<sub>4</sub>: – Ele é amigo e ficou para conversar e brincar.  P<sub>4Ap</sub>: – O medo acabou?  A<sub>4</sub>: – Sim!  P<sub>4Ap</sub>: – Por quê?  A<sub>4</sub>: – Porque ficou meu amigo!  P<sub>4Ap</sub>: – Legal! Escreva!</p>
--	--

Enquanto a aluna A<sub>4</sub> escrevia a sua história, a professora de apoio perguntou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
<p>P<sub>4Ap</sub>: – FANTASMA VOCÊ COMPUTADOR JUNTO? LEGAL!  A<sub>4</sub>: – AMIG@ COMPUTADOR CHAMAR BRINCAR!  P<sub>4Ap</sub>: – FANTASMA AMIG@! VOCÊ PEDIR O QUE?  A<sub>4</sub>: – CACHORRO-QUENTE COCA PEDIR COMER  P<sub>4Ap</sub>: – ESCREVER PEDIR  A<sub>4</sub>: – FANTASMA NÃO ABRAÇAR!  A<sub>4</sub>: – PAREDE NÃO PASSAR! CABEÇA BATER! FANTASMA PASSAR!  P<sub>4Ap</sub>: – VERDADE! FANTASMA PASSAR!  P<sub>4Ap</sub>: – PODER ESCREVER! CHOCOLATE VOCÊ GOSTAR?</p>	<p>P<sub>4Ap</sub>: – O fantasma ficou com você no computador?  A<sub>4</sub>: – Ele ficou meu amigo, então o chamei para brincar comigo no computador!  P<sub>4Ap</sub>: – O fantasma é seu amigo! O que você pediu para ele?  A<sub>4</sub>: – Eu pedi cachorro-quente e coca-cola.  P<sub>4Ap</sub>: – Escreva o que você pediu.  A<sub>4</sub>: – O fantasma não abraça!  A<sub>4</sub>: – Eu não passei pela parede, bati a cabeça, mas o fantasma passa!  P<sub>4Ap</sub>: – Verdade! O fantasma pode passar!  P<sub>4Ap</sub>: – Pode escrever! Você gosta de chocolate?</p>

<p>A<sub>4</sub>: – NÃO!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – POR QUE?</p> <p>A<sub>4</sub>: – ESPINHA!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – CADERNO VER! VOCÊ ESCREVER COMER COCA! PODER?</p> <p>A<sub>4</sub>: – SIM!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – BEBER COCA! ÁGUA! LEITE! ESCREVER BEBE</p> <p>A<sub>4</sub>: – BEBÊ?</p>	<p>A<sub>4</sub>: – Não!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – Por quê?</p> <p>A<sub>4</sub>: – Porque dá espinha!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – Olhe no caderno! Você escreveu comeu coca! Pode?</p> <p>A<sub>4</sub>: – Sim!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – É beber coca, água e leite! Escreva bebe.</p> <p>A<sub>4</sub>: – Bebê!</p>
--	--

Nesse momento a professora de apoio explicou a diferença entre a palavra bebê e bebe, e disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
<p>P<sub>4Ap</sub>: – ACABAR?</p> <p>A<sub>4</sub>: – SIM!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – FANTASMA CASA VOCÊ FICAR? EMBORA?</p> <p>A<sub>4</sub>: – DORMIR!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – FANTASMA VOCÊ DORMIR?</p> <p>A<sub>4</sub>: – FANTASMA JUNTO DORMIR!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – MUIT@ BO@!</p>	<p>P<sub>4Ap</sub>: – Acabou?</p> <p>A<sub>4</sub>: – Sim!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – O fantasma ficou em sua casa com você ou foi embora?</p> <p>A<sub>4</sub>: – Foi dormir!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – O fantasma dormiu com você?</p> <p>A<sub>4</sub>: – O fantasma dormiu comigo!</p> <p>P<sub>4Ap</sub>: – Muito bom!</p>

Em seguida, a professora de apoio foi auxiliar a aluna B<sub>4</sub> para terminar o seu texto, a mesma escolheu uma fada para ser a pessoa misteriosa de sua história, que acabou ficando sua amiga. A seguir, apresentaremos as figuras 50 e 51, com os textos produzidos pelas duas alunas.

Trabalha de conto que você está em casa  
vizinho casa e de repente surge um ba-  
rulho estranho

Cú aparece uma pessoa misteriosa  
e diz que você pode pedir o que  
quiser.

Qual a sua reação?

O que você pediu?

"menina suco"

Mãe eu sei que casa na televisão  
pico-pau.

Surte repente barulho estranho,  
bateu muito forte porte.

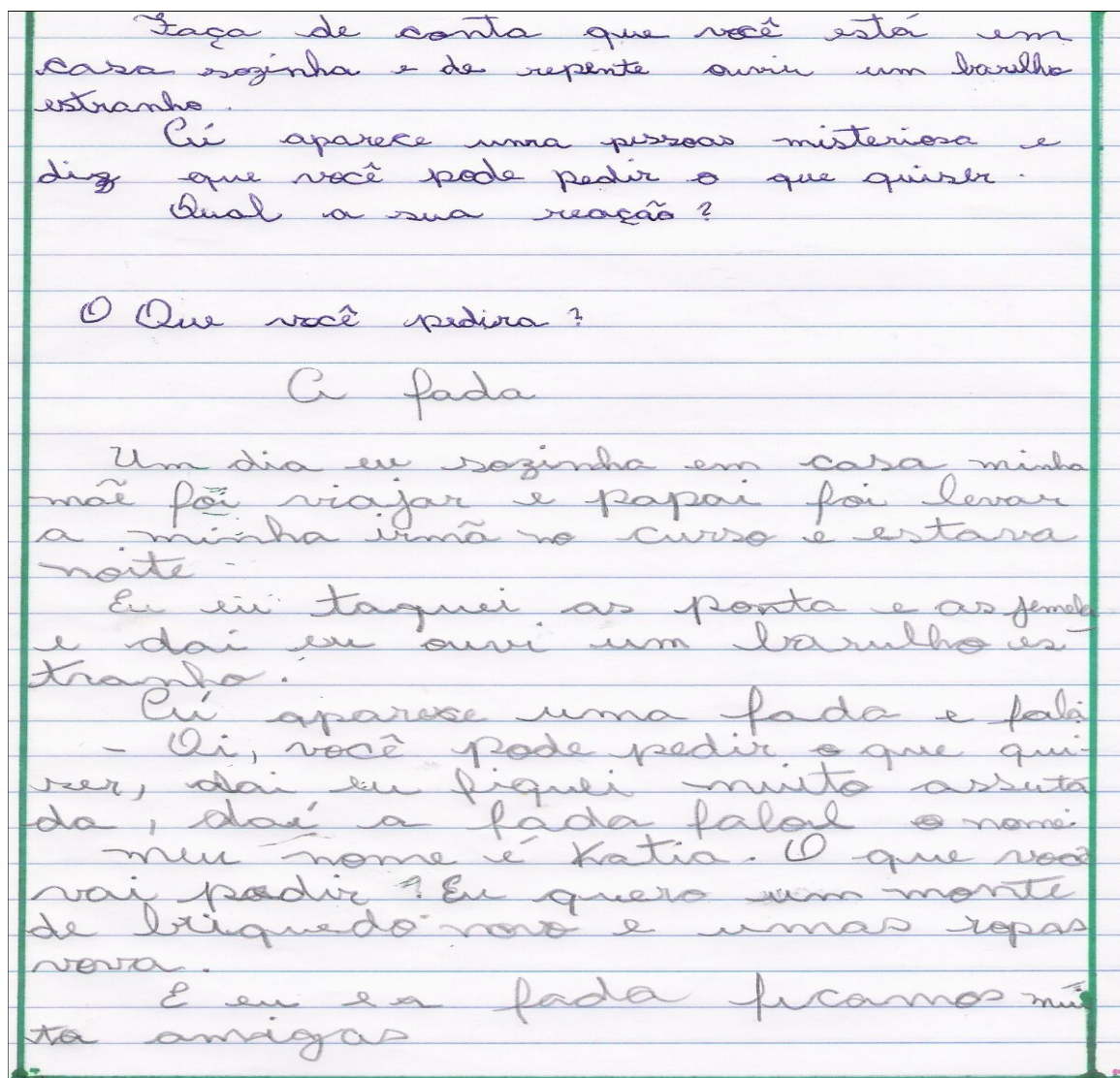
Eu souve suco fantasma amiga  
falar quer brincar?

Eu falar muito legal computador  
brinca jogos muito goste

Eu pedi quer bebe suco goste  
fantasma fome bom fruta.

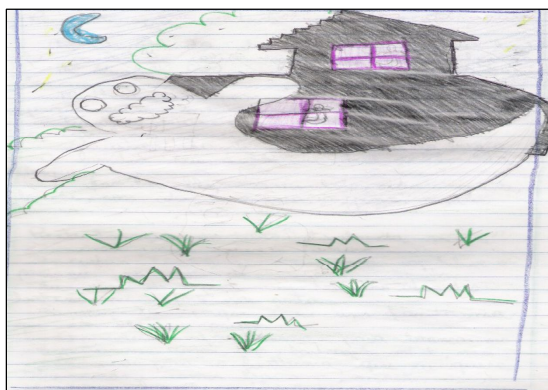
Eu dormir como com fantasma

Figura 50. Produção de texto da aluna A<sub>4</sub>.



**Figura 51.** Produção de texto da aluna B<sub>4</sub>.

Depois que os alunos terminaram suas histórias, fizeram desenhos para ilustrá-las, conforme figuras 52 e 53.



**Figura 52.** Desenho do fantasma da aluna A<sub>4</sub>.



**Figura 53.** Desenho da fada da aluna B<sub>4</sub>.

Em seguida, a professora regente escolheu alguns textos para serem lidos na sala de aula pelos seus autores. O texto da aluna A<sub>4</sub> foi escolhido e a professora regente o leu para os alunos, na seqüência, a aluna o dramatizou com a ajuda de P<sub>4REG</sub> que fez o papel do fantasma da sua história. Todos gostaram da história da aluna A<sub>4</sub>, divertiram-se muito e a mesma a enriqueceu em sua apresentação, devido ao fato de poder se expressar da maneira que mais se identifica, ou seja, por meio da sua expressão corporal e facial, bem como pela Libras. Ilustraremos essa cena, com as figuras 54 e 55, a seguir.



**Figura 54.** A P<sub>4REG</sub> dramatizando com A<sub>4</sub>.



**Figura 55.** Alunos parabenizando A<sub>4</sub> em Libras.

Em vários momentos dessa aula, a professora regente auxiliou a aluna B<sub>4</sub> na construção de seu texto, também verificou o texto da aluna A<sub>4</sub>, comunicando-se sempre com a mesma por meio da Libras, como ilustra as figuras 56.



**Figura 56.** A P<sub>4REG</sub> elogiando a aluna A<sub>4</sub>

Verificamos que as alunas surdas estavam se desenvolvendo muito bem na aquisição da escrita na Língua Portuguesa, apresentavam um bom raciocínio lógico, compreendiam o que estavam escrevendo, foram questionadoras e gostavam de participar das aulas. Quanto à produção do texto, a aluna A<sub>4</sub> precisou das intervenções constantes da professora de apoio, que a auxiliou a construir a seqüência de seu pensamento para formar a história, no entanto, a aluna B<sub>4</sub> produziu seu texto com mais independência, com pouco auxílio da professora de apoio, por fim os dois textos foram reestruturados em relação a sua forma.

De acordo com Quadros (2006b, p. 31), quando o aluno surdo consegue registrar suas idéias e histórias, fazendo reflexões por meio de textos escritos, suas produções servem de “base para reflexão sobre as descobertas do mundo e da própria língua. O professor precisa explorar ao máximo tais descobertas como instrumento de interações sociais e culturais entre colegas, turmas e outras pessoas envolvidas com a criança”.

Para efetivar as práticas metodológicas de ensino de segunda língua, para alunos surdos, devemos priorizar a:

[...] utilização da escrita na interação simultânea professor/aluno (conversação); apresentação de referências relevantes (contexto histórico, enredo, personagens, localização geográfica, biografia do autor, etc.) sobre o texto, em língua de sinais ou utilizando outros recursos, antes de sua leitura; interpretação de textos por meio de material plástico (desenho, pintura e murais) ou cênico (dramatização e mímica) [...] (BRASIL, 2006a, p. 82).

Constatamos que as práticas metodológicas recomendadas, estavam condizentes com as práticas apresentadas nesta aula. Também, observamos que os procedimentos que foram utilizados pelas professoras nas aulas referentes à produção de texto, favoreceram o domínio da escrita da Língua Portuguesa tomando como base a Libras, respeitando as produções dos alunos. Sabemos que este processo é complexo, pois temos diferenças significativas entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, como poderemos observar no quadro 16 apresentado a seguir.

- (1) A língua de sinais é visual-espacial e a língua portuguesa é oral-auditiva.
- (2) A língua de sinais é baseada nas experiências visuais das comunidades surdas mediante as interações culturais surdas, enquanto a língua portuguesa constitui-se baseada nos sons.
- (3) A língua de sinais apresenta uma sintaxe espacial incluindo os chamados classificadores. A língua portuguesa usa uma sintaxe linear utilizando a descrição para captar o uso de classificadores.
- (4) A língua de sinais utiliza a estrutura tópico-comentário, enquanto a língua portuguesa evita este tipo de construção.
- (5) A língua de sinais utiliza a estrutura de foco através de repetições sistemáticas. Este processo não é comum na língua portuguesa.
- (6) A língua de sinais utiliza as referências anafóricas através de pontos estabelecidos no espaço que exclui ambigüidades que são possíveis na língua portuguesa.
- (7) A língua de sinais não tem marcação de gênero, enquanto que na língua portuguesa o gênero é marcado a ponto de ser redundante.
- (8) A língua de sinais atribui um valor gramatical às expressões faciais. Esse fator não é considerado como relevante na língua portuguesa, apesar de poder ser substituído pela prosódia.
- (9) Coisas que são ditas na língua de sinais não são ditas usando o mesmo tipo de construção gramatical na língua portuguesa. Assim, tem vezes que uma grande frase é necessária para dizer poucas palavras em uma ou outra língua.
- (10) A escrita da Língua de sinais não é alfabética.

**Quadro 16** - Diferenças entre as produções na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais.

**Fonte:** Quadros (2004, p.84).

As professoras desta Escola mostraram que identificavam as diferenças entre as produções da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais de seus alunos surdos na produção escrita e realizavam intervenções visando que os alunos também as identificassem. Este fato mostra que as professoras tinham conhecimentos sobre o processo de aprendizagem dos alunos surdos, bem como sobre as características da interferência da língua de sinais na produção de textos. Para complementar estas análises, apresentaremos a seguir, no quadro 17, alguns aspectos a que o professor deve estar atento como lidar a forma ou a estrutura do texto de seus alunos surdos.

Em relação à **forma** ou **estrutura** do texto, o professor deverá estar atento aos seguintes aspectos morfosintáticos, por estarem diretamente relacionados à organização da língua de sinais:

- a organização sintática da frase, que poderá apresentar a ordem **OSV, OVS; SVO**<sup>6</sup>;
- estruturas típicas relacionadas à **flexão de modo, tempo** - inexistentes em língua de sinais - e **peças verbais**;
- ausência de **verbos de ligação**;
- utilização inadequada ou aleatória do **artigo**, devido à sua inexistência em língua de sinais;
- ausência ou utilização inadequada de elementos que constroem a coesão textual, como é o caso das **conjunções, preposições, pronomes**, entre outros;
- apresentação de forma peculiar da **concordância verbal e nominal** pela ausência de desinência para gênero e número, bem como da flexão verbal e tempo em língua de sinais;
- apresentação peculiar das questões de **gênero** e **número**, por não serem sempre empregados em língua de sinais.

**Quadro 17** - Características da interferência da língua de sinais na produção de textos, por alunos surdos.  
Fonte: Brasil (2006a, p. 94).

Outros aspectos recomendados aos professores e que devem ser observados em relação à produção de textos do aluno surdo, são:

[...] se a mensagem tem coerência lógica, apresentando um enredo com princípio, meio e fim. Deve observar também que por apresentar um vocabulário mais restrito, tanto em relação ao número de palavras diferentes, como em relação ao número total de palavras (ocorrências), o texto passa a expressar uma faixa mais limitada de relações semânticas (nomes de objetos, sua localização, a quem pertencem), apresentando uma frequência de substantivos significativos e de verbos, no presente (BRASIL, 2006a, p. 95).

Estas análises nos permitiram verificar que existiam vários aspectos diferenciados nas produções escritas dos surdos que deveriam ser considerados, mas “não exige o professor de proceder a reescrita dos textos, demonstrando a norma padrão da língua, ao utilizar atividades lingüísticas que permitam ao aluno reconhecer as diferenças entre a estrutura da língua de sinais e do português escrito” (BRASIL, 2006a, p. 95).

A seguir analisaremos uma atividade que teve como objetivo específico a reestruturação de um texto, nela teremos a oportunidade de identificar com mais detalhes os procedimentos utilizados pelos professores para favorecer a aprendizagem da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.

<sup>6</sup> As abreviaturas significam: O (objeto); S (sujeito); e V (verbo).

▪ **Descrição da 3ª Cena (4ª série)**

A aula registrada teve como objetivo trabalhar a reestruturação do texto da aluna A<sub>4</sub>, com o auxílio da professora de apoio P<sub>4Ap</sub>.

Essa reestruturação não aconteceu no dia da sua produção, mas sim no outro dia, devido à falta de tempo disponível para realizar essa atividade. A professora de apoio iniciou a reestruturação após elogiar o desenho que a aluna A<sub>4</sub> havia feito sobre o texto, pedindo que a aluna o lesse.

A aluna realizou a leitura por meio da Libras, a professora de apoio disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – TEXTO LIBRAS ESTAR CERTO! SURD@!	P <sub>4Ap</sub> : – O texto em Libras está certo! Como surdo escreve!
P <sub>4Ap</sub> : – TEXTO OUVINTE ESCREVER PORTUGUÊS USAR DIFERENTE!	P <sub>4Ap</sub> : – O texto para ouvinte, usa-se o Português diferente!
P <sub>4Ap</sub> : – TEMA?	P <sub>4Ap</sub> : – Qual é o título?
A <sub>4</sub> : – MULHER -PEQUEN@ SUSTO!	A <sub>4</sub> : – Susto menina!
P <sub>4Ap</sub> : – CERTO! LIBRAS! AGORA OUVINTE COMO?	P <sub>4Ap</sub> : – Certo em Libras! Agora como é para ouvinte?
P <sub>4Ap</sub> : – COLOCAR O, D -A D-E ONDE? N- A, N-O! ENTENDER!	P <sub>4Ap</sub> : – Onde é que vai colocar as letras o, da e de. Também na e no. Entendeu?
A <sub>4</sub> : – SIM!	A <sub>4</sub> : – Sim!
P <sub>4Ap</sub> : – O SUSTO ESCREVER! ASSUSTAR QUEM?	P <sub>4Ap</sub> : – Escreva o susto! Quem assustou?
A <sub>4</sub> : – MULHER -PEQUEN@!	A <sub>4</sub> : – Menina!
P <sub>4Ap</sub> : – O SUSTO D -A MULHER- PEQUEN@!	P <sub>4Ap</sub> : – O susto da menina!
P <sub>4Ap</sub> : – TEMA FALTAR? QUAL?	P <sub>4Ap</sub> : – O que falta no título? Quais letras?
A <sub>4</sub> : – O! D -A!	A <sub>4</sub> : – A letra o e a da!
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ HOMEM -PEQUEN@ ESCREVER! MULHER-PEQUEN@ A L-E-T-R-A ESCREVER	P <sub>4Ap</sub> : – Você escreveu menino! Menina se escreve com a letra a.
P <sub>4Ap</sub> : – AGORA LER!	P <sub>4Ap</sub> : – Agora leia!
A <sub>4</sub> : – DIA EU SOZINH@ CASA ASSISTIR TELEVISÃO PÁSSARO PICA-PAU	A <sub>4</sub> : – Um dia eu estava em casa sozinha para assistir pica-pau na televisão.
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ ASSISTIR O QUE?	P <sub>4Ap</sub> : – O que você estava assistindo?
A <sub>4</sub> : – PÁSSARO PICA-PAU!	A <sub>4</sub> : – Pica-pau!
P <sub>4Ap</sub> : – ONDE?	P <sub>4Ap</sub> : – Onde?
A <sub>4</sub> : – CASA!	A <sub>4</sub> : – Em casa!
P <sub>4Ap</sub> : – FAZER O QUE?	P <sub>4Ap</sub> : – O que estava fazendo?
A <sub>4</sub> : – TELEVISÃO PÁSSARO PICA-PAU ASSISTIR	A <sub>4</sub> : – Assistindo pica-pau na televisão.

A aluna percebeu que havia escrito a palavra televisão errada em seu texto, em seguida a arrumou, a professora de apoio disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – ESPERTA!	P <sub>4Ap</sub> : – Esperta!
P <sub>4Ap</sub> : – ESCREVER UM DIA !	P <sub>4Ap</sub> : – Escreva um dia!
A <sub>4</sub> : – U-M D -I-A	A <sub>4</sub> : – Um dia.
P <sub>4Ap</sub> : –CASA QUEM?	P <sub>4Ap</sub> : – Quem estava na casa?
A <sub>4</sub> : – EU!	A <sub>4</sub> : – Eu!
P <sub>4Ap</sub> : – EU SOZINH@ SURD@ COMUNICA! OUVINTE DIFERENTE!	P <sub>4Ap</sub> : – Eu sozinha é como o surdo se comunica! Ouvinte fala diferente!

A professora de apoio disse para a aluna escrever: eu estava sozinha em casa, e a aluna preferiu escrever o verbo ficar, a mesma fez o sinal que correspondia a esse verbo. A professora explicou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – ELE F-I-C-O-U	P <sub>4Ap</sub> : – Ele ficou.
P <sub>4Ap</sub> : – EU F-I-Q-U-E-I	P <sub>4Ap</sub> : – Eu fiquei.
P <sub>4Ap</sub> : – ENTENDER? PODER ESCREVER	P <sub>4Ap</sub> : – Entendeu? Pode escrever!
P <sub>4Ap</sub> : – LER!	P <sub>4Ap</sub> : – Leia!
A <sub>4</sub> : – UM DIA EU F-I-Q-U-E-I	A <sub>4</sub> : – Um dia eu fiquei.
P <sub>4Ap</sub> : – ONDE?	P <sub>4Ap</sub> : – Onde?
A <sub>4</sub> : – CASA!	A <sub>4</sub> : – Em casa!
P <sub>4Ap</sub> : – MUIT@ PESSOA JUNTO?	P <sub>4Ap</sub> : – Tinha muitas pessoas com você?
A <sub>4</sub> : – SOZINH@	A <sub>4</sub> : – Estava sozinha
P <sub>4Ap</sub> : – VER!FALTAR ESCREVER L-E-T- R-A E	P <sub>4Ap</sub> : – Olhe! Falta escrever a letra e.

A aluna colocou a letra e, a professora continuou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – TELEVISÃOASSISTIR O QUE?	P <sub>4Ap</sub> : – O que estava assistindo?
A <sub>4</sub> : – PÁSSARO PICA-PAU!	A <sub>4</sub> : – Pica-pau!
P <sub>4Ap</sub> : – ESCREVER! ATENÇÃO! P-I-C-A! VOCÊ P-I-C-O ESCREVER!	P <sub>4Ap</sub> : – Escreva! Atenção! È pica! Você escreveu pico!
P <sub>4Ap</sub> : – ONDE? PÁSSARO PICA-PAU ASSISTIR?	P <sub>4Ap</sub> : – Onde estava assistindo o pica-pau?
A <sub>4</sub> : – TELEVISÃO	A <sub>4</sub> : – Televisão
P <sub>4Ap</sub> : – N-A TELEVISÃO, PONTO FINAL!	P <sub>4Ap</sub> : – Na televisão e ponto final!
P <sub>4Ap</sub> : – SURD@ OUVIR?	P <sub>4Ap</sub> : – Surdo ouve?
A <sub>4</sub> : – SIM! DORMIR MÃE BATER! PORTA BATER OUVIR!	A <sub>4</sub> : – Sim! Quando estou dormindo ouço a minha mãe bater na porta!

A aluna quis demonstrar que consegue sentir fortes vibrações, a professora de apoio falou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – CONTINUAR LER! A <sub>4</sub> : – OUVIR RÁPIDO BARULHO ESTRANHO! BATER MUITO FORTE PORTA P <sub>4Ap</sub> : – ESCREVER! EU O-U-V-I BARULHO	P <sub>4Ap</sub> : – Continue lendo! A <sub>4</sub> : – Ouvi rápido barulho estranho! Bateu muito forte na porta. P <sub>4Ap</sub> : – Escreva! Eu ouvi barulho.

A aluna escreveu ouve barulho, e a professora explicou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – ELE O -U-V-E, EU O-U-V-I P <sub>4Ap</sub> : – REPENTE CERT@! ESCREVER D-E FALTAR P <sub>4Ap</sub> : – ESCREVER U-M FALTAR	P <sub>4Ap</sub> : – Ele ouve e eu ouvi. P <sub>4Ap</sub> : – Repente está certo! Faltou escrever a letra de. P <sub>4Ap</sub> : – Faltou escrever a palavra um.

A aluna escreveu as palavras que estavam faltando, mas parecia estar cansada com a atividade, apresentando-se dispersa e querendo saber se no outro dia haveria aula na escola ou festa, seria o último dia letivo do semestre, sendo comemorado com uma festa interna. Em seguida, a aluna retornou a sua atenção na atividade proposta e a professora de apoio disse:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – QUASE CERT@ ESCREVER! P <sub>4Ap</sub> : – CERTO B-A-T-E-N-D-O! MUIT@ O QUE? A <sub>4</sub> : – FORTE! P <sub>4Ap</sub> : – ONDE? A <sub>4</sub> : – PORTA! P <sub>4Ap</sub> : – N-A PORTA, PONTO FINAL! CONTINUAR LER! A <sub>4</sub> : – EU OUVIR ASSUSTAR FANTASMA AMIG@! FALAR QUERER BRINCAR? P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ FANTASMA ASSUSTAR? PORTA BATER FORTE? A <sub>4</sub> : – MEDO! P <sub>4Ap</sub> : – AGORA PORTUGUÊS ESCREVER! EU A-S-S-U-S-T-E-I	P <sub>4Ap</sub> : – Escreveu quase certo! P <sub>4Ap</sub> : – O certo é batendo! Como? A <sub>4</sub> : – Forte! P <sub>4Ap</sub> : –Onde? A <sub>4</sub> : – Porta! P <sub>4Ap</sub> : – Na porta e ponto final! Continue a ler! A <sub>4</sub> : – Eu me assustei quando ouvi o fantasma, ele é amigo! Falou que queria brincar? P <sub>4Ap</sub> : – Você se assustou com o fantasma quando ele bateu forte na porta? A <sub>4</sub> : – Medo! P <sub>4Ap</sub> : – Agora escreva no Português! Eu me assustei

P <sub>4Ap</sub> : – POR QUE?	P <sub>4Ap</sub> : – Por quê?
A <sub>4</sub> : – FANTASMA VER!	A <sub>4</sub> : – Porque vi fantasma!
P <sub>4Ap</sub> : – FANTASMA QUANT@? UM, DOIS, TRÊS?	P <sub>4Ap</sub> : – Quantos fantasmas? Um, dois ou três?
A <sub>4</sub> : – UM!	A <sub>4</sub> : – Um!
P <sub>4Ap</sub> : – AMIG@ VOCÊ UM! E -R-A U-M FANTASMA ESCREVER	P <sub>4Ap</sub> : – Você tem um amigo! Escreva era um fantasma!
A <sub>4</sub> : – AMIG@ FANTASMA QUERER BRINCAR!	A <sub>4</sub> : – O Amigo fantasma queria brincar!
P <sub>4Ap</sub> : – PODER ESCREVER, FANTASMA QUE V –E - I-O BRINCAR	P <sub>4Ap</sub> : – Pode escrever que o fantasma veio brincar.
P <sub>4Ap</sub> : – PROFESSOR@ V–E–I–O ESCOLA	P <sub>4Ap</sub> : – A professora veio para a escola.
P <sub>4Ap</sub> : – M-A-R-I-A V-E-I-O ESCOLA, ENTENDER?	P <sub>4Ap</sub> : – Maria veio para a escola. Entendeu?
A <sub>4</sub> : – SIM!	A <sub>4</sub> : – Sim!
P <sub>4Ap</sub> : – BRINCAR JUNTO IGUAL BRINCAR C-O-M-I-G-O	P <sub>4Ap</sub> : – Brincar junto é igual a brincar comigo.
P <sub>4Ap</sub> : – PODER ESCREVER C-OM-I-G-O, PONTO FINAL!	P <sub>4Ap</sub> : – Pode escrever comigo e ponto final!
P <sub>4Ap</sub> : – CONTINUAR LER!	P <sub>4Ap</sub> : – Continue a ler!
A <sub>4</sub> : – EU FALAR MUIT@ LEGAL COMPUTADOR BRINCAR! JOGAR MUIT@ GOSTAR!	A <sub>4</sub> : – Eu falei muito legal brincar no computador! Gostei muito de jogar!
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ FALAR JUNTO BRINCAR COMPUTADOR! COMPUTADOR VOCÊ CONVIDAR BRINCAR FANTASMA?	P <sub>4Ap</sub> : – Você falou brincar comigo no computador! Você convidou o fantasma para brincar no computador?
A <sub>4</sub> : – SIM CONVIDAR!	A <sub>4</sub> : – Sim! Convidei!
P <sub>4Ap</sub> : – PORTUGUÊS ESCREVER EU C-O-N-V-I-D-E-I	P <sub>4Ap</sub> : – No Português se escreve eu convidei.
P <sub>4Ap</sub> : – QUEM? VOCÊ CONVIDAR?	P <sub>4Ap</sub> : – Quem você convidou?
A <sub>4</sub> : – FANTASMA!	A <sub>4</sub> : – Fantasma!
P <sub>4Ap</sub> : – O FANTASMA ESCREVER, PARA BRINCAR ESCREVER	P <sub>4Ap</sub> : – Escreva o fantasma e para brincar.
P <sub>4Ap</sub> : – ONDE?	P <sub>4Ap</sub> : – Onde?
A <sub>4</sub> : – COMPUTADOR	A <sub>4</sub> : – Computador
P <sub>4Ap</sub> : – N-O COMPUTADOR VÍRGULA	P <sub>4Ap</sub> : – No computador e colocar virgula.
P <sub>4Ap</sub> : – BRINCAR O QUE? ESCREVER? PINTAR?	P <sub>4Ap</sub> : – Do que brincaram? De escrever? Pintar?
A <sub>4</sub> : – BRINCAR JOGAR!	A <sub>4</sub> : – Brincamos de jogar!
P <sub>4Ap</sub> : – LEGAL! FANTASMA GOSTAR?	P <sub>4Ap</sub> : – Legal! O fantasma gostou?
A <sub>4</sub> : – SIM!	A <sub>4</sub> : – Sim!
P <sub>4Ap</sub> : – FANTASMA INTELIGENTE! CONTINUAR LER!	P <sub>4Ap</sub> : – O fantasma é inteligente! Continue a ler!
A <sub>4</sub> : – EU PEDIR QUERER BEBER S-U-C- O GOSTAR! FANTASMA FOME MAÇÃ-VÁRI@!	A <sub>4</sub> : – Eu pedi suco para beber porque gosto! Falei para o fantasma que estava com fome e queria fruta!
P <sub>4Ap</sub> : – S-U-C-O VOCÊ FANTASMA PEDIR? FOME?	P <sub>4Ap</sub> : – Você pediu suco para o fantasma porque estava com fome?
A <sub>4</sub> : – SIM!	

P <sub>4Ap</sub> : – S-U-C-O VOCE PEDIR BEBER! MAÇÃ-VÁRI@ QUAL?	A <sub>4</sub> : – Sim!
A <sub>4</sub> : – MAÇÃ! CAJU! BANANA! ABACAXI!	P <sub>4Ap</sub> : – Você pediu suco para beber! Qual fruta?
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ ESCREVER QUERER! CERT@ LIBRAS!	A <sub>4</sub> : – Maçã, caju, banana e abacaxi!
P <sub>4Ap</sub> : – PORTUGUÊS ESCREVER Q-U-E- R-I-A! CERT@?	P <sub>4Ap</sub> : – Você escreveu querer, está certo em Libras!
A <sub>4</sub> : – CERT@!	P <sub>4Ap</sub> : – Em Português se escreve queria! Certo?
P <sub>4Ap</sub> : – ATENÇÃO! COMER FALTAR R	A <sub>4</sub> : – Certo!
P <sub>4Ap</sub> : – MAÇÃ -VÁRI@ ESCREVER SABER?	P <sub>4Ap</sub> : – Atenção! Faltou a letra r na palavra comer.
A <sub>4</sub> : – SIM!	P <sub>4Ap</sub> : – Você sabe escrever frutas?
	A <sub>4</sub> : – Sim!

A professora de apoio disse para a pesquisadora que estava contente e elogiou a aluna, porque a mesma colocou a vírgula corretamente, separando as frutas, e na última palavra a separou com a letra e, antes ela as colocava mecanicamente. Enquanto a aluna completava seu texto com algumas palavras, observou que o seu texto estava ficando maior, que havia mais palavras em relação ao primeiro texto, disse que o texto de surdo era diferente a do texto do ouvinte, então a professora de apoio explicou para a aluna sobre essas diferenças. A professora de apoio falou:

<b>Libras</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
P <sub>4Ap</sub> : – CONTINUAR LER!	P <sub>4Ap</sub> : – Continue a ler!
A <sub>4</sub> : – EU CAMA FANTASMA DORMIR!	A <sub>4</sub> : – Eu dormi na cama com o fantasma.
P <sub>4Ap</sub> : – EU?	P <sub>4Ap</sub> : – Eu?
A <sub>4</sub> : – CONVIDAR!	A <sub>4</sub> : – Convidei!
P <sub>4Ap</sub> : – VOCÊ FAZER O QUE?	P <sub>4Ap</sub> : – O que você fez?
A <sub>4</sub> : – FANTASMA DORMIR - JUNTO! NÃO ABRAÇAR!	A <sub>4</sub> : – O Fantasma dormiu comigo! Não consegue me abraçar!
P <sub>4Ap</sub> : – ESCREVER! EU C-H-A M-E-I! MÃE CHAMAR?	P <sub>4Ap</sub> : – Escreva eu chamei! A mãe chamou?
A <sub>4</sub> : – NÃO! FANTASMA!	A <sub>4</sub> : – Não! O fantasma!
P <sub>4Ap</sub> : – ESCREVER! PARA DORMIR C-O- M-I-G-O! LEMBRAR?	P <sub>4Ap</sub> : – Escreva para dormir comigo! Lembra?
A <sub>4</sub> : – SIM!	A <sub>4</sub> : – Sim!
P <sub>4Ap</sub> : – ONDE?	P <sub>4Ap</sub> : – Onde?
A <sub>4</sub> : – CAMA!	A <sub>4</sub> : – Na cama!
P <sub>4Ap</sub> : – ESCREVER N-A CAMA! PONTO FINAL!	P <sub>4Ap</sub> : – Escreva na cama e ponto final.
P <sub>4Ap</sub> : – PARABÉNS!	P <sub>4Ap</sub> : – Parabéns!

A seguir apresentaremos o texto reestruturado da aluna A<sub>4</sub>, conforme figura 57.

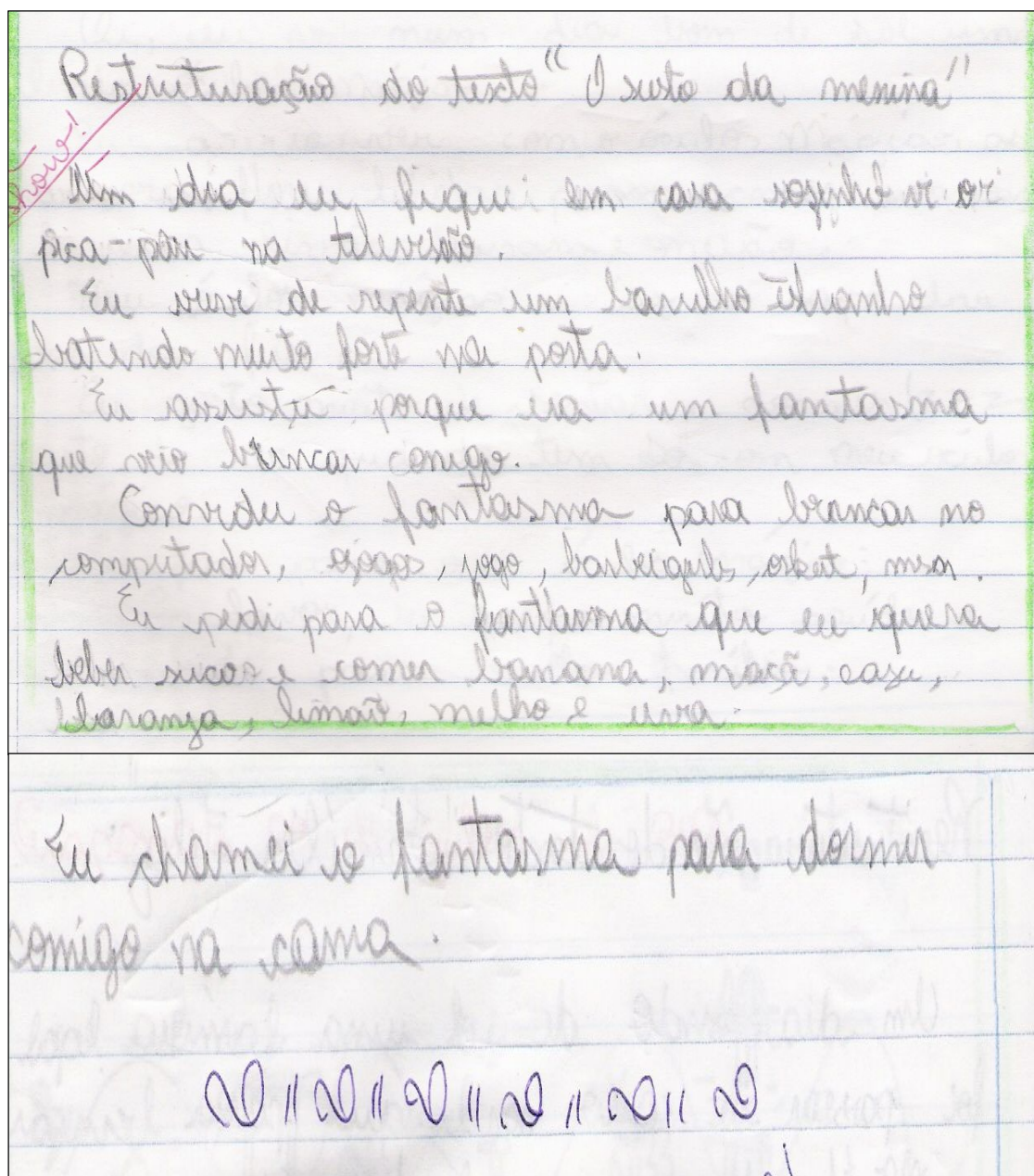


Figura 57. Texto reestruturado pela aluna A<sub>4</sub>.

A reestruturação de texto para surdo é um trabalho que requer muito conhecimento da Libras e da Língua Portuguesa, bem como determinação e paciência, tanto da professora quanto do aluno. Ficou evidente, nessa atividade, a preocupação da professora em não desvalorizar a língua natural da aluna, mas mostrar, também, a importância da aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa.

Conforme observamos na produção de texto dos alunos surdos, respeitou-se a escrita realizada por meio da Libras, sendo considerada a sua individualidade, bem

como o estágio de interlíngua de cada aluno. Porém, essas produções são reestruturadas com o objetivo de mostrar ao aluno a norma padrão da Língua Portuguesa. Pois o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa apresentará vários estágios de interlíngua, isto é;

[...] no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema lingüístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua (QUADROS, 2006b, p. 34).

Com o objetivo de subsidiar a compreensão das análises que iremos desenvolver em relação aos textos produzidos pelos alunos surdos, alvos desta pesquisa, apresentaremos, inicialmente, os estágios de interlíngua, propostos por Brochado (2006, p.314-316) que constam no quadro 18 a seguir:

### **Interlíngua I (IL1)**

Neste estágio observou-se o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:

- . domínio de construções frasais sintéticas;
- . estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do Português (L2);
- . aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- . domínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- . falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- . uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- . emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente;
- . uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
- . falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- . pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- . faltam marcas morfológicas;
- . uso de artigos, às vezes, sem adequação;
- . pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- . quase não usa conjunção ou a emprega sem consistência;
- . apesar dessas características citadas, parece ser possível estabelecer sentido para o texto.

### **Interlíngua II (IL2)**

Neste estágio, constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas lingüísticas da Língua de Sinais Brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua-alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- . justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- . estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do Português;
- . frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeito de sentido comunicativo;
- . emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- . emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);
- . às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- . emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- . emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;
- . uso de algumas preposições, nem sempre adequado;
- . uso de conjunções, quase sempre inadequado;
- . inserção de muitos elementos do Português, numa sintaxe indefinida;
- . muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

### **Interlíngua III (IL3)**

Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- . estruturas frasais na ordem direta do Português;
- . domínio de estruturas frasais SVO;
- . aparecimento maior de estruturas complexas;
- . emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- . categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- . uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- . uso de preposições com mais acertos;
- . uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa(ou), adversativa (mas), e explicativa (porque), além das subordinativas condicional (se), causal (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
- . flexão dos nomes, com consistência;
- . flexão verbal, com maior adequação;
- . marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- . desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo ( presente e pretérito perfeito), com consistência;
- . emprego de verbos de ligação *ser*, *estar* e *ficar* com maior frequência e correção.

**Quadro 18** - Estágios de interlíngua dos aprendizes surdos.

**Fonte:** Brochado (2006, p. 314 – 316).

Com base nos estágios de Interlíngua, apresentados por Brochado (2006), analisamos os textos produzidos pelas alunas. Verificamos que o texto “Joaninha” apresentava algumas características da Língua Portuguesa, empregando as seguintes flexões verbais: “foi”, “quer”, “tem”, entretanto apareceram no infinitivo, os verbos: “encontrar”, “escolher”, apesar dos verbos: “comprar”, “pegar” e “mostrar” serem utilizados, também, no infinitivo, os mesmos foram colocados no texto adequadamente. Pudemos observar o uso

correto: do pronome pessoal do caso reto (ela); paragrafação e letra maiúscula; a concordância verbal SVO (sujeito, verbo, objeto) nas frases (3 e 4); a preposição (para) na frase (3); e a concordância nominal (roupa nova) na frase (4). O texto tinha ainda muita influência das estruturas da Língua de Sinais, pois omitiu: elementos de ligação; as preposições (na, no, da, do, ao, etc); os artigos (a, um, uma); vírgulas; concordância verbal nas frases (1, 2 e 5); e conjunções. Contudo, demonstraram coerência, seqüência lógica e clareza, de fácil compreensão ao leitor. Com base nestas análises, constatamos que o texto analisado se encontrava no estágio de Interlíngua II, o qual realizava uma mescla das duas línguas: da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua-alvo.

O texto “Menina susto”, também, apresentava algumas características da Língua Portuguesa, no qual pudemos observar o uso correto: do pronome pessoal (eu); flexão do verbo “vi”, “bateu”, “pedi”, “quer”; “ouve” (ouvi); de parágrafo, letra maiúscula e ortografia. No texto se omitiu a presença de: artigos; verbo de ligação; contração; e preposições. Verificamos, também, a troca de gênero (sozinho), e a tentativa de se realizar um diálogo nas frases (3, 4 e 5). Na maioria das frases foi usada corretamente a concordância verbal SVO (sujeito, verbo, objeto), em algumas, inverteu-se a ordem. Houve um discurso razoável do texto, por isso, acreditamos que o mesmo encontrava-se no estágio de Interlíngua II.

A apropriação de uma segunda língua (L2), de acordo com Brochado (2006, p. 292) é um processo:

[...] constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a Língua de Sinais Brasileira e o ponto de chegada é a escrita do Português. Cada uma dessas etapas ou estágios de aprendizagem constituem o que se denomina interlíngua (IL), termo criado por Selinker (1972) para se referir ao sistema lingüístico empregado por um falante não nativo.

A produção escrita dos alunos surdos estava sujeita às seguintes diferenciações: “nas etapas iniciais ela estará muito mais marcada pelas características da língua de sinais; nas etapas finais deste processo, mesmo com peculiaridades, ela estará mais próxima do português” (BRASIL, 2006a, p.87).

Aprender a Língua Portuguesa, conforme Fernandes (2006b, p. 7), decorrerá do significado que:

[...] essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais. Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado nos últimos anos.

Portanto, a Libras representa um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português, pois, “a idéia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados” (QUADROS, 2006b, p. 24).

Na análise inicial desses textos, notamos vários desvios das regras de construção da Língua Portuguesa, tais como: flexão inadequada de gênero em adjetivos e artigos; uso inadequado ou omissão de preposições; uso incorreto do pronome pessoal do caso oblíquo, entre outros. Em seguida, analisamos os mesmos textos com olhares diferenciados, isto é, como instância dialógica e examinamos o quanto as pistas na escrita dos surdos possibilitavam a construção de sentidos pelo leitor, bem como constatamos que os alunos surdos não dominavam todos os aspectos formais e o conjunto de convenções que regulamentavam o uso social da escrita, mas foram capazes de produzirem textos com coerência e criatividade, com o apoio da mediação do professor e com o uso da Libras.

Verificamos a partir das práticas pedagógicas analisadas, neste estudo, que a Escola pesquisada teve o compromisso em atender os alunos surdos considerando as suas diferenças individuais, oportunizando a aprendizagem e a utilização da Libras, bem como do Português escrito para seus alunos surdos, visando favorecer sua aprendizagem acadêmica e participação social.

Também constatamos que os professores regentes e os professores de apoio, da Escola pesquisada, realizaram o planejamento em conjunto das aulas a serem ministradas e que coube aos professores de apoio a tarefa de preparar materiais variados, para que o aluno surdo pudesse desenvolver sua escrita de forma contextualizada, compreendendo o contexto e os significados dos temas e conceitos trabalhados. Outro procedimento observado foi valorizar a atividade desenvolvida pelo aluno surdo e estimular sua participação social, seja nas atividades em grupo, seja em apresentações realizadas em sala de aula.

A presença do professor de apoio na sala de aula foi fundamental para possibilitar ao aluno surdo receber as informações em Libras, sendo o mediador pedagógico entre o conhecimento e o aluno surdo, visto que ele não apenas interpretava as informações da professora regente, mas as exemplificava, utilizando os materiais previamente preparados e tirava as dúvidas dos alunos surdos prontamente.

Como vimos na análise dos resultados, os professores estavam atentos às atividades que eram realizadas pelos alunos surdos, frequentemente passavam pelas suas carteiras para verificar como estavam realizando as atividades, elogiavam suas realizações, assim como em algumas situações, os próprios alunos surdos os chamavam para verificar se as tarefas realizadas estavam corretas. Foi interessante observar que os papéis de professor de apoio e professor regente foram bem executados pelos alunos, eles demonstraram ter clareza a respeito da interação que deveriam estabelecer com cada um deles no decorrer das aulas. Estes dados evidenciaram que, nesta Escola, o aluno surdo foi assumido também pelo professor regente, fato que contrastava com os resultados de outras pesquisas, visto que muitas têm relatado que os alunos surdos passavam a ser alunos quase que exclusivamente do professor intérprete, justamente porque os professores regentes não dominavam a Libras.

As observações realizadas nos permitiram perceber que a forma em que se “organiza o ensino é determinante para que todos os aluno(a)s construam aprendizagens significativas [...]” e os aspectos que determinam a qualidade das mesmas estão associados às metodologias, materiais, e os critérios e procedimentos de avaliação utilizados pelos professores. (BRASIL, 2005, p.175).

Diante dessas análises, não temos pretensões em defender ou contradizer o processo de inclusão de surdos no ensino regular, mas sim, mostrar que existem possibilidades para que esse processo tenha sucesso, desde que haja mudanças de atitudes e comprometimentos com a educação de todas as partes envolvidas com o sistema escolar (governo, direção, professores, pais, comunidade,...). Portanto, para oferecer uma educação que assegure:

[...] participação e aprendizagem de qualidade para todos os alunos não apenas exige o desenvolvimento da escola como um todo, mas é imprescindível que o processo de melhoria da escola se traduza em mudanças concretas na maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. Sem dúvida, a sala de aula e os processos educacionais que envolvem docente - e estudantes – constituem o contexto que explica em grande parte o êxito ou o fracasso acadêmico dos educandos (BRASIL, 2005, p.65).

Essas mudanças deverão ter o propósito de que os alunos surdos e ouvintes possam formar-se cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, principalmente, felizes e realizados com suas escolhas em relação à maneira e o lugar em que desejam estudar.

### 3.4 ANÁLISE DOS RELATOS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS.

Ao realizar as análises das práticas pedagógicas das professoras, sentimos a necessidade de ouvi-las sobre suas percepções acerca da experiência vivenciada. Para isso, aplicamos um questionário com duas questões amplas, por meio do qual obtivemos respostas que nos possibilitaram organizar três subcategorias de análise: Avaliação da experiência de inclusão de alunos surdos na Escola; Aspectos positivos identificados no processo de inclusão dos alunos surdos; e Aspectos negativos identificados no processo de inclusão dos alunos surdos.

Relataremos os depoimentos apresentados pelas professoras participantes desta pesquisa, com o objetivo de ampliarmos as discussões em relação ao processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular. Outrossim, referimo-nos às professoras, neste estudo, com as seguintes abreviaturas: P<sub>1REG</sub>, P<sub>2REG</sub>, P<sub>3REG</sub> e P<sub>4REG</sub>, para as professoras regentes e P<sub>1Ap</sub>, P<sub>2Ap</sub>, P<sub>3Ap</sub> e P<sub>4Ap</sub>, para as professoras de apoio. Também, foi apresentado o depoimento da professora surda da Escola, que denominamos pela abreviatura P<sub>S</sub>. A seguir apresentaremos as análises das referidas categorias.

#### 3.4.1 Avaliação da Experiência de Inclusão de Alunos Surdos na Escola.

Por meio das respostas apresentadas no questionário identificamos que todas participantes avaliaram de forma positiva a experiência vivenciada, conforme observamos nos relatos apresentados a seguir.

As experiências de inclusão foram muito importantes e significativas para nós da Escola, pois possibilitou-nos um aprendizado o qual jamais tínhamos vivenciado (P<sub>1REG</sub>).

Ao longo do ano o medo inicial cedeu lugar à vontade de se comunicar e toda comunidade escolar aceitou de braços abertos a idéia de inclusa (P<sub>1Ap</sub>).

Uma experiência válida para todos que participaram e acreditaram na inclusão, encontramos obstáculos sim, mas despertamos o interesse de todos pelo nosso trabalho com os alunos surdos e tivemos retorno positivo (P<sub>2REG</sub>).

A inclusão de alunos surdos em nossa Escola está sendo uma experiência fantástica, pois a mesma vestiu definitivamente a camisa e se integrou a esta proposta. Para mim foi a realização de um sonho muito antigo, pois trabalho há muitos anos com alunos surdos e sempre acreditei que poderiam apresentar melhores resultados acadêmicos e desenvolver suas potencialidades em salas de aula do ensino regular, mas com apoio especializado em sua língua, como fazemos neste projeto (P<sub>2Ap</sub>).

A maior riqueza é uma grande contribuição para a minha experiência profissional e de vida [...] (P<sub>3Ap</sub>).

Essa experiência trouxe crescimento para toda comunidade escolar, fazendo com que houvesse interação e mais responsabilidade para com os alunos inclusos. Enfim, uma experiência rica e gratificante tanto na área profissional como na área afetiva (P<sub>4REG</sub>).

[...] Foi uma experiência muito válida, pois a inclusão veio ao encontro de nossas expectativas, de nosso crescimento e também ao enriquecimento de nossos conhecimentos [...] (P<sub>4Ap</sub>).

Escola tem inclusão ouvinte e surdo comunicação (P<sub>S</sub>).

De modo geral, observamos, nestes relatos, que a experiência vivenciada pelas participantes foi muito significativa, possibilitando enriquecimento profissional e pessoal. O fato da experiência de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ser uma experiência significativa também foi observado em outras pesquisas, tais como: a de Vitaliano (2002) a qual apresentou relatos de professores que avaliaram de modo positivo a experiência vivenciada de inclusão de alunos com deficiência, especialmente porque perceberam o progresso dos alunos no processo de aprendizagem acadêmica, bem como em seu desenvolvimento social.

Sobre os benefícios profissionais advindos do processo de inclusão temos as análises dos autores Marchesi e Martin (1995); Mader (1997); Forest e Pearpoint (1997); Stainback e Stainback (1999) e outros que assinalam que as vantagens da inclusão se estendem a todos, incluindo o próprio professor, que terá que ampliar suas competências

profissionais, e igualmente a sociedade que terá a possibilidade de construir-se com mais aceitação e respeito, atendendo aos princípios de igualdade e justiça.

Conforme Marchesi e Martín (1995), que a experiência e o contato com os alunos com necessidades especiais possam quebrar expectativas negativas, levem o professor a perceber que a inclusão é possível, desde que haja mudanças. A sala de aula não pode ser mantida inalterável, é necessário desenvolver uma maneira diferente de entender a educação, mais diferenciada e adaptada aos seus alunos.

Sobre as possíveis mudanças de concepções que o professor vivencia a partir da experiência de inclusão, Monteiro e Manzini (2008, p.20) desenvolveram uma pesquisa, na qual verificaram que foram poucas as mudanças relatadas por cinco professores do ensino regular, após vivenciarem a experiência de incluir alunos com necessidades educacionais especiais. Os participantes apresentaram mudanças de concepções sobre a expectativa em relação à inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular, sendo superado o sentimento de medo, seria medo das reações dos demais alunos aos alunos com deficiência. Os autores comentam que “a oferta de cursos de capacitação, diminuição do número de alunos por sala de aula regular, trabalho em conjunto do professor especializado/professor do ensino regular, entre outras, poderiam contribuir para que, gradativamente, fosse implementada a inclusão”.

Silva e Pereira (2003), também, realizaram um estudo que tinha o objetivo de conhecer as concepções que professores de escola regular tinham da surdez e do aluno surdo, bem como a provável influência das mesmas em suas práticas pedagógicas. As autoras constataram que as atitudes das professoras deixaram transparecer que o aluno surdo é visto como menos capaz que o ouvinte, apesar do discurso ser outro.

De modo geral, verificamos que na presente pesquisa as percepções das participantes foram muito positivas, para esclarecer os aspectos que foram tomados como base para ocorrência desta avaliação, apresentaremos a seguir uma análise sobre os aspectos positivos identificados no processo de inclusão vivenciado.

#### 3.4.2 Aspectos Positivos Identificados no Processo de Inclusão dos Alunos Surdos.

Ao analisar os relatos das participantes acerca dos aspectos positivos identificados na experiência vivenciada, observamos vários, dentre eles destacamos: a

quebra de preconceitos, respeito às diferenças, a formação continuada, a presença da professora de apoio, a aprendizagem da Libras por toda comunidade escolar, o processo de ensino-aprendizagem, o envolvimento da comunidade escolar e a socialização dos alunos surdos e ouvintes.

Identificamos que 4 participantes apresentaram relatos considerando que a experiência de inclusão de alunos surdos possibilitou-lhes a quebra de seus preconceitos. Como observaremos nos relatos apresentados a seguir:

Creio que tanto para os professores como para os alunos foi um desafio vencer o medo do desconhecido e quebrar as barreiras do preconceito (P<sub>1Ap</sub>).

Houve, também, uma aceitação geral da comunidade escolar, sem preconceitos, tanto pelos alunos surdos, como pelos seus familiares, os quais se sentem amparados e inclusos nesta comunidade que os acolheu com muito carinho (P<sub>2Ap</sub>).

Com a inclusão conseguimos eliminar barreiras do preconceito (P<sub>3Ap</sub>).

Houve a sensibilização da comunidade em relação ao não preconceito à inclusão de surdos na escola (P<sub>4Ap</sub>).

Evidenciamos nesses depoimentos que houve a superação do preconceito e a aceitação do processo de inclusão do aluno surdo pela comunidade escolar. Consideramos fundamental para a efetivação da inclusão, o fato dessa Escola ter conseguido romper com preconceitos, possibilitando a interação e a convivência respeitosa entre as pessoas nas suas diferenças.

Constatamos que, atualmente, os questionamentos sobre a inclusão de surdos não envolve apenas a surdez, “mas se refere a uma reflexão mais ampla da sociedade, buscando formas de melhor se relacionar com sujeitos de outra cultura, que falam outra língua, que professam outra fé religiosa, entre outros” (LACERDA, 2006, p. 180). Para isso, teremos que nos libertar dos preconceitos estabelecidos pela sociedade, que são muitas vezes vivenciados pela comunidade surda, pois acreditamos que o preconceito sofrido pelos surdos esteve presente (ou ainda permanece) nas escolas, isto porque:

[...] até bem pouco tempo, todas as políticas institucionais voltadas para essas pessoas, não só sugeriam o uso da terminologia deficiente auditivo ou portador de deficiência auditiva, como também negavam aos surdos o direito de conviverem entre si, de organizarem-se em grupo e/ou associações, de tornarem-se cidadãos, porque não lhes era permitida a apropriação da língua de sinais (DORZIAT, 2004a, p.82).

Portanto, entendemos por escola inclusiva aquela em que o ensino e a aprendizagem, as atitudes e o bem-estar de todos os alunos serão considerados igualmente importantes. É uma escola na qual:

[...] não há discriminação de qualquer natureza e que valoriza a diversidade humana como recurso valioso para o desenvolvimento de todo(a)s, uma escola que busca eliminar as barreiras à aprendizagem para educar de forma igualitária todos os meninos e meninas da comunidade. Na escola inclusiva todos são reconhecidos em sua individualidade e apoiados diligentemente em sua aprendizagem (BRASIL, 2005, p.66).

Outro aspecto relacionado à aceitação do surdo, diretamente relacionado à quebra de preconceito, abordado por quatro participantes, foi a questão da diferença.

A inclusão nos mostra que existem muitas diferenças e que não há barreira para aprender e ensinar (P<sub>1REG</sub>).

Creio que com o passar do ano, os professores procuraram inculcar a necessidade de aceitar as diferenças, que ser diferente é normal [...] (P<sub>1Ap</sub>).

[...] Com a inclusão você aprende a respeitar as diferenças, o tempo e a individualidade de cada aluno. Você aprende a enxergar não somente as dificuldades, mas acima de tudo, aquilo de bom que cada um tem a oferecer. Com a inclusão a escola cresce a cada dia e aprende a valorizar todos que dela fazem parte (P<sub>3Ap</sub>).

[...] Através da inclusão pudemos perceber o quanto é precioso o conviver com o surdo, que é uma pessoa capaz de desenvolver suas potencialidades, desde que seja respeitada a sua individualidade, sendo proporcionadas condições diferenciadas de aprendizagem (P<sub>4REG</sub>).

Nestes relatos, pudemos evidenciar que as professoras se preocuparam com o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno surdo, bem como acreditaram na sua capacidade de aprenderem, perceberam as necessidades educacionais especiais decorrentes da surdez e as respeitaram, buscando ofertar as condições diferenciadas necessárias a sua aprendizagem. Percebemos que essas percepções foram primordiais para garantia de um ensino de qualidade para todos os alunos inseridos no contexto escolar.

Na educação do surdo deveremos discutir “os modos de convivência dos grupos humanos nas suas diferenças que não é simples e que não se mostra ainda bem resolvida, seja na esfera política, religiosa, econômica ou educacional” (LACERDA, 2006, p.180). Pois será necessário que a escola possa:

[...] assumir uma concepção de ensino que não se baseia na ausência, mas na afirmação de suas potencialidades, na diferença, visando a uma igualdade de oportunidades. Os profissionais da educação de surdos devem, também, ter clareza sobre a importância do aprofundamento de uma visão mais abrangente, que inclua as questões de linguagem sem superficializar sua discussão e obscurecer os verdadeiros princípios, que são sistêmicos (DORZIAT, 2004b, p. 103).

Verificaremos nos relatos, apresentados a seguir, a importância da qualificação das professoras da Escola, que se interessaram em se especializar para atender as especificidades dos alunos surdos.

[...] se refletiu tanto na busca de se aperfeiçoar nesta área por parte dos professores, como no interesse dos alunos ouvintes pela Libras (P<sub>1Ap</sub>).

Cursos básico e avançado de Libras. Especialização na área da surdez, sendo realizado na Escola (P<sub>2REG</sub>).

Destacamos os vários cursos como: Curso Básico e Avançado de Libras e Especialização na Área da Surdez, que a Escola conseguiu realizar, beneficiando a todos os envolvidos neste projeto (P<sub>2Ap</sub>).

[...] Muitos professores se interessaram e começaram a buscar capacitação, frequentando o Curso de Libras e a Pós-Graduação na Área da Surdez. A visão dos profissionais dessa escola muda a cada dia para melhor, mas somos conscientes de que temos ainda muito a aprender com o processo de inclusão que acontece em nossa Escola (P<sub>3Ap</sub>).

Cursos de Libras e Pós-Graduação oferecidos para a comunidade escolar que proporcionaram uma preparação e qualificação a cada profissional, assim tendo condições de apoiar cada aluno incluso, com mais segurança e com certeza desenvolver um bom trabalho, dedicando-se muito mais a cada aluno amando e respeitando a todos (P<sub>4REG</sub>).

[...] Professora surdo ensinar Libras também professora ensinar Libras ouvinte. Curso de Libras professora. Escola tem professora especial Pós-Graduação Educação especial Surdez (P<sub>S</sub>).

As participantes relataram que fizeram cursos de Libras e Especialização na Área da Surdez, com o objetivo de oferecerem uma educação apropriada para os alunos surdos. Consideramos relevante o depoimento da P<sub>3Ap</sub> que se refere à mudança de visão dos profissionais da escola, porém não descarta a necessidade de aprimorarem seus conhecimentos. A este respeito Monteiro e Manzini (2008, p.21) analisam que “as mudanças de concepções em relação à inclusão ocorrem após trabalhos de intervenção com professores, incluindo cursos de capacitação, programas de treinamento, reuniões para orientação e acompanhamento do professor”. Também evidenciamos a importância da

presença da professora surda na Escola, ensinando Libras para os alunos surdos e para os profissionais da mesma.

Verificamos na pesquisa realizada por Buffa (2002), que visava analisar as opiniões de professores do ensino regular a respeito da inclusão dos alunos surdos, a necessidade de melhorar a formação dos professores, principalmente considerando os desafios em relação às novas exigências no campo da educação, a qual busca profissionais cada vez mais qualificados e comprometidos com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Acreditamos que foi de fundamental importância, para o processo de inclusão dos alunos surdos na Escola, a formação continuada para capacitar o professor, sobretudo, porque possibilitou acesso a conteúdos pertinentes ao processo vivenciado, que permitiu associações entre o que se aprendia teoricamente com a realidade que encontravam no contexto escolar. Além disso, favoreceu a constituição de profissionais mais reflexivos e críticos.

Concordamos que os cursos de especializações ou os programas formativos, para a capacitação dos professores que:

[...] visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sócio-psicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não criam mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo (GATTI, 2003, p. 8).

Outro aspecto, muito comentado pelas participantes como relevante para se efetivar o processo de inclusão dos alunos surdos, foi a presença da professoras de apoio na sala de aula do ensino regular.

[...] Fazendo um balanço, os professores de apoio foram uma ferramenta indispensável para que os alunos surdos conseguissem acompanhar o ritmo da turma em termos de conteúdo e aprendizagem, pois o trabalho do corpo docente possibilitou que todos os alunos, surdos ou não, sentissem-se à vontade dentro da Escola (P<sub>1REG</sub>).

[...] Os surdos tiveram acompanhamento de profissionais especializados, facilitando assim o trabalho pedagógico, tornando-o mais eficaz [...] (P<sub>4Ap</sub>).

Escola é bom porque tem professora apoio [...] Surdo tem apoio professora ensinar aprender (P<sub>S</sub>).

Nestes relatos, constatamos a importância do trabalho realizado pelas professoras de apoio, colaborando na formação integral do aluno surdo, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz. Mais uma vez destacamos a importância da presença do professor de apoio nas salas de aula, pois poderão contribuir muito com o processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos, auxiliando na formulação e na execução de metodologias específicas para os mesmos, mediando o conhecimento transmitido e a Libras. No entanto, devemos tomar o cuidado para que não seja atribuído exclusivamente a elas a responsabilidade de promover o processo de aprendizagem dos alunos surdos, visto que o trabalho terá que ser realizado em parceria, visando a construção de um caminho a ser percorrido por ambas, professora regente e de apoio, para atingirem os mesmos objetivos. Lacerda (2000, p. 6) também comenta sobre a necessidade de disponibilizar apoio específico para os alunos surdos, segundo ela deve:

[...] haver um reconhecimento de que os alunos surdos necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação e, então, devem ser oferecidos, por exemplo, apoios tecnológicos e humanos que contemplem de fato suas possibilidades.

O professor regente e o professor de apoio deverão estar atentos a todas as maneiras de “manifestação, lingüísticas ou não, expressas pelo aluno surdo e lembrar-se sempre de que, em alguns casos, sozinho, ele será incapaz de poder solucionar tarefas ou situações propostas; entretanto, com ajuda, ele chegará, rapidamente, à solução” (BRASIL, 2006a, p. 74).

No que diz respeito à aquisição da Libras para surdos e ouvintes, 4 participantes apresentaram os seguintes relatos.

[...] Os alunos queriam aprender a conversar em Libras para estarem juntos, brincar e compreender o que falam (P<sub>1REG</sub>).

[...] como no interesse dos alunos ouvintes pela Libras (P<sub>1Ap</sub>).

[...] A Libras passou a fazer parte do dia-a-dia escolar, favorecendo a comunicação e a aprendizagem entre todos [...] (P<sub>3Ap</sub>).

[...] Comunicação bom também porque ouvinte aprender Libras. Professora ouvinte precisa fluência Libras (P<sub>S</sub>).

Observamos que as participantes perceberam que a Libras passou a fazer parte do dia-a-dia da Escola, que os alunos se interessaram em aprendê-la, inclusive a

professora surda também percebe que os ouvintes aprenderam Libras, embora ainda não estejam fluentes.

Estes relatos reforçaram a importância do uso da Libras por todos os profissionais da Escola, bem como a aprendizagem dessa língua para os alunos ouvintes. Pois, a partir da aquisição da Libras, poderá haver um meio de comunicação espontânea entre todos, um contexto viável à concretização de uma escola bilíngüe.

Na educação bilíngüe para surdos, pressupõe-se que os professores envolvidos tenham domínio das línguas envolvidas: a Libras e a língua usada pelos ouvintes (no caso o Português), pois tal domínio é:

[...] fundamental para possibilitar que o sujeito surdo tenha acesso aos conhecimentos de mundo e que possa trabalhá-los tanto na Língua de Sinais como em Português, especialmente em sua modalidade escrita, modalidade dominante no meio acadêmico, a qual permite e favorece o acesso a uma quantidade ilimitada de conhecimentos (LACERDA, 2000).

Stumpf (2008, p.28) complementa esta análise ao afirmar que “os alunos ouvintes podem aprender a Língua de Sinais. Por que não? A Língua de Sinais não é só para surdos; também é possível para os ouvintes, aí se poderia dizer que a escola é bilíngüe”.

Em relação ao processo de aprendizagem dos alunos surdos identificamos alguns relatos que apresentaremos a seguir:

O aspecto positivo quanto à aprendizagem são as adaptações e o uso dos materiais concretos, os quais auxiliam na aprendizagem tanto do aluno surdo quanto aos demais [...] (P<sub>1REG</sub>).

A inclusão tem ajudado muito a aprendizagem e a socialização dos alunos surdos com os demais alunos [...] (P<sub>3Ap</sub>).

Reconhecimento das necessidades do aluno surdo, respeitando-se seus ritmos de aprendizagem, assegurando assim uma educação de qualidade através de um currículo apropriado e diferenciadas estratégias de ensino (P<sub>4Ap</sub>).

Comunicação bom ouvinte e surdo aprendizagem [...] (P<sub>S</sub>).

De modo geral, as participantes enfatizaram em seus relatos que observaram que o processo de inclusão tem promovido a aprendizagem acadêmica dos alunos surdos, apontando alguns fatores que contribuíram para isso, tais como: a comunicação entre os ouvintes, as adaptações curriculares desenvolvidas, o respeito as suas

diferenças, os recursos utilizados, especialmente os materiais concretos, que também favoreceram a aprendizagem dos demais alunos.

Análises semelhantes sobre os fatores importantes para favorecer a construção de escola que possa favorecer a aprendizagem de todos são apresentadas por Machado (2006, p. 71), para ela é:

[...] preciso avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa e a aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções... Isso não deve significar novamente uma imposição – como a política oficial de integração/inclusão, mal trabalhada e imposta de cima para baixo –, mas um resultado da transformação do ensino.

Apresentaremos, a seguir, os relatos referentes ao envolvimento da comunidade escolar e a socialização dos alunos surdos no ensino regular.

[...] Também percebeu-se que a socialização não tem barreiras, pois os alunos surdos aceitaram todos muito bem e os alunos ouvintes também gostaram deles (P<sub>1REG</sub>).

[...] pois o trabalho do corpo docente possibilitou que todos os alunos, surdos ou não, sentissem-se à vontade dentro da Escola (P<sub>1Ap</sub>).

[...] A acolhida e afetividade dos alunos ouvintes com os alunos surdos para que os mesmos se sentissem inclusos (P<sub>2REG</sub>).

[...] A convivência dos alunos surdos com alunos ouvintes são valiosas experiências para ambos. [...] Esta inclusão veio também facilitar a interação dos alunos surdos com os ouvintes (P<sub>2Ap</sub>).

Esta inclusão foi abraçada pela Escola por todos os seus membros, com grande compromisso e amor (P<sub>3Ap</sub>).

[...] Destacaram-se na socialização, pois participaram ativamente em todas as atividades programadas dentro e fora da Escola (P<sub>4Ap</sub>).

Verificamos, nesses depoimentos, que existia um bom relacionamento entre os alunos surdos e a comunidade escolar, foram acolhidos com carinho e consideração, participando de todos os eventos propostos pela Escola. Sabemos que apenas a socialização e aceitação desses alunos não se constituem em condições suficientes para promover a inclusão, no entanto são questões relevantes, visto que as bases teóricas, que embasam tal processo, destacam que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais.

Sobre a importância do acolhimento para o surdo, Stumpt (2008, p.28) analisa que: “os dois movimentos para construir uma inclusão são: o da sociedade que acolhe e o do surdo que se sente acolhido”.

Um clima acolhedor e prazeroso na sala de aula está relacionado com a aprendizagem, pois “pesquisas têm demonstrado que os alunos e alunas aprendem melhor em um ambiente positivo, no qual as relações de apoio e cooperação, a valorização do outro, a confiança mútua e auto-estima, constituem fatores essenciais à aprendizagem efetiva” (BRASIL, 2005, p.27).

### 3.4.3 Aspectos Negativos Identificados no Processo de Inclusão dos Alunos Surdos.

Verificamos, após analisarmos os relatos das participantes acerca dos aspectos negativos identificados na experiência vivenciada, que algumas participantes identificaram apenas um aspecto, referente à falta de compromisso dos pais em realizarem cursos de Libras para facilitar a comunicação com seus filhos.

A falta de comprometimento de algumas famílias por não participarem do curso de Libras, ofertado pela Escola (P<sub>2REG</sub>).

Como ponto negativo vejo apenas a não participação dos pais nos cursos de Libras, perdendo assim uma grande oportunidade na qual poderiam adquirir a Libras e facilitar a comunicação com o filho. Acreditamos que no decorrer do projeto poderemos mudar esta situação (P<sub>2Ap</sub>).

P<sub>4REG</sub>: Falta de interesse e comodismo de alguns pais em fazer os cursos de Libras oferecidos (P<sub>4REG</sub>).

Percebemos a necessidade dos surdos em aprenderem a Libras, o mais precocemente possível, pois ela é considerada como a sua língua natural. Segundo Lacerda (2000, p. 1), as crianças surdas “permanecem no ambiente familiar apreendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada e incompleta,” ao invés de ter acesso a Libras desde o início de seu processo de aprendizagem de comunicação.

Consideramos que o grande desafio para a efetivação da proposta educacional bilíngüe seja a:

[...] falta de surdos adultos usuários de Língua de Sinais e habilitados como professores, o preconceito social frente à Língua de Sinais, a dificuldade de muitos em aceitar a comunidade surda como uma comunidade lingüística especial, faz com que a proposta de educação bilíngüe avance lentamente, enfrentando grandes obstáculos e problemas (LACERDA, 2000, p.3).

Portanto, o ideal seria que existisse mais engajamento por parte da família, para que o surdo não se “sentisse em casa” somente na escola, mas também entre seus familiares. Mas a escola não pode impor aos pais. Ela deve abrir espaços, cursos e orientações, sem, no entanto, usurpar o que é de responsabilidade da família ou colocar nela a responsabilidade pelos seus insucessos (DORZIAT, 2004b, p.102). Pois, para que a escola se torne inclusiva será necessário que a mesma possa “promover a articulação entre famílias e escola, a fim de fortalecer os processos de aprendizagem” (BRASIL, 2005, p.192).

Percebemos após realizar as análises dos relatos das participantes, que, além das mudanças realizadas nessa Escola, em relação às metodologias utilizadas, o uso da Libras por toda comunidade escolar, a presença da professora de apoio na sala de aula, houve transformação nas atitudes dos envolvidos no processo, assumindo os desafios implícitos neste, não permanecendo inertes diante das diferenças dos alunos surdos, mas sim, comprometendo-se com o objetivo de promover a aprendizagem destes alunos, acreditando nas suas potencialidades.

Por fim, identificamos, de modo geral, que a Escola pesquisada está em processo de se constituir efetivamente em uma escola inclusiva, visto que os dados obtidos por meio dos relatos, observações e análise documental evidenciaram:

[...] atitudes de aceitação e valorização da diversidade por parte da comunidade educacional; possuem um projeto educacional institucional que contemple a atenção à diversidade; [...] realizarem trabalho conjunto e coordenado do corpo docente, permitindo a unificação de critérios, a adoção de um contexto conceitual compartilhado e a colaboração em torno de objetivos comuns; [...] apresentarem adequação no nível de formação dos docentes, em termos de necessidades educacionais especiais e estratégias de atendimento à diversidade; [...] disponibilizarem serviços permanentes de apoio e assessoramento, voltados para docentes, alunos e pais, [...] (BRASIL, 2005, p.64-65).

Além disso, identificamos que as participantes mostraram perceber que não basta:

[...] aceitar a criança surda na sala de aula, ou respeitar sua condição bilíngüe assumindo a Língua de Sinais nesse espaço se a questão da Surdez não for considerada de forma integral. É preciso um projeto educacional comprometido que reveja as estratégias pedagógicas, a organização do espaço acadêmico, o currículo proposto de maneira a contemplar as necessidades e características da comunidade Surda (LACERDA, 2000, p.16).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a realização desta pesquisa possibilitou alcançar o nosso principal objetivo, ou seja, verificar se a Escola em questão estava oferecendo as condições adequadas para promover o processo de inclusão dos alunos surdos.

De modo geral, as análises desenvolvidas nos permitiram constatar que a Escola tem buscado atender às necessidades que emergem no dia-a-dia do desenvolvimento deste processo. Avaliamos que esta constatação foi possível em razão da metodologia escolhida para coleta dos dados. Consideramos que os procedimentos escolhidos: a análise documental, a observação participante e a aplicação de um questionário foram meios que efetivamente se mostraram adequados para capturar as informações que tínhamos o interesse em conhecer e analisar.

A análise documental evidenciou que o propósito de promover a inclusão dos alunos surdos vem se efetivando na Escola pesquisada por meio da reorganização e ampliação de suas estruturas organizacionais e de seus procedimentos pedagógicos. Com destaque para o fato de que tais ações foram construídas e desenvolvidas coletivamente, contando com a compreensão da comunidade escolar de que o processo de inclusão dos referidos alunos requer mudanças no contexto escolar de modo contínuo, tendo como base o contato com os próprios alunos, estudos e reflexões.

Por meio dessa análise, identificamos que a Escola pesquisada demonstrou estar organizando um ambiente inclusivo para os alunos surdos, respeitando as suas diferenças e reestruturando-se para atender a esses alunos com responsabilidade. Como vimos, o Projeto Político Pedagógico foi redimensionado em sua totalidade, garantindo: a realização de Pós-Graduação na Área da Surdez para os professores; Curso de Libras para todos os profissionais atuantes na Escola; aulas de Libras para alunos ouvintes; contratação de uma professora surda e de uma instrutora de Libras; ampliação dos recursos pedagógicos, com destaque para os recursos visuais; implantação de atendimentos educacionais especializados nas áreas de Língua Portuguesa escrita e Libras para os alunos surdos em contraturno. Também verificamos a mudança de metodologia dos professores atuantes nas classes comuns e no atendimento especializado para o letramento, contribuindo para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos surdos e ouvintes, bem como a realização de adaptações curriculares sempre que se fez necessário. Dentre todas estas condições organizadas pela Escola para favorecer o processo de inclusão dos alunos surdos destacamos

uma que, segundo nossa interpretação, foi fundamental, a implementação das diversas ações visando garantir a aprendizagem da Libras por toda comunidade escolar. Foi interessante perceber que, desde o início, a Escola demonstrou a consciência de que o fato da Libras ser utilizada exclusivamente pelo professor de apoio em sala de aula não se constituía em uma condição suficiente para promover a inclusão dos alunos surdos nos diferentes contextos escolares. Por esse motivo, desde o início do processo, houve investimentos para favorecer a aprendizagem de Libras por todos os professores e funcionários e, a partir do segundo ano, também, esta oportunidade foi estendida aos alunos, com o intuito de tornar a Escola um espaço bilíngüe real, em que os alunos surdos pudessem se comunicar com todos em sua própria língua, a Libras.

As análises das práticas dos professores participantes desta pesquisa referentes às atividades desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos permitiram a constatação de que as atividades foram elaboradas em conjunto, ou seja, pela professora regente e a de apoio, e que esta última, muitas vezes, incumbiu-se de trazer, para classe comum, recursos visuais que facilitassem a compreensão dos alunos surdos acerca dos conteúdos trabalhados. Desta forma, ficou evidente que os professores de apoio desempenharam um papel fundamental neste processo, auxiliaram no planejamento das aulas, elaboraram e/ou selecionaram recursos imagéticos que são apropriados para o processo de aprendizagem dos alunos surdos e, na sala de aula estão constantemente atentos para interpretar (Libras/Língua Portuguesa) as explicações da professora regente. Além disso, muitas vezes elas, também, complementaram tais explicações com exemplos e dicas pertinentes às dúvidas apresentadas pelos alunos surdos.

Outro aspecto que destacamos, nestas análises, foi a postura apresentada pelos professores regentes observados, por meio das observações realizadas em sala de aula, verificamos que eles assumiram os alunos surdos como parte de suas responsabilidades.

Por meio das análises dos relatos das professoras participantes, tivemos acesso às suas percepções, suas vivências, nestes anos de implantação do projeto de inclusão dos surdos na Escola, que contribuíram para ressaltar os aspectos mais significativos deste processo, tais como: o compromisso com a educação; o respeito às diferenças do aluno surdo; o rompimento dos preconceitos; a aceitação desses alunos pela comunidade escolar; a preocupação e a valorização da formação continuada em relação à aprendizagem dos alunos surdos, bem como a aquisição da Libras para efetivar a comunicação entre eles; a importância da parceria do professor de apoio especializado na área da surdez em sala de aula e no planejamento das atividades. Os relatos dos professores também nos

possibilitaram identificar os aspectos que devem ser aprimorados neste processo, especialmente ações que visem favorecer mais comprometimento da família, visando fortalecer a parceria escola-família. Além disso, também citaram a necessidade de aprimorarem seus conhecimentos e fluência em Libras. Este aspecto foi enfatizado justamente pelo fato de alguns alunos terem oportunidade de aprender a Libras apenas na escola, porque seus familiares, muitas vezes, ainda não dominam tal língua, aspecto fundamental, para o processo inicial de aprendizagem dos alunos surdos.

Considerando este fato, uma das propostas para aprimorar o processo de inclusão dos alunos surdos e a Escola ter, futuramente, um Centro de Atendimento Especializado na Surdez (CAES) para atender crianças de zero a seis anos de idade, com estimulação adequada para que as mesmas possam se desenvolver e conviver com professores surdos, compartilhando a Libras, assim, contribuindo no processo ensino-aprendizagem. Contando com, como parte deste atendimento orientações aos pais dos alunos surdos para que estes possam reconhecer a importância deles também aprenderem a língua natural de seus filhos. Outra proposta é promover Curso de Libras para todos os pais da Escola e a comunidade.

Para atender também os surdos e ouvintes adultos do Município propomos a formação de turmas de Educação de Jovens e Adultos, no período noturno.

Para finalizar, gostaríamos de sugerir outros temas de pesquisa que poderiam ser realizados na Escola em questão, com objetivo de ampliar a compreensão deste processo, tais como: análise das práticas de letramento desenvolvidas na classe comum e no atendimento especializado oferecido aos alunos surdos; investigação sobre a formação do professor regente e de apoio para atender aos alunos surdos em suas especificidades; levantamento das percepções dos pais acerca do processo de inclusão escolar de seus filhos e dos próprios alunos surdos.

Acreditamos que as análises que apresentamos no decorrer desta pesquisa possam contribuir para as reflexões referentes às práticas educativas realizadas com alunos em outros contextos inclusivos, bem como para subsidiar ações em outras escolas que tenham alunos surdos em processo de inclusão. Embora saibamos que estas não podem ser tomadas como modelos, mas sim como o relato do desenvolvimento de um projeto em construção.

Também avaliamos que este trabalho pode ser utilizado em situações de formação inicial ou continuada de professores, para possibilitar reflexões acerca das condições necessárias para promover a inclusão de alunos surdos.

Esclarecemos que em momento algum, desta pesquisa, tivemos a intenção de desrespeitar o sujeito surdo, a sua cultura e principalmente as suas opiniões em relação ao local que preferem estudar. Porém, pensamos na possibilidade de construção de um ambiente educacional que poderá abrigar os alunos surdos e os ouvintes, de modo que possam aprender juntos, rompendo as barreiras de comunicação, os preconceitos e os paradigmas enraizados em vários contextos sociais, até mesmo nas comunidades de surdos.

Enfim, agradecemos a oportunidade de realizar esta pesquisa em uma Escola que tem uma comunidade compromissada com a construção de uma escola inclusiva e que para isso tem desenvolvido reflexões e estudos constantes, bem como organizado os recursos materiais e humanos que são imprescindíveis ao processo.

Esperamos que, no futuro, as discussões contrárias ou favoráveis à inclusão de alunos surdos no ensino regular façam parte, apenas, de páginas de livros que retratam a História da Educação e que todos os alunos possam aprender e compartilhar experiências juntos em uma mesma escola, que respeite e atenda às suas diferenças.

## REFERÊNCIAS

ALPENDRE, E. V.; AZEVEDO, H. J. S. de. **Concepções sobre surdez e linguagem e a aprendizagem de leitura**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

ARNAIZ, P. S. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, Brasília: MEC/SEESP, n.1, p.8-18, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/revistainclusao1.txt>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992. (Original de 1929).

BELLUGI, U. et al. Organização neural da língua de sinais. In: MOURA, M. C. et al. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993. (Série Neuropsicologia, v.3).

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**. UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Adaptações curriculares de pequeno porte**: projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei Federal n. 10.436/2002**. Oficializa a Língua Brasileira de Sinais em território nacional. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>.

Acesso em: 22 maio 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Ipv2.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEESP, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Aprendendo língua brasileira de sinais como segunda língua**. Brasília: MEC/SETEC, 2007b. Disponível em: <[http://sj.cefetsc.edu.br/~nepes/videos/apostilas/apostia\\_libras\\_basico.pdf](http://sj.cefetsc.edu.br/~nepes/videos/apostilas/apostia_libras_basico.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2008.

BRITO, L. F. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M. (Org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 284-319.

BUFFA, M. J. M. B. **A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular**: uma visão do professor de classe comum. 2002. 129f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2002.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E. G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico. In: REUNIÃO ANUAL DA

ANPED. Educação: manifestos, lutas e utopias. 25, 2002, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002. p.110-111.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.1, n. 2, p.53-62, 1994.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez**: uma proposta inclusiva. 2005. 119f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

DELIBERATO, D. Ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregadas na área. In; Eduardo José Manzini. (Org.). **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília: UNESP, 2001. p.13-53.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DICIONÁRIO Digital da Língua Brasileira de Sinais. **Libras, versão 2.1 – web**. Acessibilidade Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.acessobrasil.org.br/libras/>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004a.

DORZIAT, A. Educação de surdez: o papel do ensino na visão de professor. **Educar**; Curitiba, n. 23, p.87-104, 2004 b.

DUARTE, M. Y. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.13-37.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**: curso básico. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. Livro do Estudante.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, S.F. Conhecendo a surdez. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

FERNANDES, S.F. **Educação bilíngüe para surdos**: desafios à inclusão. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006a. 11p.

FERNANDES, S.F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006b.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2006c.

FERNANDES, S. Educação bilíngüe para surdos: o contexto brasileiro. In: SEMINÁRIO SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: trajetória do estudante surdo, 1. Londrina: UEL, 2008.

FERREIRA, W.B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista Inclusão**, Brasília: MEC/SEESP, n.1, p.40-46, out. 2005.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap. 22, p. 137-141.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Educação especial no Brasil**. Estudos Avançados em Educação, 1989.

GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D.. Alunos surdos na escolar regular: as experiências de letramento e os rituais de sala de aula. In: LODI, A.C.B. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. v. 1, p. 110-119.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.12, p.317-330, 2006.

GUARINELLO, A. C.; MASSI, G.A.A.; BERBERIAN, A. P. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.13, p.205-218, 2007.

HANSEN, A. C. **A avaliação escolar diante da ruptura paradigmática na contemporaneidade**. 2006. Monografia (Especialização em Educação) - Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes, Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, 2006.

JANNUZZI, G. S. M. A. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KRAEMER, M. E. P. A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. **Secretaria da Educação e Cultura de Joinville SC**, Joinville, SC, 2007.

LACERDA, C. B. F. A prática fonoaudiológica frente as diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço, Instituto de Educação de Surdo**, Rio de Janeiro, v. 10, p.30-40, 1998.

- LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2000.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.26, n. 69, p.163-176, maio/ago, 2006.
- LACERDA, C. B. F. Relato de pesquisa: o que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v.13, n.2, p.257-280, maio/ago, 2007.
- LEÃO, A. M. C. **O Processo de inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. 2004. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade de São Carlos, São Carlos, 2004.
- LIMA, M. S. C. **Surdez, bilingüismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. 2004. 271f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.
- LORENZINI, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- MACHADO, P. C. A mediação da aprendizagem do surdo através da informática: CD-Rom de biologia. **Ponto de Vista Revista da Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, 2005.
- MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos I**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006. p. 38-75.
- MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.7, p.44-50.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.7-23.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4.ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 14, p. 35-52, 2008.
- MOORES, D. F. **Educating the deaf – psychology, principles and practices**. 4.ed. Boston: Houghton Mifflin Company, 1996.
- MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter,

2000.

NETTO, M. C. S. M. **IEPIC, vida norma: a inclusão e a formação da primeira professora surda em 2004.** 2005. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

NOGUEIRA, M. Reflexões sobre um projeto piloto de educação com bilingüismo na pré-escola de surdos. **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 93, p.8-23, jun. 1998.

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE APUCARANA. **Projeto político pedagógico de Arapongas.** Apucarana, 2008.

OLIVEIRA, J. S. **A comunidade surda: perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino aprendizagem em matemática.** 2005.78f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, L. A. A escrita do surdo: relação texto e concepção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Intelectuais, conhecimento e espaço público**, 24, 2001, Caxambu, MG. **Revista Brasileira de Educação**, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Deliberação N° 02/03.** Normas para a Educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do estado do paraná. Curitiba: SUED/SEED, 2003. Disponível em: <[http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/le\\_del02-03.PDF](http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/le_del02-03.PDF)>. Acesso em: 10 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos.** Curitiba: SUED/SEED, 2006. Disponível em: <[http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/dce\\_ed\\_especial.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/dce_ed_especial.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução N° 002/2008.** Estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES, serviço de apoio especializado, no ensino regular. Curitiba: SUED/SEED, 2008. Disponível em: <[http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/INSTRUCAO\\_02\\_2008\\_SUED\\_CAES.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/arquivos/File/INSTRUCAO_02_2008_SUED_CAES.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2009.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, 2006.

PERLIN, G.T.T; QUADROS, R.M.de. Educação de surdos em escola inclusiva? **Espaço Informativo Técnico Científico do Inês**, Rio de Janeiro, v.7, p.35-40, 1997.

PINHEIRO, C. G. **Pareceres descritivos: narrativas que a escola nos conta.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PINTO. F.B. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. **Fênix – Revista de História**

e **Estudos Culturais**, Rio de Janeiro, v.3, maio/jun. 2006. Disponível em:  
<<http://www.revistafenix.pro.br>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

PLANN, S. **A silent minority**: deaf education in Spain, 1550-1835. Berkeley: University of Califórnia Press, 1997.

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

QUADROS, R. M. Contrastes entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa. In: QUADROS, R. M.(Org.). **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004. p. 83-85.

QUADROS, R. M. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.26, n.69, p. 141-161, 2006a.

QUADROS, R. M. As línguas no contexto da educação de surdos. In: QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M.L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006b. p.13-44.

RAZUCK, R.; TACCA, M. C. V. R.; TUNES, E. A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Teresina, v. 12, p. 09-18, 2007.

REILY, L. **Escola inclusiva**: linguagem e mediação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006. v. 1.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p.308-326, maio/ago. 2007.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo**: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias. 1992. 243 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 1992.

SÁ, N. R. L. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SILVA, A. B. de P.; PEREIRA, M. C. da C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.19, n.2, p.173-176, maio/ago. 2003.

SILVA, C. V.; SILVA, F. S.; SILVA, C. V. Em processo de avaliação "LIBRAS e linguagem matemática: particularidades afins para um novo estudo inclusivo. **Cadernos de Ciência Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, 2008. (Em Avaliação).

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: LED, 2000. v.1.

SILVA, R. R. **A educação do surdo**: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVA, I. R. **As representações do surdo na escola e na família:** entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

SILVA, V. et al. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 324.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

SOUZA, R. M. Situação bilingüe nacional. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão, 1998. **Anais...** Rio de Janeiro, 1998. p. 36-45.

SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N. **Educação de surdos**. São Paulo: Summus, 2007.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Estruturando a sala de aula para evitar comportamentos inadaptados. In: STAINBACK, S., STAINBACK W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Cap.22, p.369-386.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. v. 1, p. 16-31.

SKLIAR, C. B. Uma perspectiva socio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997a. v. 1, p. 105-155.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos:** una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997b.

SLOMSKI, V. G. **Educação de surdos:** fundamentos para uma proposta com bilingüismo. Dissertação de Mestrado. FE-USP. São Paulo, 2000.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

THOMA, A. S. da. Os surdos na escola regular: Inclusão ou Exclusão? **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 2, p. 41-54, jul./dez., 1998.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.6).

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO 1**

**TÍTULO DA PESQUISA: Análise do Processo de Inclusão de Alunos Surdos em uma Escola Municipal de Arapongas.**

**Informações aos participantes**

**Justificativa e Objetivos da Pesquisa:**

Esta pesquisa teve como foco de preocupação investigar como está ocorrendo o processo de aprendizagem dos alunos surdos, dado às condições organizadas em uma Escola Municipal de Arapongas, que assumiu o objetivo de organizar uma escola inclusiva.

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

- Identificar as condições organizacionais e funcionais que a Escola oferece para propiciar o processo de inclusão dos alunos surdos.
- Analisar o desempenho acadêmico de alunos surdos nas disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática.
- Descrever os procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores participantes da pesquisa em classe comum, referentes às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.
- Identificar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca do processo de inclusão dos alunos surdos vivenciado.

**Procedimentos a serem utilizados:**

Para coletar os dados, utilizamos os procedimentos de análise documental, observação participante e o questionário, sendo a população de estudo composta por quatro professoras regentes das séries iniciais, quatro professores especialistas na área da surdez e seus respectivos alunos surdos. As observações em sala de aula serão filmadas.

**Desconforto e riscos:**

Pre vemos que este estudo não acarretará nenhum tipo de desconforto ou risco aos participantes.

**Benefícios esperados:**

Esperamos que esta pesquisa possibilite aos participantes oportunidades de reflexão sobre a sua prática pedagógica.

**Confiabilidade do estudo:**

Os participantes desta pesquisa em hipótese alguma terão sua identidade divulgada para outras pessoas ou entidades, além daquelas que participam efetivamente do desenvolvimento da pesquisa. Na oportunidade, esclarecemos aos participantes que poderão deixar de colaborar com o estudo, em qualquer momento que o desejarem.

**Consentimento:**

Eu, \_\_\_\_\_, professora da Escola pesquisada \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Professora Kátia Tavares Meserlian, concordo voluntariamente em participar deste, permitindo a filmagem de meu trabalho em sala de aula.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_.

Assinatura (do participante)

Eu, professora Kátia Tavares Meserlian, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo a ser desenvolvido aos professores da escola em estudo.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_.

Kátia Tavares Meserlian

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO - 2

**TÍTULO DA PESQUISA: Análise do Processo de Inclusão de Alunos Surdos em uma Escola Municipal de Arapongas.**

#### **Informações aos participantes**

##### **Justificativa e Objetivos da Pesquisa:**

Esta pesquisa teve como foco de preocupação investigar como está ocorrendo o processo de aprendizagem dos alunos surdos, dado às condições organizadas em uma Escola Municipal de Arapongas, que assumiu o objetivo de organizar uma escola inclusiva.

Esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

- Identificar as condições organizacionais e funcionais que a Escola oferece para propiciar o processo de inclusão dos alunos surdos.
- Analisar o desempenho acadêmico de alunos surdos nas disciplinas da Língua Portuguesa e Matemática.
- Descrever os procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores participantes da pesquisa em classe comum, referentes às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.
- Identificar as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca do processo de inclusão dos alunos surdos vivenciado.

##### **Procedimentos a serem utilizados:**

Para coletar os dados, utilizamos os procedimentos de análise documental, observação participante e o questionário, sendo a população de estudo composta por quatro professoras regentes das séries iniciais, quatro professores especialistas na área da surdez e seus respectivos alunos surdos. As observações em sala de aula serão filmadas.

**Desconforto e riscos:**

Prevemos que este estudo não acarretará nenhum tipo de desconforto ou risco aos participantes.

**Benefícios esperados:**

Esperamos que esta pesquisa possibilite aos participantes oportunidades de reflexão sobre a sua prática pedagógica.

**Confiabilidade do estudo:**

Os participantes desta pesquisa em hipótese alguma terão sua identidade divulgada para outras pessoas ou entidades, além daquelas que participam efetivamente do desenvolvimento da pesquisa. Na oportunidade, esclarecemos aos participantes que poderão deixar de colaborar com o estudo, em qualquer momento que o desejarem.

**Consentimento:**

Eu, \_\_\_\_\_, pai ou mãe do aluno: \_\_\_\_\_, da Escola pesquisada \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a Professora Kátia Tavares Meserlian, concordo voluntariamente em participar deste, permitindo a filmagem do meu filho em sala de aula.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_.

Assinatura (do participante)

Eu, professora Kátia Tavares Meserlian, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo a ser desenvolvido ao pai do aluno que estuda na escola pesquisada.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_.

Kátia Tavares Meserlian

**APÊNDICE C****TERMO DE AUTORIZAÇÃO E CESSÃO DO DIREITO DE USO DE IMAGEM****OUTORGANTE :**

Nome:

Endereço:

Cidade:

Estado :

CEP:

RG nº:

Órgão Emissor :

Data :

**OUTORGADO :**

Nome:

Endereço:

Cidade:

Estado :

CEP:

RG nº:

Órgão Emissor :

Data :

Pelo presente instrumento particular o Outorgante acima identificado autoriza o Outorgado, igualmente acima identificado, a captar filmagens e fotos cujo tema encontra-se abaixo descrito:

**Tema:** Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

A presente autorização outorga o direito de uso da filmagem e fotos realizadas durante a coleta de dados da pesquisa acima, bem como a publicação das mesmas no referido estudo, a título gratuito e sem limite de prazo. Por estarem mutuamente avençados nos termos acima, assinam as partes o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Arapongas,.....,de.....de 2008.

Outorgante: .....

Outorgado: .....

**APÊNDICE D****QUESTIONÁRIO REALIZADO PELAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA**

Data:

Nome do professor:

Série / Ano:

Formação Acadêmica:

1) Como você avalia a experiência de inclusão de alunos surdos desenvolvida nesta Escola, em 2008?

2) Comente os aspectos positivos e negativos, que se destacaram em relação à aprendizagem e socialização desses alunos, durante o ano de 2008.

**APÊNDICE E**  
**DVD CONTENDO FILMAGEM DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS JUNTO AOS**  
**ALUNOS SURDOS DURANTE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MATEMÁTICA.**