



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



MILENA ALVES DE SANTANA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS  
NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

ILHÉUS

2020

MILENA ALVES DE SANTANA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS  
NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (em Rede Nacional) – PROFLETRAS – da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Orientador: Dr. Wolney Gomes Almeida.

ILHÉUS

2020

S232

Santana, Milena Alves de.

O ensino de língua portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa / Milena Alves de Santana. – Ilhéus, BA: UESC, 2020.

111f. : il.; anexos.

Orientador: Wolney Gomes Almeida.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional.

Inclui referências e apêndices.

1. Surdos – Educação – Língua portuguesa. 2. Educação inclusiva. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 371.912

MILENA ALVES DE SANTANA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NUMA  
PERSPECTIVA COLABORATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
Profissional em Letras (em Rede Nacional) –  
PROFLETRAS – da Universidade Estadual de  
Santa Cruz – UESC.

Orientador: Dr. Wolney Gomes Almeida.

Ilhéus, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Orientador. Dr. Wolney Gomes Almeida (UESC)

---

Prof. Dr. Urbano Cavalcante Filho (Ifba-Ilhéus)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Torres Neri Soares (UNEB)

## DEDICATÓRIA

A meus pais, Francisco Sales Santana e Maria Helena Alves de Santana (*in memoria*) por todos os ensinamentos que me deram, dedico esta dissertação. O que sou hoje, devo a vocês.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, o Autor da vida, por todo amor e proteção ao longo de minha caminhada.

A meu companheiro de jornada, ao amor de toda uma vida, meu amigo e esposo, Jorge Luiz Andrade Fraife, por me apoiar em todos os projetos que desenvolvo, por compreender minhas ausências nos momentos de aula, de pesquisa e escrita ao longo do Mestrado.

A meus filhos, Jorge Luiz Andrade Fraife Filho, Vanessa Fraife e Maria Theresa Fraife, meus amores. Foi por vocês que lutei e ainda luto todos os dias.

A minha neta Ayla Fraife Caetano, meu tesouro, pelo amor em dobro. Ser mãe é uma dádiva, mas ser avó é uma dádiva maior ainda.

A meu orientador, professor Doutor Wolney Gomes Almeida, pela paciência e dedicação, pelas indicações de leitura, pelos livros emprestados, pelas provocações que me conduziram à reflexão e melhora do texto. A jornada foi menos árdua com sua parceria.

A meus colegas de trabalho do Colégio CIOMF por cederem seu tempo e aceitarem participar desta pesquisa.

A todos os meus colegas do Mestrado Profissional em Letras, companheiros de jornada, que sempre se mostraram solícitos e amáveis. Todos foram excepcionais. Os guardarei em meu coração.

## RESUMO

Historicamente, a pessoa surda tem alcançado grandes conquistas, sobretudo no que diz respeito a questões relacionadas à sua educação, à garantia de seus direitos e inclusão no espaço escolar. Contudo, observa-se que, na prática, no cotidiano escolar, ainda há muito a se fazer, a fim de que a política nacional e as leis sejam devidamente cumpridas. Em face disso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como tem sido e como deveria ser o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Especificamente pretende-se analisar a prática didático/metodológica de ensino de língua portuguesa para alunos surdos realizada no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – Itabuna/BA; investigar estratégias que corroboram com o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, para realizar, a partir daí, oficinas de capacitação com os professores do CIOMF, utilizando atividades construídas pelos próprios professores e materiais que promovam o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva Colaborativa. Para tanto, foi realizado um estudo de caso no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – CIOMF, Itabuna/BA a fim de preservar o caráter unitário do objeto estudado e descrever a situação do contexto em que estava sendo feita uma determinada investigação. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas e grupos focais com professores de língua portuguesa que possuem ou já possuíram alunos surdos em suas turmas. O resultado das entrevistas foi analisado à luz da teoria da Análise de Conteúdo. Os resultados revelaram que o intérprete de Libras tem sido peça-chave para a interação professor da sala regular e o aluno surdo. Além disso, ficou evidente a necessidade de parceria colaborativa a fim de assegurar o aprendizado de português pelos alunos surdos.

**Palavras-chave:** Ensino colaborativo. Educação inclusiva. Português para surdos.

## ABSTRACT

Historically, the deaf person has achieved great achievements, especially with regard to issues related to their education, the guarantee of their rights and inclusion in the school space. However, it is observed that, in practice, in the school routine, there is still much to be done, in order that national policy and laws are duly complied with. In light of this, this research has the general objective of understanding how the teaching of Portuguese language for deaf students has been and should be in a collaborative perspective. Specifically, it is intended to analyze the didactic / methodological practice of teaching Portuguese language for deaf students carried out Oscar Marinho Falcão Integrated Center - Itabuna / BA; to investigate strategies that corroborate the teaching of the Portuguese language for deaf students, to carry out, from there, training workshops with CIOMF teachers, using activities built by the teachers themselves and materials that promote the teaching of Portuguese language to deaf students in a perspective Collaborative. To this end, a case study was carried out at the Integrated Center Oscar Marinho Falcão - CIOMF, Itabuna / BA in order to preserve the unitary character of the object studied and describe the situation of the context in which a particular investigation was being carried out. Data collection was carried out through interviews and focus groups with Portuguese language teachers who have or have had deaf students in their classes. The results of the interviews were analyzed in the light of the Content Analysis theory. The results revealed that the Libras interpreter has been key to the interaction between the regular classroom teacher and the deaf student. In addition, the need for collaborative partnership was evident in order to ensure that deaf students learn Portuguese.

**Keywords:** Collaborative teaching. Inclusive education. Portuguese for the deaf.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Graduação dos professores.....	53
Gráfico 2	Jornada de trabalho dos professores.....	54
Gráfico 3	Disciplina que o professor leciona.....	55
Gráfico 4	Cursos de aperfeiçoamento.....	55
Gráfico 5	Comunicação entre professor e aluno surdo.....	59
Gráfico 6	Preparação do material de aula.....	60
Gráfico 7	Dificuldade para ensinar português para surdos.....	62
Gráfico 8	Conhecimento de material para ensinar Português para surdos.....	63
Gráfico 9	Ensino colaborativo.....	64

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Atuação como docente de alunos surdos.....	57
Tabela 2	Formação para atuar como docente de alunos surdos..	57
Tabela 3	Letramento dos alunos a partir do material usado em sala.....	61
Tabela 4	O que a escola poderia fazer pelo docente visando a inclusão.....	65

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: POR UMA EPISTEMOLOGIA DA DIFERENÇA.....</b>	<b>15</b>
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SENDEIROS AINDA TORTUOSOS.....	20
2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL.....	23
2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE INCLUSÃO.....	29
<b>3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UMA PRÁTICA EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>31</b>
3.1 BILINGUISMO COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO DE SURDO.....	32
3.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA .....	40
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>46</b>
4.1 TIPO DE ESTUDO.....	46
4.2 LOCUS DE ESTUDO.....	47
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	47
4.4 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO .....	47
4.5 RISCOS E BENEFÍCIOS.....	48
4.6 ETAPAS DA PESQUISA.....	48
4.7 ANÁLISE DOS DADOS.....	50

4.8 ASPECTOS ÉTICOS.....	51
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>52</b>
5.1 A IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	53
5.2 DESVENDANDO PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NO COLÉGIO CIOMF.....	56
5.3 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E COLABORATIVA: DORES E SABORES DESSA DOCÊNCIA...	68
5.3.1 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS PROFESSORES DO CIOMF.....	76
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>88</b>
ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	89
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>94</b>
APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES.....	95
APÊNDICE B- CADERNO PEDAGÓGICO.....	98

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade a questão da surdez foi encarada sob perspectivas diferentes. A pessoa surda já foi vista como alguém sem capacidade cognitiva, como alguém que era punido pelos deuses ou que possuía demônios. Por conta disso, indivíduos surdos ficavam à margem da sociedade, isolados, sem a oportunidade de aprender. Aos poucos, porém, alguns estudiosos foram mudando essa visão e estabelecendo alguns métodos para que as pessoas com surdez pudessem se comunicar, usando, sobretudo uma língua gestuovisual.

Após a conferência da educação em Jomtien na Tailândia, na década de 1990, o discurso em favor de uma educação de qualidade para todos e inclusiva, ganhou força em muitas nações, corroborando para a criação de leis a fim de garantir a pessoas com necessidades especiais o direito a uma educação de qualidade. Esses eventos contribuíram para que muitas nações começassem a pensar numa educação que fosse não só especial como também inclusiva. Em se tratando do Brasil, esses eventos educacionais ajudaram a endossar o discurso em prol da educação de surdos por meio da língua de sinais e que estes fossem matriculados em escolas regulares. Essa inclusão, entretanto, nem sempre se efetiva porque o professor da sala de aula regular não domina a linguagem de sinais e nem sempre sabe como promover a aprendizagem da língua portuguesa para estudantes não ouvintes.

Como professora de Português para turmas do Ensino Fundamental numa escola pública estadual tive a oportunidade de vivenciar essa realidade. Recebi um aluno surdo e não sabia como interagir com ele, já que não sabia – e ainda não sei – a Libras. Eu queria que meu aluno aprendesse, que minhas atividades fossem adequadas a ele, mas não sabia o que fazer. Pedi ajuda a um colega que sabia Libras, mas não me foi suficiente, eu precisava buscar subsídios teóricos, materiais que pudessem orientar a minha prática e a de outros colegas que vivenciavam situação similar. Assim me enveredei no Mestrado Profissional em Letras a fim de pesquisar sobre o Ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas. De um modo específico, pode-se dizer que se trata do ensino da Língua Portuguesa para pessoas surdas numa perspectiva colaborativa.

É importante mencionar que o direito do surdo ao acesso ao conhecimento é assegurado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. O diálogo, porém,

entre a política educacional inclusiva e a política linguística para surdos tem sido um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais.

Muitas questões relativas aos processos inclusivos ainda não estão resolvidas por várias razões. Uma delas diz respeito à falta de conhecimento do professor sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras, afinal a inserção de Libras nos cursos de graduação é algo recente. Outro fator que não pode deixar de ser mencionado é a falta de intérprete de línguas de sinais (ILS) nas salas de aula e, por fim, o desconhecimento do professor da sala de aula regular no que tange a metodologias de ensino de português para indivíduos surdos. Todos esses fatores corroboram para que os alunos surdos ainda enfrentem, nos espaços educacionais, grandes obstáculos para o alcance de um conhecimento significativo de modo a torná-lo um cidadão letrado, independente e inserido cultural e socialmente.

Pensando em alternativas que minimizem essa realidade e considerando que a Língua Portuguesa pode facilmente dialogar de uma forma interdisciplinar com outras disciplinas e sendo ela a 2ª língua para os surdos, esta pesquisa tem como questão norteadora a seguinte indagação: Numa perspectiva colaborativa, como tem sido e como deveria ser o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos?

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como tem sido e como deveria ser o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Especificamente pretende-se analisar a prática didático/metodológica de ensino de língua portuguesa para alunos surdos realizada no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – Itabuna/BA; investigar estratégias que corroboram com o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, para realizar, a partir daí, oficinas de capacitação com os professores do CIOMF, utilizando atividades construídas pelos próprios professores e materiais que promovam o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva Colaborativa.

No tocante às questões histórico-conceituais que envolvem os surdos, essa investigação se alicerça nas ideias de Skliar (2003), Festa e Oliveira (2012), Zanoni, Kluber e Lindino (2016) e Campos (2018). Em relação às metodologias para o ensino de Português, as discussões são pautadas nas ideias de Fernandes (2006), Sanches (2014) e Machado e Almeida (2010).

Historicamente, a pessoa surda tem alcançado grandes conquistas, sobretudo no que diz respeito a questões relacionadas à sua educação, à garantia de seus direitos e inclusão no espaço escolar. Há a Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras

como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas. Há ainda o Decreto 5.626/2005, que instituiu nas escolas o ensino aos surdos na língua de sinais, que a tornou obrigatória em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia e que, além disso, assegura a presença de intérpretes em espaços onde há alunos surdos, exige professores de língua de sinais com formação em nível superior ou graduação em Letras/Libras e de intérpretes por meio do bacharelado também nesta graduação (CAMPOS, 2018).

Apesar de todas essas conquistas, observa-se que na prática, no cotidiano escolar, ainda há muito a se fazer a fim de que a política nacional e as leis sejam devidamente cumpridas. Além disso, percebe-se uma grande defasagem na educação dos surdos, principalmente quando comparada ao desenvolvimento de alunos ouvintes. Assim, a relevância desta investigação se dá tendo em vista a necessidade de diminuir essas lacunas existentes entre a legislação e a prática de ensino, o que se tem que fazer e o que se tem feito com relação à educação de surdos, devido a fatores diversos, considerando-se, sobretudo, a importância do ensino da Língua Portuguesa como instrumento facilitador na aprendizagem de todas as outras disciplinas.

Além disso, há que se mencionar que no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz, as pesquisas sobre a educação de surdos ainda são poucas. Um dos primeiros trabalhos é de autoria de Ricardo Dantas (2015), cuja pesquisa foi intitulada “Multiletramentos, bilinguismo e inclusão: uma experiência com professores ouvintes e estudantes surdos no ensino fundamental II”. A pesquisa teve como objetivo compreender referências bibliográficas sobre as práticas de ensino aos alunos surdos no ensino fundamental por professores de língua portuguesa, de forma a potencializar o Centro Integrado Oscar Marinho Falcão como lugar de inclusão para além das regras gramaticais, visando o bilinguismo, o multiletramento e o uso das tecnologias como uso social. Os resultados da investigação supracitada apontaram a necessidade de formação continuada por parte dos professores bem como a realização de outras pesquisas que corroborem para ampliar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa a indivíduos surdos, objeto desta dissertação.

Um segundo trabalho do programa de mestrado aqui citado é o da professora Carla Pithon (2018). A pesquisa da referida professora intitulada “Letramento de aluno(s) surdo(s): por uma prática que forme e transforme” teve como objetivo

compreender de que forma oficinas de letramento podem contribuir para o aprendizado de Língua Portuguesa escrita por/pelo aluno (s) surdo (s) do Ensino Fundamental II. Nesse estudo, apresenta-se um modelo de oficina de letramento que pode ser aplicado por professores de português a fim de contribuir para o letramento de alunos com surdez.

Outra pesquisa trata especificamente do ensino colaborativo. Tal pesquisa, intitulada “Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam como público-alvo da educação especial”, de autoria de Márcia Peixinho (2016) foi defendida no Mestrado Profissional em Educação e teve como objetivo desenvolver uma proposta de formação continuada de professores na perspectiva colaborativa. Nesse estudo, a pesquisadora apresenta dados estatísticos sobre alunos especiais na educação municipal e defende o ensino colaborativo como uma proposta que pode possibilitar um processo de ensino-aprendizagem efetivo e verdadeiramente inclusivo.

Nota-se, portanto, que os estudos ainda são poucos no âmbito da UESC, haja vista que o programa de Mestrado Profissional em Letras e Educação da mencionada universidade ainda são recentes. Sendo assim, há uma demanda regional por estudos que articulem teoria e prática e ajudem os alunos com suas diferentes necessidades a aprenderem melhor, a serem inseridos na sociedade, a exercerem a sua cidadania.

Para fins de organização, importa mencionar que esta dissertação encontra-se dividida em 6 (seis) seções. A primeira seção é a introdução na qual se apresentam o problema de pesquisa, os objetivos e metodologia empregada para o desenvolvimento deste estudo. As seções 2 (dois) e 3 (três) apresentam o arcabouço teórico que sustentam esse estudo. A quarta seção apresenta o detalhamento da metodologia empregada para realizar essa investigação, a saber: o *locus* da pesquisa, os sujeitos da investigação e o processo de coleta e análise de dados. A seguinte traz os resultados da pesquisa, seguida das considerações finais que encerram os elementos textuais deste trabalho. Vale salientar que, entre os elementos pós-textuais, destaca-se o Caderno Pedagógico, no qual apresentamos algumas sugestões de atividades que auxiliam estudantes surdos no processo de aquisição da língua portuguesa.



## 2 EDUCAÇÃO DE SURDOS: POR UMA EPISTEMOLOGIA DA DIFERENÇA

Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.  
Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser.

Terje Basilier (apud BRITO, 1993, p. 75).

A citação acima do psiquiatra norueguês Terje Basilier (que era surdo) fala da importância de se aceitar o outro com sua diferença. No caso de pessoas surdas, aceitá-las significa compreender que sua língua é a língua de sinais. Por outro lado, recusar a existência da língua de sinais é rejeitar o surdo, algo que ocorreu durante anos em muitos países inclusive no Brasil (e talvez ainda ocorra).

Na contemporaneidade, apesar de todas as políticas de inclusão e de um discurso em favor da diversidade e da diferença, quando essas se materializam nas mais diversas situações, o que se observa é uma intolerância e uma tentativa de transformar o outro, buscando apagar a diferença.

Esta pesquisa se posiciona em favor de uma aceitação verdadeira e legítima das diferenças, por isso, nos apropriamos da terminologia de Carlos Skliar (2003), estudioso que fala de uma epistemologia da diferença ou filosofia da diferença. Segundo Skliar (2003), os termos “outro”, “respeito ao outro”, “aceitação ao outro” são tão usados no cotidiano escolar que temos a falsa impressão de que vivemos numa sociedade que respeita as diferenças.

Debruçando-se sobre tais reflexões acerca da alteridade, percebe-se o quanto ainda somos tentados a apagar as diferenças e fazer do outro um “igual a mim”. Por isso, o teórico fala de “um outro” como “um próximo— esse que não sou eu, esse que é diferente de mim, mas que posso ver, compreender, assimilar - e também o *outro radical*, (in)assimilável, incompreensível e inclusive impensável” (SKLIAR, 2003, p.26, grifo nosso).

Ao usar o termo “outro radical”, Skliar (2003) nos convida, nos incita a aceitar o diferente, o *outro* com suas idiossincrasias, pois o respeito à diversidade é questionável. Um exemplo citado por Skliar para mostrar que a sociedade não aceita o diferente, foi o das jovens árabes que eram (e ainda são) hostilizadas por quererem

usar o véu nas escolas que frequentam em outros países, na não aceitação da religião do outro, enfim na ausência de respeito e tolerância que tornam os outros “objetos permanentes de uma hostilidade” (SKLIAR, 2003, p.21).

Quando traçamos um contraponto entre o que propõe Skliar (2003) e o que dizem os historiadores que pesquisam a educação de surdos, percebemos o quanto suas palavras se confirmam. Ao longo dos séculos, o que se percebeu foi uma tentativa de negar a capacidade do surdo de aprender pelo fato dos sujeitos surdos não serem capazes de ouvir. Por isso, em muitos momentos buscou-se ouvintizar os surdos e não construir métodos de ensino que fossem adequados a eles.

Sá (2002, p.2), ao tratar das relações culturais na educação de surdos, comenta que

[...] os surdos são pessoas colocadas às margens do mundo econômico, social, educacional e político; pessoas narradas como deficientes, incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas. A situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo tem muitas histórias para contar.

A diferença do surdo era ressaltada por um viés negativo. O olhar estava centrado no que ele não podia fazer. Retomar um pouco do percurso histórico da educação de surdos destaca a nossa incapacidade em lidar com a alteridade radical de que fala Skliar (2003). Esse pensamento também se evidencia nas pesquisas de Festa e Oliveira (2012, p.3), as quais ponderam que “historicamente, as vozes sobre a surdez se constituíram sobre a falta, o afastamento do dito normal, ressaltando a deficiência e alegando a incapacidade, porém sem explicação científica”.

Por conta disso, as civilizações mais antigas, por exemplo, compreendiam que o surdo era alguém punido pelos deuses e, por isso, ou tinha-se pena deles ou os rejeitavam ou ainda os sacrificavam. Pessoas incapazes de ouvir eram vistas como incapazes de aprender ou destituídas de direito. É apenas no século XVI que surgem relatos de pessoas que ensinavam a surdos (SANTIAGO, BASNIAK, SILVA, 2019).

Ao longo da história, percebemos que a visão sobre os surdos era de que a ausência de uma língua oral os destituía de humanidade. Ser humano, ser criatura de Deus significava ser igual a todos. Ser diferente conduzia à inferiorização. De certa forma, apesar de todas as mudanças observadas na contemporaneidade, sobretudo no que diz respeito à legislação educacional, os surdos ainda são excluídos quando a escola que os recebe não possui professores com conhecimento da língua brasileira

de sinais, quando não há intérprete, quando sua linguagem é ignorada (FESTA; OLIVEIRA, 2012).

Sá (2002, p.2) comenta que o conhecimento produzido acerca dos surdos ainda é pouco - ou talvez seja pouco difundido, o que por sua vez coopera para a exclusão de “gerações e gerações de surdos pela assimilação da *diferença*, pelo assujeitamento das alteridades à lógica da igualdade descabida de uns poucos” (SÁ, 2002, p.2, grifo nosso).

Notamos que os pensamentos de Sá (2002) e Skliar (2003) se coadunam, pois ambos se posicionam em favor da aceitação do surdo, da percepção de que a comunidade surda possui uma cultura diferente. Essa comunidade é dotada de um código linguístico próprio que é visuoespacial e uma linguagem própria, ou seja, não se deve focar na deficiência auditiva, como ocorreu ao longo da história.

Retomando a questão histórica, percebemos que a deficiência auditiva era o foco de atenção no que tange aos surdos. Durante a Idade Média, por exemplo, quando a Igreja Católica passou a se constituir como voz de autoridade, os surdos eram vistos, em princípio, como pessoas sem Deus, o que caracterizava a surdez como possessão demoníaca. Essa percepção era contrária aos ensinamentos das Sagradas Escrituras, pois o livro do Levítico em seu capítulo 19:14 traz a seguinte instrução: “Não amaldiçoarás ao surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas temerás o teu Deus. Eu sou o Senhor”. A ordem de Deus era de cuidado para com surdos, cegos, enfim, com as pessoas com deficiência, e não desprezo.

Talvez o embrião para uma epistemologia da diferença se inicie no final da Idade Média, período no qual começaram a surgir os primeiros trabalhos educacionais voltados para crianças surdas a fim de integrá-las na sociedade. Os “primeiros registros de educadores de surdos no ocidente começam a surgir a partir do século XVII, principalmente na Espanha, França, Inglaterra e Alemanha”. (FESTA; OLIVEIRA, 2012, p.4).

De acordo com Goldfeld (1997), na Espanha do século XVI, o monge Pedro Ponce de León (1520-1584) desenvolveu uma metodologia de educação para crianças com surdez que utilizava as técnicas de datilologia (espécie de representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, culminando com a criação de uma escola de professores de surdos.

A proposta de Ponce León merece destaque por sua tentativa de usar uma linguagem gestual. Contudo, ainda se nota uma negação da surdez ao propor a

oralização dos sujeitos surdos. Além do monge espanhol, não podemos deixar de mencionar Charles Michel de L'Épée, francês que em 1750, em virtude da convivência com pessoas surdas, criou uma língua de sinais e transformou sua casa numa escola pública e teve muito êxito na educação de pessoas surdas. L'Épée defendia que todas as pessoas com surdez deveriam ter direito a aprender, independente da condição financeira de sua família, ou seja, ele buscava integrar o surdo na sociedade, não o excluir.

É importante ressaltar que nessa mesma época, porém em território alemão, Samuel Heinick propõe a filosofia educacional que ficou conhecida como Oralista. Essa abordagem de ensino condenava o uso da língua de sinais, preconizando que a melhor forma de educar surdos era por meio da oralidade. Percebemos aqui um rompimento com o que Skliar (2003) chama de epistemologia da diferença ou pedagogia da diferença, já que esse método propunha a negação da surdez e uma oralização de pessoas não ouvintes.

A partir de 1860, o Oralismo começa a ganhar força como abordagem de ensino de surdos, sobretudo após a realização do II Congresso sobre Educação de Surdos, o qual ocorreu em 1880, em Milão. Neste evento, foi feita uma votação e, desse modo, definiu-se como melhor estratégia o Oralismo, pois se partia do princípio de que a língua de sinais era prejudicial para a aprendizagem da língua oral (FESTA; OLIVEIRA, 2012; ZANONI; KLÜBER; LINDINO, 2016).

Esse fato foi prejudicial para os surdos, pois interferia na questão identitária deles. Eles não tinham sua linguagem aceita, logo também não eram aceitos. O que se observa a partir desse congresso é uma tentativa de oralizá-los e não de ajudá-los a expandir a comunicação. Na perspectiva de Campos (2018), o oralismo encapsulou os surdos num modelo de ensino pautado no ouvintismo, ou seja, o parâmetro era estabelecido a partir das condições de aprendizagem das pessoas ditas “normais”.

Depois desse evento, a ciência vai se centrar na tentativa de curar os surdos e apenas cem anos depois da proibição, os pesquisadores voltaram a se debruçar sobre a linguagem de sinais e desenvolveram outras abordagens ou filosofias de ensino, retomando as pesquisas desenvolvidas na Europa e América do Norte (FESTA; OLIVEIRA, 2012; ZANONI; KLÜBER; LINDINO, 2016).

Segundo comenta 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”. Para Campos (2018), essa

abordagem provocou uma revolta entre os surdos, pois a proibição de sua própria língua prejudicaria suas identidades, cultura e processo educacional. Na verdade, a filosofia oralista contribuiu para aumentar o abismo entre surdos e ouvintes. Contudo, apesar de todas as tentativas de apagamento da linguagem de sinais, os surdos a usavam escondido.

Poker (s/d) esclarece que o Oralismo obteve destaque até a década de sessenta e perdeu seu prestígio quando William Stokoe publicou um artigo no qual argumentava que a Língua de Sinais se constituía em uma língua com as mesmas características das línguas orais. Desse momento em diante outras pesquisas foram publicadas demonstrando a importância da língua de sinais na vida da pessoa com surdez e destacando a insatisfação por parte das pessoas surdas com a abordagem oral.

Outra abordagem que norteou o ensino de surdos foi chamada de Comunicação Total. De acordo com Zanoni, Kluber e Lindino (2016), essa filosofia defendia o uso dos recursos espaços-visuais, como facilitadores da comunicação e aprendizado da língua oral para os surdos. Além disso, caracterizou-se

pela defesa do pluralismo metodológico, uma atitude que busca refletir a própria estratégia, e promover as atividades de pesquisa de forma livre, defendendo ainda uma oposição a um princípio único, absoluto e universalmente válido, permitindo ao indivíduo desenvolver-se livremente (ZANONI; KLÜBER; LINDINO, 2016, p.805).

Essa ausência de uma metodologia única e a promoção do uso oral da linguagem de sinais não foi bem-sucedida porque os surdos acabavam não desenvolvendo nem a oralização nem a linguagem de sinais, o que por sua vez, comprometia a comunicação deles.

Na percepção de Poker (s/d), os profissionais que eram adeptos ao modelo da Comunicação Total viam a pessoa surda de forma diferente dos oralistas, ou seja, ela não era percebida como alguém que possuía uma patologia a ser eliminada, mas como uma pessoa e como tal, sua surdez trazia implicações no desenvolvimento emocional, afetivo e também nas relações interpessoais. Ademais, a autora aponta como outra diferença em relação ao Oralismo o fato de a Comunicação Total acreditar que o aprendizado da língua oral não assegurava o pleno desenvolvimento da criança surda.



O poema de Carlos Drummond de Andrade fala de pedra no meio do caminho. Recorremos a estas palavras do poeta itabirano para defender nosso posicionamento de que, em se tratando da inclusão no Brasil, ainda há muitas pedras rumo a implementação de práticas de ensino que sejam efetivamente inclusivas.

Neste sentido, se consultarmos no dicionário, conforme explica Sartoretto (2011), a palavra incluir, perceberemos que ela transmite a ideia de compreender, abranger, fazer parte de. Para Schilling e Miyashiro (2008, p.243) o vocábulo em discussão significa “encerrar, pôr dentro de; fazer constar de; juntar(-se) a; inserir(-se), introduzir(-se); fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; pôr; conter em si; compreender, conter, abranger; trazer em si; envolver, importar”

Diante desses significados, em se tratando do ambiente escolar, a inclusão só se efetiva se a equipe gestora, se os professores adotarem práticas pedagógicas abrangentes, que permitam aos diferentes sujeitos desenvolverem a aprendizagem. Sartoretto (2011), lembra que pessoas com deficiência também aprendem, são capazes de produzir, segundo seu ritmo e possibilidades. Logo, é extremamente importante respeitar o tempo de aprendizagem dessas pessoas.

A partir dessa visão, a autora, anteriormente citada, pontua categoricamente que

A escola inclusiva é aquela que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constroem as aprendizagens (SARTORETTO, 2011, p.78).

Segundo essa percepção, as escolas ainda não são ambientes inclusivos, mesmo para quem não apresenta nenhuma necessidade especial. Para Lopes e Fabris (2013), falar de inclusão é se enveredar por um tema atravessado por questões sociais, históricas e políticas. Para essas estudiosas, nossa percepção acerca da inclusão é notadamente herdeira dos ideais do século XVIII e do século XIX, por isso, há sempre uma busca de “normalização” de pessoas – no caso dos surdos – um desejo de torná-los ouvintes.

Esse discurso em favor da inclusão, segundo elas, perpassa o viés econômico da modernidade, que apregoa que as pessoas se autossustentem, sejam autônomas, empreendedoras, o que pode ser viabilizado por meio da inclusão, sobretudo, a escolar. Essa inclusão não deve ser apenas de pessoas com necessidades especiais, mas também daquelas que sofreram (e sofrem) discriminação por “razões econômicas, de gênero, raça-etnia, deficiências físicas, cognitivas, sensoriais, entre outras” (LOPES; FABRIS, 2013, p.21).

Até o presente momento, o que observamos é uma inclusão parcial. O aluno é matriculado na escola, frequenta uma sala de aula regular, contudo, seu professor não consegue de fato interagir com ele, pois lhe falta formação continuada para adequar conteúdos e atividades para os alunos com necessidades especiais.

Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007) comentam que a educação inclusiva propõe o acolhimento de todos os alunos em salas de aulas regulares, independente de condições econômicas, socioculturais, etnias ou deficiência. Para tanto, as escolas devem fazer as adaptações necessárias, haja vista que estas são importantíssimas para por fim a atitudes discriminatórias.

Nesse sentido, pensar em inclusão escolar significa pensar numa

escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (GLAT, PLETSCHE, FONTES, 2007, p. 344)

Nota-se que uma escola inclusiva não ignora as dificuldades de seus alunos, nem os exclui por conta delas. Ela identifica essas dificuldades e busca estratégias para ajudar os alunos a superá-las e a desenvolver sua potencialidade.

Os autores anteriormente citados ainda argumentam que matricular o aluno com deficiência na escola para que ele se socialize, não é incluir. A inclusão só é válida, só é efetiva quando a escola assegura a permanência e a aprendizagem de todos os alunos nela matriculados, incluindo aqueles com deficiência.

Na escola pública que se constituiu no lócus dessa pesquisa, os alunos surdos têm sido matriculados em salas regulares. Em busca de uma inclusão efetiva, a unidade escolar pesquisada oferece intérprete em sala de aula, a fim de que os alunos surdos possam se comunicar com o professor regente. Além disso, há o Atendimento Educacional Especializado em turno oposto. Para realizar esse atendimento, a escola



pesquisada conta com um professor com formação em educação especial e inclusiva, que domina a Libras.

Notamos na instituição investigada que a figura do intérprete tem sido importante que professor e aluno surdo se comuniquem, mas não tem sido suficiente. Mais que a tradução do que o docente diz, mostra-se igualmente importante a adequação do material de ensino para atender ao alunado surdo, bem como orientações acerca do processo de aprendizagem de português pelos alunos surdos.

Vê-se, portanto, que a legislação que assegurou o ensino em Libras, que regimentou a figura do intérprete, são apenas o começo do caminho. Muito há que se percorrer, pesquisar e mudar em busca de uma educação que seja, de fato, inclusiva.

## 2.2 EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, a educação de surdos tem início em 1850, após uma visita do imperador do Brasil, Dom Pedro II, ao Instituto de Surdos de Paris, o qual foi fundado por L'Épée. Dom Pedro II convidou o professor surdo Hernest Huet para iniciar no Brasil um trabalho com surdos. Desse modo, em 26 de setembro de 1857 foi fundada a primeira escola para surdos do Brasil, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos surdos – INES. Assim, a língua francesa de sinais, combinada com os sinais usados no Brasil, cooperam para a sistematização da Língua Brasileira de Sinais–Libras (FESTA; OLIVEIRA, 2012; CAMPOS, 2018).

Goldfeld (1997) pontua que o INES, em 1911, acompanhou a tendência mundial, passando a adotar o Oralismo puro em todas as suas disciplinas, apesar da resistência dos alunos, que permaneceram utilizando a língua de sinais nas salas de aula, até que esta foi oficialmente proibida em 1957. Ainda assim, os alunos, apesar da proibição, continuaram a utilizá-la nos corredores e pátios da escola, até que o método denominado Comunicação Total chegou ao Brasil, no fim da década de 1970. Na década seguinte, iniciou-se uma nova proposta de ensino, que ficou conhecida como Bilinguismo. Esse novo modo de ensinar era apresentado nas pesquisas de Lucinda Ferreira Brito, linguista que se dedicou a estudar a Língua Brasileira de Sinais.

Na percepção de Campos (2018), a educação de surdos é reconhecida como uma prática inclusiva proposta pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial. A autora comenta que essa questão é muito inquietante para a comunidade surda e educadores que não têm domínio da Libras em face das condições culturais, históricas, educativas e linguísticas que estão em jogo.

Entre pesquisadores, não há um consenso, havendo defensores de que os surdos devam aprender na escola regular com os ouvintes e há quem defenda que os surdos devem estar numa escola própria para essa população. Certo é que a Educação Inclusiva necessita de novos modelos pedagógicos que considerem as potencialidades e capacidades dos alunos, além do foco nas limitações e dificuldades, como ainda acontece no modelo tradicional de educação (ARANTES; SOUZA, 2014).

Segundo Arantes e Souza (2014, p.4) a educação inclusiva não nega a

“deficiência”, no caso dos alunos com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, mas sim de saber que há um ser humano para além da deficiência, não permanecer “engessados” por ela. É prever que diferenças exigem diferentes intervenções pedagógicas e diferentes olhares, sem, contudo, diminuir o que se pode ensinar, subestimando assim o aluno e suas reais possibilidades de exercer sua cidadania (ARANTES; SOUZA, 2014, p. 4).

Percebe-se a partir do pensamento das autoras que os conteúdos destinados a pessoas com algum tipo de deficiência não devem ser limitados, antes suas atividades ou estratégias de aprendizagem devem ser adequadas a essa pessoa. Em face disso, o ensino na perspectiva inclusiva demanda uma organização no sistema educacional que considere não só a diversidade dos alunos como suas necessidades (ARANTES; SOUZA, 2014).

É justamente nesse ponto que reside o problema da inclusão, sobretudo de surdos. A maior parte dos professores não domina a linguagem de sinais, pois há pouco tempo a disciplina Libras foi incluída nos cursos de graduação. Apesar da oferta dessa disciplina, um semestre ainda é pouco para a pessoa dominar essa linguagem. Outro aspecto a ser considerado é que nem sempre a escola dispõe de intérpretes, desse modo, o professor, por falta de formação na área, prepara aulas sem pensar nesse aluno surdo ou se pensa nele, não sabe como inclui-lo de verdade na sala de aula.

Nesse viés, Campos (2018) comenta que as propostas de educação para surdos sofreram mudanças consideráveis a partir do estabelecimento de políticas

educacionais que implementaram a Educação Especial com o intuito de atender alunos com deficiência. Nos anos de 1960 e 1970, adotou-se uma perspectiva integradora, pois se partia da compreensão de que os alunos com deficiência possuíam o direito de serem incluídos com os demais alunos. Na década de 1990, o governo brasileiro lançou a política de educação para todos, com a proposta da educação inclusiva, como resultado da Jornada de Educação de Jomtien na Tailândia e como resultado da Declaração de Salamanca.

Essa declaração foi o resultado do evento ocorrido em 1994 na província de Salamanca na Espanha, onde se realizou a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais. Nesse documento, postula-se que a escola deve ser espaço de acolhimento de todas as crianças, independente de suas condições sociais, econômicas, intelectuais, entre outros. Além disso, a declaração compreende que as diferenças entre pessoas é algo absolutamente normal, de modo que é a escola que precisa se adaptar às necessidades das crianças e não o contrário (BRASIL, 1994).

É válido pontuar que a década de 1990 foi muito produtiva no âmbito educacional. Foi nesse período que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 foi promulgada estabelecendo o direito dos surdos de adquirirem sua língua nativa em qualquer etapa da educação básica, quer nas redes públicas, quer nas privadas.

Campos (2018) comenta que em 2001 foi lançado o Plano Educacional que tratava da Educação Especial, que promove a educação inclusiva para alunos com necessidades especiais, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Foi esta resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O propósito da Educação Especial é garantir a matrícula e o atendimento a estes alunos desde as creches e pré-escolas. Em seu Art. 2, essa resolução ordena que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 1).

Nesta década, observa-se, também, a promulgação da Lei 10.436/2002, a qual reconheceu a Libras Língua Brasileira de Sinais, “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Não se pode deixar de mencionar, também, a Lei nº. 10.845, de 5 de março de 2004, responsável por instituir o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência. Por fim, há que se elencar o Decreto 5.626, de 2005, que instituiu o ensino aos surdos na língua de sinais em escolas ou salas próprias para surdos, que implementou a disciplina Libras como obrigatória em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, exigindo, para tanto, a presença de intérpretes nos locais em que haja alunos surdos, sendo que esses intérpretes devem ter formação de professores de língua de sinais por meio da licenciatura em letras/Libras ou em bacharelado na mesma área.

Nota-se que no campo legislativo, pessoas com deficiência estão devidamente amparadas. Contudo, quando se pensa na concretização dessas leis, ainda há um longo caminho a ser trilhado. Na percepção de Moura e Cabó (2015), apesar de decorridos 24 anos de publicação da Declaração de Salamanca, se for realizada uma análise do sistema de ensino ou das propostas educacionais, observar-se-á que ainda há muitas deficiências, muitos entraves para que a educação seja de fato inclusiva. As escolas até matriculam os alunos com necessidades especiais, mas eles não permanecem nas unidades de ensino. Permanência e qualidade de ensino ainda são desafios para um país ainda muito desigual como o Brasil.

No tocante à inclusão de surdos

reconhece-se que o ambiente escolar da chamada escola regular não tem sido tão "inclusivo" como deveria ser. Professores não conseguem se comunicar com o aluno surdo, por não terem o domínio da Libras. Com isso, não se veem valorizados nem a cultura nem a identidade do surdo (ARANTES; SOUZA, 2014, p.6).

Por meio do pensamento anteriormente citado, as pesquisadoras endossam o discurso de que a inclusão ainda permanece em inúmeros casos limitada ao registro em documentos legais, o que não resolve o problema das pessoas que possuem deficiência, pois a exclusão, a marginalização, antecede, inúmeras vezes, o universo escolar, começando até mesmo em casa, no nascimento. Quanto surdos não chegam a escola sem saber a linguagem de sinais? Sem saber seu próprio nome? Quantos pais negam a necessidade de atendimento especializado do filho?

Diante dos problemas apresentados e discutidos nesta dissertação, Arantes e Souza (2014) defendem que o ensino a partir da abordagem bilíngue é, a proposta

que assegura uma verdadeira inclusão de surdos. Compartilhamos este pensamento de que o surdo precisa ter contato com a língua portuguesa por meio da Libras. Por sua vez, Moura e Cabó (2015) preconizam que os alunos surdos matriculados no ensino regular recebam uma educação em que sejam respeitadas as suas diversidades e, assim, nesse contexto, “a Língua de Sinais apresenta-se como primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2), preferencialmente na modalidade escrita” (MOURA; CABÓ, 2015, p.3).

Arantes e Souza (2015, p.8), por meio de suas pesquisas, ressaltam a necessidade das escolas reavaliarem o Projeto Político Pedagógico a fim de assegurarem o cumprimento do Decreto 6.571/2008. Para essas estudiosas “o AEE não pode ser uma ação isolada no contexto escolar. Ele precisa fazer parte de um conjunto de ações integradas que perpassam necessariamente pelo Projeto Político-Pedagógico da escola”.

Na pesquisa de campo por elas efetuada foi possível verificar que 31% dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas não mencionam a presença do Atendimento Educacional Especializado. Não queremos aqui enfatizar apenas o registro escrito da inclusão no PPP, mas a ausência de menção ao AEE neste documento indica que a escola não pensa, não se preocupa com esses alunos, deixando-a marginalizada, excluída do processo de aprendizagem.

O PPP evidencia a identidade da escola e nesse processo de conscientização da comunidade escolar, “a inclusão escolar e o AEE precisam ser contemplados. Um projeto político-pedagógico que não contemple os pressupostos de uma educação inclusiva é um grande entrave para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas” (ARANTES; SOUZA, 2014, p.9).

Para Mantoan (2003), são as ações centradas no projeto político-pedagógico que devem nortear a reorganização das escolas, sendo de vital importância para as diretrizes gerais da escola, calcadas no realismo e na responsabilidade, universalizando o acesso, isto é, a inclusão incondicional de todos, e democratizando, assim, a educação. Desse modo, o PPP de cada escola definirá os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação, dentre outros aspectos, sob constante revisão e aperfeiçoamento.

Retomando a pesquisa feita por Arantes e Souza (2014), estas professoras questionaram se as escolas investigadas tinham alunos surdos matriculados e constataram que sim (48% de matrícula de alunos surdos nas escolas regulares).

Contudo, quando indagaram aos professores se a escola adotava práticas inclusivas perceberam contradição na fala de muitos docentes, como se observa no trecho a seguir:

É um processo conflituoso porque há muitas lacunas e falhas nas escolas inclusivas, inclusive a falta de professores que saibam se comunicar com o aluno surdo. Os mesmos são obrigados a ter acesso a conteúdo em uma língua portuguesa e são avaliados através da mesma (ARANTES; SOUZA, 2014, p. 10).

A ausência de domínio da língua de sinais por parte dos professores é uma barreira para uma verdadeira inclusão. Observa-se apenas a integração do surdo, ou seja, ele está junto, mas ao mesmo tempo separado dos alunos ouvintes como mostra a imagem a seguir:



**Figura 1:** Da exclusão a inclusão.

**Fonte:** <https://ppl.gal/quando-a-ordem-altera-o-produto/exclusao-segregacao-integracao-inclusao/>

A imagem anterior mostra a verdadeira inclusão, ou seja, quando todas as pessoas estão reunidas, sem distinção, tendo cada um suas necessidades contempladas.

### 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE INCLUSÃO

Em 2017, foi promulgado o documento intitulado “Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia”, na gestão do então secretário de Educação, Walter Pinheiro. A proposta do governo estadual é estabelecer normas que ajudem aos professores a adotarem uma prática pedagógica que respeite os indivíduos, sobretudo aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade (BAHIA, 2017).

Segundo as diretrizes aqui mencionadas, as salas de aulas comuns são espaços para inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, os quais devem ser vistos como pessoas capazes de aprender, dotados de possibilidades, de modo que o trabalho do professor se volte para o desenvolvimento de competências e habilidades que esses alunos podem desenvolver. Deve-se, portanto, centrar a docência no desenvolvimento do potencial do aluno e não na ausência da audição.

É interessante notar que as diretrizes estaduais defendem que o aluno surdo seja ensinado por meio da Libras. Note-se: “a língua de instrução para aquisição dos conteúdos é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a disciplina Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, constitui-se numa segunda língua” (BAHIA, 2017, p.46). Indagamos, diante disso: os professores da rede pública estadual fizeram algum curso de Libras ofertado pela Secretaria da Educação (SEC)? Sempre há intérpretes nas salas de aulas comuns? A maioria dos professores das salas comuns não dominam a língua de sinais e muitas escolas não têm intérpretes.

Desse modo, ao receberem um aluno surdo, este é matriculado na sala de aula comum e, no turno oposto, é atendido por um professor especialista em uma sala de Atendimento Educacional Especializado, conhecida com AEE. Assim ocorre no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão (CIOMF), como escola pública da esfera estadual.

Na sala de aula do AEE, um professor com formação em educação inclusiva realiza atividades com o aluno especial, no turno oposto ao que está matriculado. Não se trata de uma banca ou aula de reforço das disciplinas que o aluno estuda; nesta

sala, os alunos realizam atividades que têm o objetivo de dar mais autonomia a esses estudantes.

Segundo as diretrizes mencionadas, para atuar como professor de uma sala de AEE é preciso que

o professor tenha formação na especificidade do estudante. A função desse professor é intervir como mediador e articulador, promovendo o atendimento grupal ou individual com a utilização de recursos didáticos, equipamentos e tecnologias assistivas, conforme a necessidade de cada aprendiz. O atendimento oferecido é complementar e/ou suplementar às atividades curriculares desenvolvidas na sala de aula comum da escola regular (BAHIA, 2017, p.48).

Nota-se, então, que o aluno com deficiência deve ser matriculado na sala de aula regular, tendo atendimento especializado no turno oposto. É nesse atendimento especializado que ele terá acesso a materiais didáticos e atividades que auxiliem no seu processo de aprendizagem.



### 3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: UMA PRÁTICA EM CONSTANTE CONSTRUÇÃO

“Toda pedagogia consiste na apropriação de diferentes textos numa ordem comunicativa especializada”

Jorge Larossa, 1998, p.16

A frase que introduz esta seção fala da pedagogia como uma prática de apropriação. Desse modo, como discute Skliar (2003), a pedagogia da diferença ou a epistemologia ou ainda a filosofia da diferença é o caminho para o ensino de surdos, quando se compreende que existe uma cultura surda. Neste sentido, como bem aponta Sá (2002) não devemos pensar a surdez a partir da incapacidade para ouvir, mas como uma condição cultural.

Paola Sanches (2014), ao discutir essa questão ressalta o fato de que a compreensão da condição linguística da comunidade surda no Brasil é algo relativamente novo. Foi apenas a partir de 2002, com a promulgação da lei nº 10.436, que este grupo minoritário, após muitos embates, discussões e lutas conseguiu o direito de ter sua língua reconhecida em território nacional. Essa lei é um marco, um ganho para a comunidade surda, pois retira o foco de atenção da incapacidade dos surdos de ouvir e conduz o olhar para as possibilidades de aprendizagem que eles possuem.

Sanches (2014, p.13) destaca que a passagem de um ensino monolíngue para bilíngue evidencia não uma simples mudança metodológica, é mais que isso, trata-se de uma “mudança ideológica, e política, com respeito à surdez [...] que propõe transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínica e terapêutica”.

Sanches (2014, p.12) chama atenção para algo importante, a saber, o fato de pessoas surdas possuírem uma identidade e cultura próprias, pois a

comunidade surda é composta por indivíduos que compartilham, acima de tudo, de uma experiência com o mundo mediada pela visão, e que, desta forma, utilizam como primeira língua uma língua visual espacial para interagir e significar o mundo.

Desse modo, por também pertencerem a uma comunidade maior (a brasileira) os surdos devem se tornar bilíngues, aprendendo o português escrito. Este idioma, entretanto, se configura como segunda língua. Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar que a questão do ensino de português para a comunidade surda é objeto de pesquisa e de muita discussão, pois se faz necessário buscar orientações teórico-metodológicas para o ensino do português escrito para essa clientela específica.

Botelho (2005) discute essa questão do ensino para surdos mostrando que para muitos pais e para os alunos surdos a presença em uma escola regular parece um oásis em meio a um deserto. Seria o caminho mais próximo para inclusão. Contudo, o que se observa é que essa inclusão ainda está em processo de construção, não é uma realidade em muitas escolas. Muitos professores, por não possuírem formação adequada, ignoram as dificuldades dos alunos surdos e os promovem para série seguinte sem que estes alunos tenham desenvolvido as competências e habilidades requeridas para progressão no ensino. Por conta dessas questões, Skliar (2003) e Fernandes (2006) defendem que o professor de surdos deve partilhar com seus alunos a mesma língua: a Libras.

Nesta dissertação defendemos a presença do aluno surdo em sala de aula regular e que o professor que não domine a Libras trabalhe em regime de colaboração com um professor especializado em educação inclusiva e um intérprete que domine a língua de sinais. Dessa forma, a educação do surdo se dará de forma bilíngue, conforme discutiremos na seção a seguir.

### 3.1 BILINGUISMO COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO DE SURDOS

Iniciaremos esta subseção conceituando letramento. Segundo explica Magda Soares (2004), o termo letramento passou a ser utilizado na década de 1980 em diversos países. Letramento é o termo em português falado no Brasil, na França *illettrisme* e em Portugal *literacia*. Essas palavras foram usadas para designar uma condição que ultrapassava a simples alfabetização. Soares (2004) ainda explica que nos Estados Unidos e na Inglaterra a palavra *literacy* já estava dicionarizada desde o

século XIX, contudo o significado que esta palavra passou a ter nomeava uma realidade diferente.

Soares (2004) esclarece ainda que letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever como também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita de modo a mudar seu lugar social, ou seja, exercendo a cidadania. A noção de letramento ultrapassa a noção de alfabetização, pois extrapola a decodificação e decifração do signo linguístico. A alfabetização é uma etapa do letramento, pois para ser letrado, primeiro, o indivíduo precisa conhecer o sistema alfabético de seu país, da língua que fala para então aprofundar sua capacidade de ler e interpretar. Pode-se, então, dizer que um indivíduo é letrado quando ele consegue usar as práticas de leitura e escrita no dia a dia, para exercer sua cidadania.

Nota-se, então, que a escola deve buscar estratégias para não só alfabetizar os alunos, mas para torná-los letrados, ou seja, capazes de produzir textos de acordo com a necessidade comunicacional, de modo a exercerem seu papel de cidadãos.

É importante, nesse sentido, citar o pensamento de Botelho (2005). Essa estudiosa explica que outras definições apontam o letramento como uma construção política através da qual a pessoa se conscientiza quanto à realidade na qual está inserido e a transforma. Para essa autora esse letramento não tem alcançado os surdos, pois eles se encontram inseridos numa pedagogia que os imobiliza, não os ajuda a desenvolverem-se plenamente como cidadãos. Muitos alunos surdos são promovidos de uma série para outra sem desenvolverem os conhecimentos necessários, algumas vezes porque o professor não possui formação para atender esses alunos.

Nota-se, portanto, que é extremamente importante investir na formação de professores para que estes possam de fato contribuir para o letramento dos estudantes surdos, de maneira que esses alunos possam ter acesso ou requerer os direitos de cidadãos que lhes competem.

Lodi, Harrison e Campos (2002), com base nos pressupostos teóricos de Signorini, conceituam letramento como um conjunto de práticas de comunicação social relacionada ao uso da escrita que envolve ações físicas, mentais e linguístico-discursivas assim como políticas, sociais e ideológicas. Esses pesquisadores entendem que o conceito de letramento vai além do que propõe Signorini, se relaciona a múltiplas práticas que envolvem as práticas sociais e por conta disso vai além da escrita.

Rojo (2001) também compreende que o conceito de letramento não se limita a escrita apenas, mas diz respeito a práticas múltiplas em um processo contínuo de desenvolvimento da linguagem no qual oralidade e escrita se sobrepõem. Essa autora fala também de agências de letramento, por entender que não apenas as escolas, como a família, a igreja, os diversos grupos com os quais uma pessoa convive cooperam para letrá-la.

O pensamento de Lodi, Harrison e Campos (2002) bem como o de Rojo (2001) mostram que o letramento se estende para além da escola. Portanto, cabe à escola, aos professores, cooperar para que os estudantes surdos possam desenvolver esse letramento, buscando aprimorá-lo mesmo quando concluir seus estudos.

Botelho (2005) esclarece que em países desenvolvidos já se fala em letramentos ou níveis de letramento e para mensurar essa questão usam-se as categorias letramento básico e crítico, pouco letrado, letrado mediano, altamente letrado. Essas categorias designam múltiplas habilidades de leitura e escrita cujos usos não se limitam ao espaço, ao universo escolar, antes apresentam uma estreita relação com usos sociais.

É importante observar que todos os autores aqui citados fazem uma relação entre letramento e usos sociais da linguagem. Sendo assim, a escola deveria contribuir para que alunos surdos aprendam a se comunicar nas diversas situações sociais em que possivelmente se envolverão. O letramento do surdo ou de qualquer estudante independente de ter ou não alguma deficiência deve ser pensada visando um uso amplo da língua, da linguagem e não apenas para leitura e/ou produção de textos que circulem apenas no ambiente escolar.

Como isso não ocorre, Botelho (2005) é categórica em afirmar que a escola, em se tratando dos surdos, não tem contribuído para a construção de sujeitos letrados. Isso ocorre porque as instituições de ensino não têm atentando para o fato de que para fazer uso competente e hábil da leitura e escrita os surdos precisam, primeiro, adquirir a língua de sinais e, posteriormente, o português escrito.

O problema, segundo Sá (2002), é que muitos surdos são filhos de pais ouvintes e, por isso, passam a ter contato com a língua de sinais tardiamente. O que afirma Sá (2002) se confirma na pesquisa realizada por Rodrigues (2015):

Aluno	Idade	Idade em que aprendeu a Libras	Familiares que também são surdos	Familiares que se comunicam em Libras	Já estudou com alunos ouvintes
JOÃO CARLOS	15	13	N	MÃE	N
VINÍCIUS	15	12	N	N	S
RAQUEL	14	12	N	MÃE/IRMÃ	N
CRISTIANO	13	11	N	MÃE	S
JONAS	15	12	N	TIA	N
ANA MARIA	14	8	N	N	N
RODRIGO	15	13	N	N	S
LEANDRO	15	6	N	IRMÃO	N
ROBERTO	14	12	N	TIA/IRMÃO	S
M A U R O FILHO	13	10	N	MÃE	N
DANILO	15	09	N	N	S
ELLEN	15	-	-	-	S
CLÁUDIA	14	12	N	IRMÃ	N

**Figura 2:** Idade em que os surdos aprenderam Libras

**Fonte:** Rodrigues, 2015, p.121

A figura acima mostra surdos filhos de ouvintes. Estes meninos e meninas aprenderam a língua de sinais praticamente na adolescência. Além disso, quando chegam à escola regular nem sempre o professor de Português conhece a língua de sinais ou tem intérprete e, por conta disso, usa as mesmas estratégias de ensino para ouvintes e surdos; outras vezes, o aluno surdo faz apenas copiar informações do quadro ou do caderno do colega.

Por conta dessa realidade, Sanches (2014) argumenta que um dos grandes desafios dos educadores que desejam respeitar a condição linguística do surdo reside no fato de assegurar o direito de aprender sem desprezar as particularidades da comunidade surda. Ela chama atenção para o fato de que para os surdos aprenderem o português como língua escrita requer sistematização, pois diferente de outros sujeitos aprendizes, o surdo não possui a modalidade oral-auditiva, o que gera uma

condição singular de bilinguismo. É válido pontuar que nesta pesquisa utilizamos o conceito de bilinguismo proposto por Grosjean (2008, p.164).

[...] consideraremos como bilíngues aquelas pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) diariamente. Assim, esta definição inclui pessoas que vão desde o trabalhador migrante que fala com certa dificuldade a língua do país anfitrião (e que não a lê nem a escreve) até o intérprete profissional que é totalmente fluente nas duas línguas. Neste intervalo, encontra-se o cônjuge que interage com amigos na sua primeira língua, o cientista que lê e escreve artigos em uma segunda língua (mas que raramente a fala), o membro de uma minoria linguística que usa a língua minoritária somente em casa e a majoritária nos outros domínios de sua vida, a pessoa surda que usa a língua de sinais com os amigos, mas que usa outros tipos de sinais com uma pessoa ouvinte, etc. Apesar da grande diversidade que existe entre essas pessoas, todas compartilham uma mesma característica: todas convivem com duas ou mais línguas [...].

Diante do conceito apresentado, os surdos se enquadram perfeitamente na categoria de pessoas bilíngues, pois usam duas línguas. Há que se destacar, entretanto, que a LIBRAS apresenta uma manifestação diferente da língua portuguesa. A primeira é de natureza visual-espacial, e a segunda de caráter oral-auditivo. Por conta disso, há diferentes padrões de produção de linguagem, o que conduz a diferenças estruturais entre elas.

Sanches (2014, p.16) explicita que em virtude da

Libras realizar-se no campo viso-espacial, canal completamente diverso do da Língua Portuguesa, apresenta-se como um desafio aos educadores, em termos de práticas e metodologias, fazer com que os alunos surdos compreendam e produzam textos em língua portuguesa língua da qual não são falantes.

Sob essa ótica, o ensino de Língua Portuguesa para surdos não deve ser visto como uma tentativa de oralização, mas como um caminho para que o aluno surdo adquira sua segunda língua: o português. Neste sentido, conforme comenta Sanches (2014), um dos poucos trabalhos sistematizados sobre o ensino de língua portuguesa para surdos é o de Sueli Fernandes. Essa pesquisadora propõe o letramento de surdos a partir de uma perspectiva bilíngue, tendo a língua de sinais como meio primordial de interação entre professor e aluno surdo.

O problema na percepção de Fernandes (2006) é que a língua de sinais ainda não é usada efetivamente no cotidiano escolar. Ela é a língua dos corredores, do intervalo, da comunicação do estudante surdo com seus colegas de classe, mas ainda não é o veículo de comunicação entre aluno e professor.

A legislação que instituiu a linguagem de sinais como a primeira língua dos surdos é uma conquista. As demais leis que tratam da educação especial na perspectiva inclusiva também são grandes conquistas, mas ainda é preciso que essa lei se efetive nos ambientes de ensino. É preciso investir na formação de professores para que não só aprendam a Libras como também para que conheçam o processo de aquisição do português escrito por indivíduos surdos.

Fernandes (2006) nos explica que o processo de alfabetização no Brasil está centrado numa perspectiva oralista e sonora que leva até mesmo crianças ouvintes a terem a falsa percepção de que existe uma correlação exata entre fala e escrita. Essa supervalorização das propriedades fonéticas da língua coloca o estudante surdo em posição de desvantagem. Por conta disso,

as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar. Por não possuir uma forma de comunicação sistematizada que lhe permita analisar, na dialogia com o aluno, se, de fato, houve compreensão do processo, o professor acomoda-se com o “produto” apresentado (cópia, cópia, cópia...) e segue em frente (FERNANDES, 2006, p.7).

Nota-se na fala da professora que o processo de alfabetização conforme vem ocorrendo, tem cooperado para que o aluno surdo aprenda a copiar. A falibilidade desse modelo de ensino se nota entre ouvintes que também vão avançando serialmente sem desenvolverem a competência leitora, sem desenvolverem o letramento.

Para se ter uma noção do quanto essa questão merece ser discutida é importante observar o quadro 1 com as implicações do modelo de alfabetização pautado nas propriedades fonéticas da língua para os estudantes com surdez, conforme aponta Fernandes (2006):

**Quadro 1:** Implicações no processo de alfabetização de surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do <b>conhecimento prévio</b> da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a <b>oralidade</b> : narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O <b>alfabeto</b> é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. <b>A</b> da abelha, <b>B</b> da bola, <b>O</b> do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).

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

**Fonte:** Fernandes, 2006, p.7

Esse quadro-resumo proposto por Fernandes sinaliza uma série de fatores que o professor de português para estudantes surdos precisa considerar. Primeiro, o aluno desconhece o léxico da língua portuguesa e mesmo o vocabulário da linguagem de sinais pode ainda estar em construção, haja vista que muitos surdos são filhos de ouvintes e como já dissemos em outro momento desta dissertação, eles aprendem a Libras muito tardiamente. Além disso, há a impossibilidade de relacionar letra e som, por isso, o uso de imagens é extremamente importante para o surdo associar palavra e imagem.

Diante dessas diferenças, questionamos: como alfabetizar um indivíduo surdo? Primeiro, há que se pontuar que não importa como o professor vai trabalhar em sala de aula, se usará as tradicionais cartilhas com as famílias silábicas ou se usará textos, se o processo se basear na relação fonemas/grafemas, o surdo não aprenderá a ler. O surdo tem como primeira língua, uma língua não alfabética e por meio dela aprenderá uma língua alfabética. Em virtude disso, Fernandes (2006) prefere falar não em alfabetização, mas em letramento de surdos, termo que também nos apropriamos. Esse termo nomeia as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, cujos princípios que nortearão os encaminhamentos metodológicos partem do pressuposto de que

- o letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e dependentes (o português é o que o aluno lê/vê);
- o letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;
- há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades do leitor/escritor em seu meio social e cultural (FERNANDES, 2006, p.8-9).

Além disso, o professor de português não pode esquecer

a condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua é denominada



como a de 'leitores não alfabetizados'. Isso significa que são leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética e dominam a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias (SÁNCHEZ, 2002 apud FERNANDES, 2006, p.8).

Fernandes (2006) explica que o processo de aquisição da língua portuguesa por uma criança surda difere de uma ouvinte, isso ocorre porque os surdos não recorrem ao binômio letra/som para identificar uma palavra. A criança reconhecerá a forma ortográfica, ou melhor, a rota lexical da palavra, pois “fotografa” e “memoriza” as palavras. É importante citar o conceito de rota lexical. Esse termo designa

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

Vale ressaltar, porém, que o processo de leitura não se encerra no reconhecimento da rota lexical, pois a leitura não demanda apenas a decifração, antes envolve um contexto de significação.

Além do que já foi dito aqui, há que se considerar que os estudantes surdos irão construir o sentido do escrito por meio de processos simbólicos, visuais, ou seja, “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” (FERNANDES, 2006, p.12).

Partindo das ideias preconizadas por Fernandes (2006), podemos elencar alguns princípios para o ensino de Português para surdos:

- 1- Aprender português pelos surdos significa aprender a escrita;
- 2- As referências imagéticas são o ponto de partida para o aprendizado da língua portuguesa;
- 3- A aprendizagem se dá de modo contrastivo, ou seja, compara-se o português à linguagem de sinais.

Fernandes (2006) buscando deixar claro como é o processo de aprendizagem da língua portuguesa por pessoas surdas, usa como exemplo a aprendizagem da escrita chinesa, isto é, “funcionaria como se sujeitos não-surdos, que têm uma língua alfabética como língua materna, aprendessem um sistema de escrita ideográfica

(como o chinês), sem nunca aprender a pronunciar suas palavras. Isso, como se sabe, é perfeitamente possível”.

A pesquisadora destaca a importância do professor bilingue e estabelece alguns princípios para o ensino de português para surdos e elenca outros princípios metodológicos, além dos três que já foram citados. De forma resumida, os professores que desejam contribuir para uma efetiva aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos, são:

- 1- Compreensão de que leitura e escrita são processos que se complementam, são interdependentes;
- 2- Leitura e escrita estão relacionados com as práticas sociais com as quais os surdos se envolvem;
- 3- As práticas de letramento deverão ser iniciadas com textos que façam parte das demandas sociais dos sujeitos surdos;
- 4- Os textos que circulam socialmente farão a articulação entre conhecimento escolar, conhecimento linguístico e conhecimento social;
- 5- O professor é o mediador que proporá as estratégias de leitura para que o aluno perceba aspectos discursivos, gramaticais e intertextuais que ajudarão no processo de compreensão do texto.

Como muitas crianças surdas aprendem a língua de sinais muito tardiamente, a escola precisa intermediar dois processos: a aprendizagem da língua de sinais e do português, por isso, Fernandes (2006) defende que o professor de surdos deva ser bilingue. Como sabemos o quanto ainda é difícil encontrar professores bilingues, a proposta desta dissertação é o ensino colaborativo.

### 3.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA/INCLUSIVA

Por várias décadas, as necessidades dos alunos especiais foram de domínio exclusivo dos especialistas em educação especial, fora da sala de aula comum. Entretanto, com o advento da ideia de integração escolar, mudanças importantes vêm ocorrendo, sobretudo na compreensão dos professores sobre seus papéis, responsabilidades e habilidades para ensinar alunos com deficiência, tanto educacionais quanto físicas (JORDAN, 1994).

Desse modo, passou-se a entender que professores comuns e especialistas poderiam trabalhar juntos com os alunos, uma vez que o ensino colaborativo essencialmente é uma relação recíproca, em que cada um aprende a aplicar o seu conhecimento e habilidades em interação uns com os outros no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos especiais.

De acordo com Jordan (1994), o ensino colaborativo tanto pode ser aplicado como meio de ajudar outros a resolverem problemas educacionais, como meio de tornar evidente a percepção dos professores quanto à adaptação das suas estratégias pedagógicas que visam atender às necessidades dos seus alunos e para alcançar um consenso sobre a natureza e o propósito de seus papéis, desde que tais professores se vejam como agentes de mudança na escola.

Para tanto, eles precisam considerar e avaliar as diferenças e dificuldades dos alunos, a fim de planejarem a melhor estratégia a ser implantada na escola, aperfeiçoando-a com a colaboração da direção, dos pais e demais profissionais da educação. Desse modo, a essência do trabalho é compartilhar conhecimento especializado, de modo que os outros possam assumir a responsabilidade de lidar com os problemas de aprendizado e de comportamento dos alunos que estiverem a seu cargo.

Chega-se, assim, à definição de ensino colaborativo, entendido como uma estratégia de trabalho pedagógico em que são planejadas e executadas ações que visam o processo de inclusão escolar. Capellini, Zanata e Pereira (2008) pontuam que a colaboração entre educadores comuns e especialistas em educação especial tem se mostrado eficaz na missão de remover as barreiras da aprendizagem escolar, sobretudo ambos atuando juntos na sala de aula.

Nas palavras das autoras,

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p. 10).

Vale salientar que o aluno com deficiência não pode ser segregado da escola regular nem deve ficar limitado a alguma escola especial, uma vez que é de suma importância o seu convívio e interação com os demais alunos, razão pela qual o professor da educação comum deve adequar suas atividades, a fim de atender, também, os alunos especiais durante as aulas, enquanto o professor do ensino especial, por sua vez, deve redefinir o seu papel, deixando de ser um profissional restrito à classe especial, passando a atuar num ambiente inclusivo como colaborador do professor de ensino comum.

Como essa colaboração diz respeito ao atendimento de necessidades educacionais especiais, Zanata (2004) ressalta a necessidade de o professor do ensino especial participar de programas de formação continuada, haja vista que a sua formação inicial não contemplou a abordagem das competências para que atue como apoio num ambiente inclusivo. Do mesmo modo, a autora ressalva que a formação inicial do professor do ensino comum também não contemplou a perspectiva de trabalho colaborativo quanto às necessidades educacionais especiais.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece, em seu art. 2º, que os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de todos os alunos, sem distinção, cabendo às unidades escolares se organizarem para atender aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais, visando a uma educação de qualidade para todos.

Já o art. 3º estabelece que

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Nessa proposta pedagógica, a própria Resolução indica, em seu art. 18, § 1º, IV, e § 2º, a possibilidade de haver trabalho em equipe entre o professor capacitado<sup>1</sup> e o professor especializado em educação especial em classes comuns, devendo este

---

<sup>1</sup> Profissional que, em sua formação, seja de nível médio ou superior, recebeu conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (BRASIL, 2001).

assistir o primeiro nas práticas necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É certo que, pensando na realidade brasileira, o professor da educação comum não é capacitado (ou é capacitado de maneira precária) para lidar e educar os alunos especiais que façam parte das suas turmas regulares, ocasionando um cenário de apreensão e incerteza durante o processo de ensino-aprendizagem. Logo, tornam-se necessárias instituir outras práticas pedagógicas para potencializar o trabalho, dirimindo eventuais fragilidades, a exemplo do ensino colaborativo.

Para Rabelo (2012, p. 24),

O papel dos professores na inclusão escolar é destacado, seja ele do ensino comum ou especial, e que o desenvolvimento de uma proposta de parceria colaborativa pode incentivar a criação de uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação do trabalho pedagógico em regime de colaboração.

Noutras palavras, Rabelo (2012), entende que o trabalho coletivo envolvendo diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, uma vez que o olhar sobre as dificuldades enfrentadas é ampliado, haja vista o envolvimento de mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos.

Por outro lado, Rabelo (2012) pontua que, no que tange aos pressupostos epistemológicos e pedagógicos sobre a maneira em que o ser humano é educado, não há uma obrigatoriedade engessada de adoção de um modelo de trabalho, fundado em uma única teoria de ensino, a ser construído colaborativamente entre o professor de ensino comum e o de atendimento especializado.

É importante salientar que, no planejamento das ações a serem implantadas com base no ensino colaborativo, deve-se levar em consideração as necessidades e características dos discentes, bem como a demanda curricular, a experiência profissional e as preferências do professor, estabelecendo um compromisso de apoio mútuo, com respeito, flexibilidade e partilha dos saberes que cada profissional agrega, tendo em vista o aluno como beneficiário maior (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008).

Ademais, essa estratégia pedagógica de inclusão escolar dos alunos especiais não se resume apenas aos atores nas salas de aula. Papel fundamental também é desempenhado pela Direção Escolar, enquanto unidade gestora, responsável por

viabilizar as condições efetivas de planejamento e execução das ações previamente estabelecidas, considerando a heterogeneidade dos alunos, em que as suas diferenças são utilizadas de maneira positiva visando à efetiva aprendizagem, em vez de destacá-las negativamente ainda mais.

Desse modo, levando em conta a função social transformadora da escola, a Direção Escolar deve ter ciência e aplicar o que preceituam as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), considerando a diversidade humana, para que o aluno com deficiência não seja atendido em separado ou, numa triste realidade, excluído do processo educativo, em nome dos padrões de normalidade.

Os demais funcionários da unidade escolar também podem ser colaboradores efetivos, à medida que são inseridos no plano estratégico, posto que são suporte administrativo tanto para a direção quanto para os professores, assim como podem ser colaboradores efetivos os próprios alunos, pois trazem consigo as suas histórias de vida, experiências, habilidades, diversidade, sonhos e amizade que nutrem um pelos outros.

Levando-se em consideração todos esses atores e fatores, fica claro que a colaboração tanto pode se dar durante o planejamento das ações quanto pode se realizar também nas práticas desenvolvidas em sala de aula, posto que o ensino colaborativo não se limita a apenas um momento do processo pedagógico em que se insere o aluno com necessidades educacionais especiais. Já pensando na realidade do aluno surdo, é possível ocorrer na atuação conjunta e colaborativa do professor de língua portuguesa e do professor de linguagem de sinais. Porém, cabe destacar que a inclusão plena e concreta do aluno surdo no ambiente escolar vai além da mera disponibilidade de vagas nas escolas ou com a simples presença de um profissional de linguagem de sinais que possa facilitar a comunicação interpessoal e a aprendizagem da língua portuguesa.

Isso porque o papel de tal profissional, muitas vezes, está limitado ao ato de tradução e de interpretação, em vez de o mesmo desempenhar o papel, mais efetivo, de mediador entre todos os atores da sala de aula e da escola como um todo, numa perspectiva de ensino colaborativo, contribuindo decisivamente no desenvolvimento cognitivo do aluno com esse tipo de necessidade educacional especial.

Desse modo, caberá ao intérprete de Libras

[...] não apenas uma tradução linear de uma língua para outra, mas um trabalho de reorganização textual cujos elementos devem dar conta das múltiplas experiências simbólicas, oriundas de enunciados discursivos do universo linguístico do falante e do surdo (CARVALHO; MESQUITA, 2015, p. 232).

Por sinal, Gesueli (1998) aponta a Língua de Sinais como o caminho natural pelo qual crianças surdas podem desenvolver processos dialógicos efetivos, criando condições que favoreçam o bilinguismo e o aprendizado escolar, ao passo que entende que não se pode garantir uma educação bilíngue sem a presença de interlocutores fluentes em libras.

Para tanto, Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) entendem ser fundamental que alunos surdos participem de espaços onde a língua de sinais se constitua língua de interlocução, a qual exerce papel fundante nos processos constitutivos e educacionais, possibilitando práticas em que, inicialmente nessa língua, os alunos surdos leiam, produzam textos e vivenciem em sua dimensão discursiva, para, num segundo momento, “as mesmas práticas possam ser significadas na linguagem escrita da língua portuguesa, diálogo entre línguas/culturas presentes em todas as esferas de atividade humana que participam” (LODI; BORTOLOTTI; CAVALMORETI, 2014, p. 147).

Nota-se, portanto, que a língua de sinais deve ser o idioma usado por professores ou intérpretes no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos para mediar o ensino da segunda língua destes que é o português escrito.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 TIPO DE ESTUDO

No que diz respeito ao método de investigação, trata-se, segundo comenta Matias-Pereira (2016), de uma pesquisa de natureza indutiva. A pesquisa indutiva foi construída com base nos estudos de John Locke, e sustenta-se no fato de que se parte do estudo particular para, depois, generalizar. Assim, estudaremos a realidade do ensino de português para surdos no Colégio CIOMF, para depois tecermos generalizações acerca desse ensino.

O método indutivo pressupõe ao menos três passos, a saber, primeiro, a observação de fatos ou fenômenos cujas causas se desejam conhecer. O segundo passo é a comparação com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. E, por último, a generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos (MATIAS-PEREIRA, 2016).

Em relação à abordagem, trata-se de um estudo de caso. Conforme esclarece Yin (2005), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, particularmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Na perspectiva de Gil (2009) o estudo de caso se mostra adequado quando, em especial se pretende preservar o caráter unitário do objeto estudado e descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação.

Desse modo, investigaremos a realidade particular do ensino de português para surdos na instituição de ensino pública estadual CIOMF e a partir das observações acerca dessa realidade teceremos considerações em âmbito geral, pois cremos que professores de português nos diversos estados que integram a federação brasileira enfrentam dificuldades similares.

Quanto aos objetivos esta investigação classifica-se como pesquisa exploratória, pois busca proporcionar ao pesquisador uma maior familiaridade e aproximação com o problema investigado de modo a torná-lo mais explícito. A maior parte desse tipo de pesquisa ou resulta num estudo bibliográfico ou em estudo de caso. No caso dessa investigação, optamos por estudar uma realidade única, o Colégio CIOMF, tendo, portanto, um estudo de caso.



## 4.2 LOCUS DE ESTUDO

A pesquisa foi feita em uma unidade pública de ensino, mantida pela Secretaria Estadual de Educação, a saber, Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – CIOMF, localizado no município de Itabuna. A unidade oferta os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Centro Integrado Oscar Marinho Falcão - CIOMF é uma unidade de ensino da rede estadual que recebe alunos ouvintes e surdos. Está localizada na Rua Itajuípe, S/N, no bairro Santo Antônio, em Itabuna, município do Sul da Bahia. É considerada como uma instituição inclusiva para alunos com necessidades especiais, especificamente alunos surdos. Trata-se de uma escola de porte grande, pois atende cerca de 1500 alunos, nos turnos matutino e vespertino, ofertando turmas nos níveis fundamental (20 turmas) e médio (15 turmas). Possui 35 salas de aula, biblioteca, área de esporte e laboratório de informática.

## 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes dessa pesquisa foram professores da área de Linguagens do colégio CIOMF. A área conta com 16 professores das disciplinas: Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna- Inglês e Língua Portuguesa. Como critério de inclusão foram considerados aqueles que já possuíram ou possuem alunos surdos em suas classes de ensino regular. A partir desse critério, foram selecionados 8 professores.

## 4.4 CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

Como critério de exclusão foram considerados aqueles professores que se encontram em processo de aposentadoria e/ou aqueles que já estão aposentados.

#### 4.5 RISCOS E BENEFÍCIOS:

Respeitando-se os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, haverá a proteção da identidade dos participantes. Os riscos envolvendo a saúde e a integridade física dos mesmos são mínimos, pois todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da escola e não haverá manipulação de objetos cortantes, perfurantes, tóxicos ou algo semelhante. Todas as atividades serão orientadas e supervisionadas pela pesquisadora.

No que tange à integridade psicológica e moral, como a pesquisa contará com interações verbais entre a pesquisadora/professora e seus colegas professores, será tomado o cuidado para que não haja a exposição de nenhum fator que venha a constranger esses professores. Não será permitida nenhuma ação por parte dos envolvidos que afete sua liberdade, crença, sexualidade ou etnia. Mesmo assim, os procedimentos realizados nas etapas poderão trazer alguns riscos como: timidez, ansiedade, nervosismo, desconforto e instabilidade emocional. Porém, se durante qualquer atividade da pesquisa, os professores por qualquer motivo optarem por não participar da mesma, fica resguardado aqui o seu direito de não participar parcialmente ou integralmente da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer problema ou prejuízo.

Quanto aos benefícios da pesquisa estes serão grandes, uma vez que trabalharemos para entender como a prática pedagógica a partir da perspectiva colaborativa pode influenciar na eficiência de uma maior interação entre professor/alunos surdos, bem como a melhoria na qualidade de ensino da língua portuguesa para estes alunos. Esperamos ainda que, os benefícios que acreditamos poder proporcionar aos professores de alunos surdos do CIOMF - Centro Integrado Oscar Marinho Falcão, por serem o alvo desta pesquisa possam chegar aos professores de outras escolas públicas do país.

#### 4.6 ETAPAS DA PESQUISA

Com vistas a uma melhor compreensão das etapas de pesquisa, elaboramos o quadro a seguir e depois dele seguem as explicações mais detalhadas acerca do caminho metodológico que será seguido a fim de alcançarmos os objetivos propostos.

**Quadro 2:** Etapas da pesquisa

<b>Etapa</b>	<b>Objetivo</b>
I - Entrevista semiestruturada	Verificar os materiais usados pelos professores de português para ensinar o idioma aos surdos e levantar as principais dificuldades dos professores.
II - Grupo Focal	Discussão dos aspectos mais relevantes das entrevistas.
III - Oficinas	Leitura e discussão teórica sobre o processo de letramento de surdos.
IV - Grupo Focal	Avaliação dos materiais usados para o letramento de surdos.

**Fonte:** Elaboração própria

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta investigação, realizamos entrevistas e grupo focal. Essas etapas foram realizadas nos momentos de encontro dos professores nas chamadas Aulas Complementares (A/C), as quais por determinação da SEC-BA ocorrem às quartas-feiras. Assim foi feito, pois corresponde ao momento no qual todos os professores envolvidos na pesquisa encontravam-se, ao mesmo tempo, na unidade de ensino.

Segundo Gerhart e Silveira (2009), numa pesquisa de natureza exploratória, se o problema foi pensado provisoriamente, precisa ser revisto a fim de ter certa qualidade, a fim de se buscar a melhor forma de abordá-lo. No caso dessa pesquisa o tema é o ensino de português para surdos numa perspectiva colaborativa, contudo, não há como sugerir atividades que contribuam para esse processo sem primeiro conhecer as reais dificuldades que os professores do Colégio CIOMF envolvidos nesse processo de fato possuem.

Em virtude disso e como assim requerem as pesquisas exploratórias, primeiro foi feita uma entrevista estruturada com os sujeitos de pesquisa. A entrevista estruturada apresenta questões pré-estabelecidas pelo pesquisador, mas não o impede de incentivar a participação livre do entrevistado (GERHART; SILVEIRA, 2009). A etapa da entrevista antecedeu ao grupo focal, pois pretendíamos verificar as principais dificuldades dos professores no que tange ao ensino de português para surdos.

Após esse levantamento, deu-se seguimento à segunda etapa da pesquisa, na qual foi feito um grupo focal. Conforme explica Gondim (2003), pode-se dizer que se trata de uma técnica de coleta de dados que se efetiva por meio da interação grupal

na qual um tema sugerido pelo pesquisador é discutido. Uma das vantagens dos grupos focais é que permite ao pesquisador a compreensão do “processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos” (GONDIM, 2003, p. 151).

Além desses fatores, é importante mencionar que, nos grupos focais, a unidade de estudo é o próprio grupo, sendo assim, mesmo que uma opinião não seja compartilhada por todos, “para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo” (GONDIM, 2003, p.151).

Após essas duas etapas, deu-se a realização da etapa seguinte da pesquisa que foi a realização de uma oficina para compartilhar com os professores participantes da pesquisa um caderno pedagógico com subsídio teórico acerca do ensino de português para surdos na perspectiva colaborativa. Essa oficina foi conduzida pela professora pesquisadora, proponente desta investigação.

#### 4.7 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantificáveis foram analisados e expressos em formas de gráficos. Já os dados qualitativos foram analisados com base na teoria da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). Segundo comenta Chizzotti (2006, p. 98), o propósito da análise de conteúdo é “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

A análise de conteúdo é um método, um procedimento de pesquisa que reúne um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para tanto, conforme Bardin (2010), as seguintes etapas devem ser seguidas: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

A primeira etapa, a organização da análise, requer uma pré-análise a fim de que o pesquisador possa explorar o material, separando o que será útil para a investigação. Para tanto, deve realizar a chamada leitura flutuante, ou seja, ler para conhecer o material de pesquisa, familiarizando-se com ele. Depois ler exaustivamente para separar o que vai ser analisado. Em seguida, parte-se para a definição das categorias de análise (BARDIN, 2010).

#### 4.8 ASPECTOS ÉTICOS

A fim de atender à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, os sujeitos participantes desta pesquisa foram informados quanto ao objetivo desta a fim de que, caso concordassem em participar, assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido. Antes disso, porém, o projeto de pesquisa foi submetido a um comitê de ética em pesquisa e, após aprovação por meio do parecer de nº 3.641.921 (Anexo A), foi executado.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos com essa investigação. Para tanto, julgamos ser válido retomar os objetivos que nortearam o estudo aqui apresentado. O objetivo geral foi compreender como tem sido e como deveria ser o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Além disso, objetivamos, especificamente analisar a prática didático/metodológica de ensino de língua portuguesa para alunos surdos realizada no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – Itabuna/BA.

Para alcançarmos os objetivos aqui listados e por se tratar de uma pesquisa exploratória, no primeiro momento foi realizada uma entrevista com os professores da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois são os responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa. Do total de professores de Linguagens (16), apenas 8 possuem alunos surdos em suas turmas e foram estes professores os sujeitos da pesquisa.

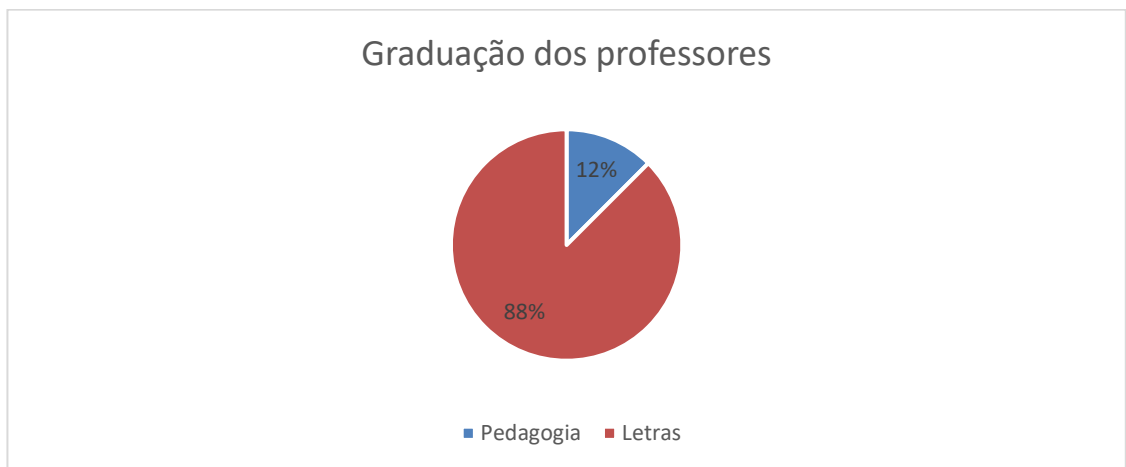
A inclusão do aluno em cada turma é feita pelo Sistema de Gestão Escolar (SGE), levando-se em consideração a série e a data de nascimento do aluno. Quanto às turmas que ficarão sob a responsabilidade de cada docente, essa seleção é feita a partir da disponibilidade de dias e horários do professor. Dessa forma, qualquer turma pode ter aluno surdo, bem como qualquer professor da escola poderá, em algum momento, ter alunos surdos em suas turmas.

Isso posto, convém pontuar que todas as etapas desta investigação foram feitas às quartas-feiras, dia determinado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia para ocorrer as Aulas Complementares (AC), momento de planejamento coletivo dos professores da área de Linguagens.

Para facilitar a organização desta parte da dissertação, optamos por subdividi-la em seções, tomando como base as etapas da entrevista, o que foi feito em cada reunião do grupo focal, bem como as categorias de análise observadas a partir da Análise de Conteúdo conforme propõe Bardin (2010).

## 5.1 A IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A primeira parte da pesquisa foi o levantamento dos dados de identificação dos professores. O primeiro item levantando foi a respeito da formação acadêmica dos docentes, pois é de extrema importância que o profissional responsável pela regência de classe possua a formação mínima para atuar como professor da disciplina que está responsável.



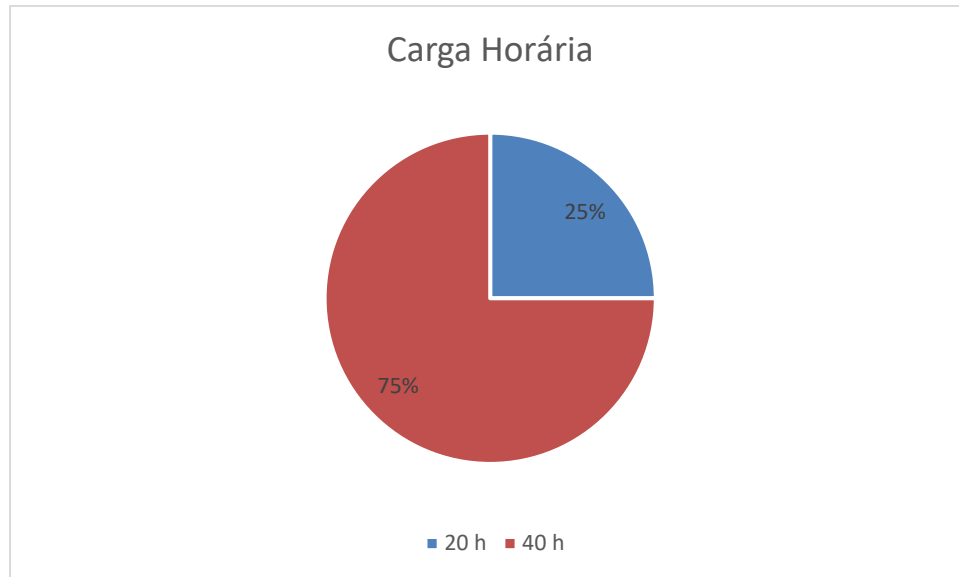
**Gráfico 1:** Graduação dos professores

**Fonte:** Dados da pesquisa

Observa-se que 88% (7) dos entrevistados possuem graduação na área de Letras e 12% (1) possui graduação em Pedagogia. O fato dos docentes participantes desta pesquisa terem cursado uma graduação em Pedagogia ou Letras mostra-se importante porque nestas licenciaturas estudam-se métodos de ensino de Língua Portuguesa.

Conforme comenta Marques (2017), é na formação inicial que os professores em graduação devem ou deveriam ser instruídos a terem uma formação que os permita atuar de forma consciente e coerente. O pensamento da autora está em sintonia com o posicionamento de Saviani (2007), o qual afirma que a formação inicial de docentes deveria ocorrer de tal forma que possam perceber a realidade em que estão atuando e intervir nessa realidade.

O segundo item da investigação diz respeito à jornada de trabalho dos professores. 75% (6) possuem carga horária com 40 h e 25% (2) possuem carga horária de 20 h, conforme mostra o gráfico a seguir.



**Gráfico 2:** Jornada do trabalho dos professores  
**Fonte:** Dados da pesquisa

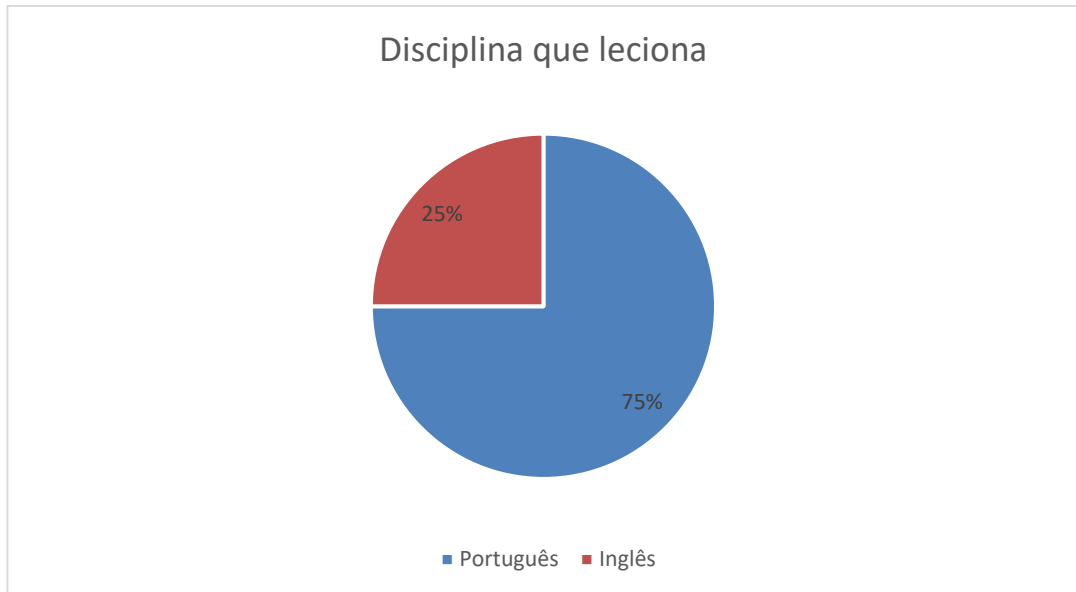
É importante ressaltar que um professor com jornada de 20 h possui 4 turmas, ou seja, ministra semanalmente 14 horas/aula e possui 5 h destinadas ao planejamento de suas aulas. Aquele que possui carga horária de 40 h possui 7 turmas, o que significa 26 horas/aula por semana e mais 10 horas para planejamento das aulas. Considerando que muitos professores não assumem 4 ou 7 turmas de uma mesma série, mas séries distintas, com conteúdos diferentes, são muitas aulas a serem preparadas, além de adequar o material para o aluno surdo.

Acerca das condições de trabalho, Saviani (2007, p.153), defende que os professores precisam de uma carga horária que “lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado”.

Essa carga horária exaustiva, o excesso de obrigações de um professor é um dos fatores que dificulta a busca por cursos de formação continuada para atender as demandas dos alunos com necessidades especiais (LEITE, 2014). Concordamos com esta visão de que a carga horária dos professores precisa ser revisada visando à busca por formação continuada.

Nesta investigação também foi observada a disciplina que o professor estava responsável em 2019.



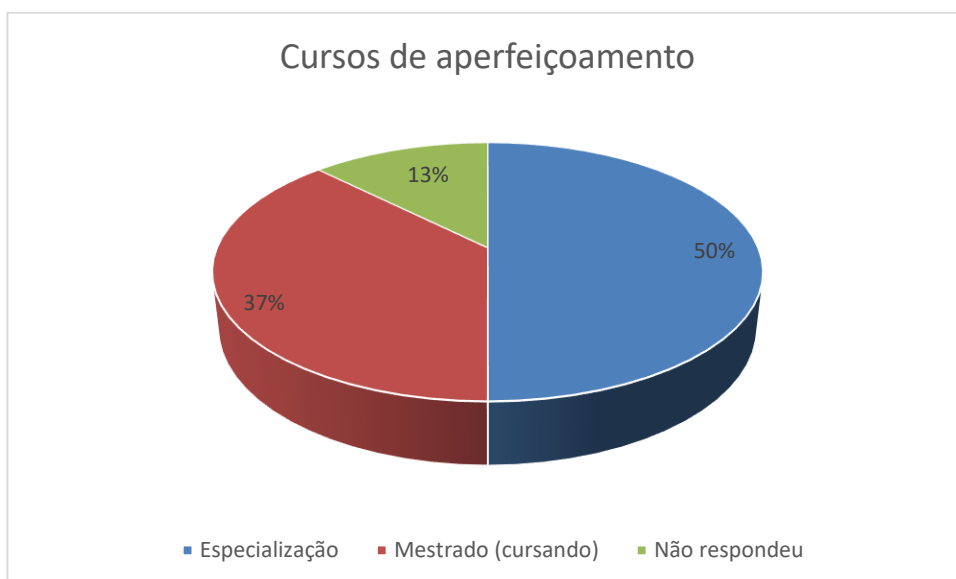


**Gráfico 3:** Disciplina que o professor leciona

**Fonte:** Dados da pesquisa

Dos 8 entrevistados, 75% (6) ensinam língua portuguesa e 25% (2) ensinam língua inglesa. Estes dois professores foram incluídos na pesquisa porque possuem alunos surdos em sala de aula. Além disso, o professor da área de Linguagens a qualquer tempo pode assumir turmas de Português, Artes, Língua Estrangeira Moderna ou Produção Textual.

Buscou-se averiguar com a pesquisa os cursos de aperfeiçoamento dos professores.



**Gráfico 4:** Cursos de aperfeiçoamento

**Fonte:** Dados da pesquisa

Observou-se que 50 % (4) dos docentes possuem especialização *latu sensu*, porém, não é na área de educação especial e inclusiva. Tais cursos foram o Gestar e/ou Metodologia do ensino de língua portuguesa. 37% (3) estão cursando o Mestrado Proletras e 13% (1) não respondeu essa questão.

Aqui já percebemos um entrave para a realização de um ensino de língua portuguesa numa perspectiva inclusiva. Se o professor não possui formação para o atendimento educacional especializado, ele dificilmente terá a compreensão de que, para o surdo, o português é sua segunda língua e que, em virtude disso, as estratégias de ensino não poderão ser as mesmas usadas para ensinar alunos ouvintes, como afirma Leite (2014).

Os estudantes de graduação mais antigos não tiveram a disciplina Libras e mesmo os que estão se graduando após o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, dificilmente terão uma disciplina que trate especificamente do ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, mesmo este decreto deixando ordenado, em seu artigo 13, que esta disciplina deve fazer parte dos cursos de formação dos professores tanto da educação básica quanto do ensino médio.

Sem essa formação, como esperar que o professor de português adote uma prática de ensino que seja adequada ao aluno com surdez? Buscaremos responder a essa questão no próximo tópico, no qual discorreremos sobre a prática de ensino no Colégio CIOMF estabelecendo um contraponto entre o que dizem os teóricos e o que os docentes têm feito.

## 5.2 DESVENDANDO PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NO COLÉGIO CIOMF

Feita essa primeira caracterização, passou-se para outro quesito da entrevista para saber a respeito do tempo que esses professores possuem de docência com surdos, como é a preparação do material da aula, entre outros. Enfim, a proposta era compreender como se dá o planejamento e execução de aula pensando-se nos surdos.

A primeira indagação feita foi quanto ao período em que o professor tem ministrado aula para turmas nas quais há alunos surdos:

Tempo de trabalho	Quantidade de professores	
	Valor absoluto	Valor percentual
Menos de 1 ano	0	0
Entre 2 a 4 anos	4	50%
De 10 a 15 anos	3	37%
Não respondeu	1	13%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

**Tabela 1:** Atuação como docente de alunos surdos

**Fonte:** Dados da pesquisa

A tabela evidencia que 50% dos entrevistados possuem cerca de 2 a 4 anos ensinando a alunos com surdez. Um número significativo, 37%, já está há mais de dez anos ensinando e ainda não buscaram formação para atender esses alunos.

Quando indagados sobre formação na área para atuarem no ensino de surdos numa perspectiva inclusiva, a investigação revelou que 74% não possui.

Formação docente para atuar com surdos	Quantidade de professores	
	Valor absoluto	Valor percentual
Sim	1	13%
Não	6	74%
Não respondeu	1	13%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

**Tabela 2:** Formação para atuar como docente de alunos surdos

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os resultados estão em consonância com o que afirmam Arantes e Souza (2014). Esses teóricos apontam que um dos fatores que dificultam a efetivação de um

ensino inclusivo é a formação dos professores, pois são poucos os que conhecem a linguagem de sinais, que têm formação para pensar no aluno surdo, nas necessidades deste, no modo como aprendem.

Se retomarmos o conceito de inclusão proposto por Sartoretto (2011)- *compreender, abranger, fazer parte de-* e o conceito proposto por Schilling e Miyashiro (2008) - *juntar(-se) a; inserir(-se), introduzir(-se); fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; compreender, conter, abranger; trazer em si; envolver, importar-* a ausência de formação específica para atuar como professor de português para estudantes surdos faz com que o ambiente escolar, o ambiente da sala de aula não envolva o surdo.

Diante desses significados, em se tratando do ambiente escolar, a inclusão só se efetiva se a equipe gestora, se os professores adotarem práticas pedagógicas abrangentes, que permitam aos diferentes sujeitos desenvolverem a aprendizagem. Sartoretto (2011), lembra que pessoas com deficiência também aprendem, são capazes de produzir, segundo seu ritmo e possibilidades.

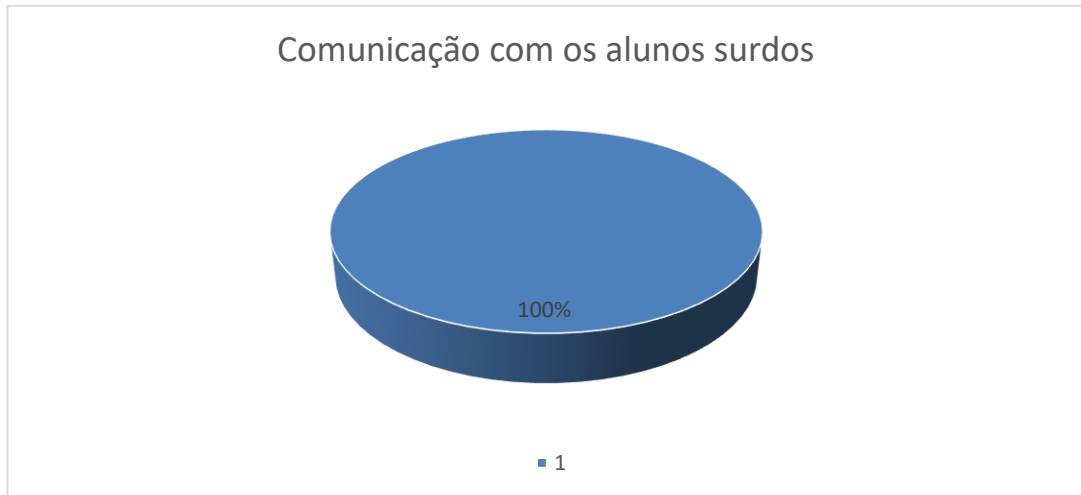
Os resultados evidenciam ainda que, como diz Leite (2014), mesmo diante de todos os documentos legais, faltam professores com capacitação para atuarem no ensino de surdos. Ademais, não é a surdez o empecilho ou responsável pelo baixo desempenho dos estudantes surdos, mas o modo como a língua portuguesa é ensinada a esses alunos.

Assim como afirmam Couto e Almeida (2014), defendemos que a comunicação linguística é uma das habilidades demandadas pelo docente que deseja ver seu aluno surdo se desenvolvendo e sendo incluído na escola. Essa comunicação se dá por meio do professor, do intérprete, do material usado em sala, da interação entre o estudante surdo e seus colegas de sala.

Não se deve perder de vista que os conteúdos destinados a pessoas com algum tipo de deficiência não devem ser limitados, antes suas atividades ou estratégias de aprendizagem devem ser adequadas a essa pessoa. Em face disso, o ensino na perspectiva inclusiva demanda uma organização no sistema educacional que considere não só a diversidade dos alunos como suas necessidades (ARANTES; SOUZA, 2014).

Se o aluno se sente incluído, dificilmente ele deixa a escola, por isso, a comunicação em sala de aula foi uma das questões discutidas neste estudo. Por este motivo, os professores também foram questionados acerca de como fazem para se

comunicar com os alunos. 100 % dos entrevistados recorrem aos intérpretes para interagir com os alunos surdos.



**Gráfico 5:** Comunicação entre professor e aluno surdo  
**Fonte:** Dados da pesquisa

Os docentes que estão há mais de 10 anos lecionando para surdos informam que nem sempre foi assim, quando não havia intérpretes eram os próprios alunos ouvintes que conviviam com o surdo, bem como colegas docentes que sabiam Libras que ajudavam nesse processo. É válido recordar que a instituição legal dos intérpretes só veio a ocorrer após o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

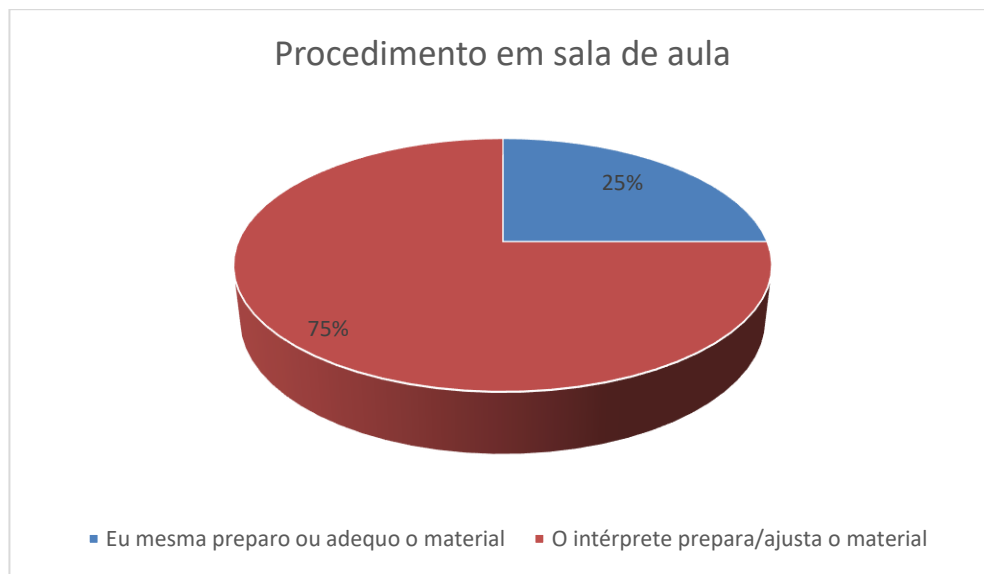
É estranho hoje pensar numa aula para surdos sem intérprete, pois como um professor sem saber a linguagem de sinais e sem intérprete poderia de fato trabalhar na perspectiva da inclusão? Como o aluno ouvinte que muitas vezes apresenta dificuldade para compreender o que o professor diz, poderia explicar a teoria e orientar o colega surdo? São questões que precisam ser pensadas.

Nota-se, diante desse resultado tão expressivo, o importante papel do intérprete como agente mediador do processo de aprendizagem do estudante com surdez, como construtor de vínculo entre professor e aluno. Na perspectiva de Almeida e Córdula (2017), o intérprete é vital, salutar na comunicação entre o professor que não domina a libras e o surdo que está em processo de aquisição do português escrito.

O intérprete deve atuar de modo imparcial, transmitir de modo fidedigno aquilo que o regente de classe está expressando. Precisa também ter autonomia e liberdade

para expressar suas dúvidas, emitir opiniões acerca das atividades elaboradas pelo professor, no momento em que se reunirem para planejamento, não esquecendo que ambos visam um bem maior, o aprendizado do surdo (ALMEIDA, CÓRDULA, 2017).

Outro ponto desta pesquisa foi procurar saber como os educadores preparam suas aulas, como é o material para o aluno surdo.



**Gráfico 6:** Preparação do material de aula

**Fonte:** Dados da pesquisa

75% (6) dos sujeitos investigados recorrem ao intérprete para ajustar o material de aula. Esses ajustes são feitos nas Aulas Complementares (ACs), as quais, por determinação da Secretaria de Educação do Estado, ocorrem, para a área de Linguagens às quartas-feiras. Apenas dois professores afirmaram que eles mesmos preparam seu material de aula, fazendo os ajustes necessários para adequá-lo ao aluno surdo.

O intérprete de Libras tem se tornado peça-chave para efetivar a interação aluno professor, mas isso não é o suficiente. Aqui cabe também outro questionamento: quem são os intérpretes de linguagens de sinais? São professores com graduação na área de Letras ou Pedagogia ou apenas pessoas que sabem LIBRAS? Talvez, o que ocorra em sala de aula seja uma “tradução” do que o professor diz, uma explicação da atividade, não uma adequação do material didático às necessidades dos estudantes surdos. Se não está ocorrendo o letramento do aluno, o intérprete precisa dialogar com o professor regente, sugerir mudanças no modo como a aula e as atividades têm sido conduzidas, pois conforme orienta Lacerda

(2006, p.123), esse profissional pode “negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído.

Neste sentido é salutar que se resgate o Decreto 5.626, de 2005. Este foi o documento que instituiu o ensino aos surdos na língua de sinais em escolas ou salas próprias para surdos. Além disso, também implementou a disciplina Libras como obrigatória em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, exigindo, para tanto, a presença de intérpretes nos locais em que se tenha alunos surdos, sendo que esses intérpretes devem ter formação de professores de língua de sinais por meio da licenciatura em letras/LIBRAS ou em bacharelado na mesma área.

Outro aspecto a ser destacado é o que expõe Lacerda (2006). Ter um intérprete de Libras em sala de aula é importante, pois favorece a interação aluno e professor, auxilia no processo de aprendizagem, mas não é o suficiente. Na maioria das vezes, o aluno surdo permanece como um estrangeiro em sala, cujas necessidades, cultura e modos de aprender não são considerados. A aula é ainda preparada usando-se uma modalidade de língua que ele não domina, é pensada para um aluno ouvinte e, quiçá, o professor espere e cobre dele desempenho igual ao dos ouvintes.

Os professores também foram questionados sobre a relação material usado nas aulas e o letramento dos alunos. Esses materiais favorecem o letramento de todos, inclusive dos surdos?

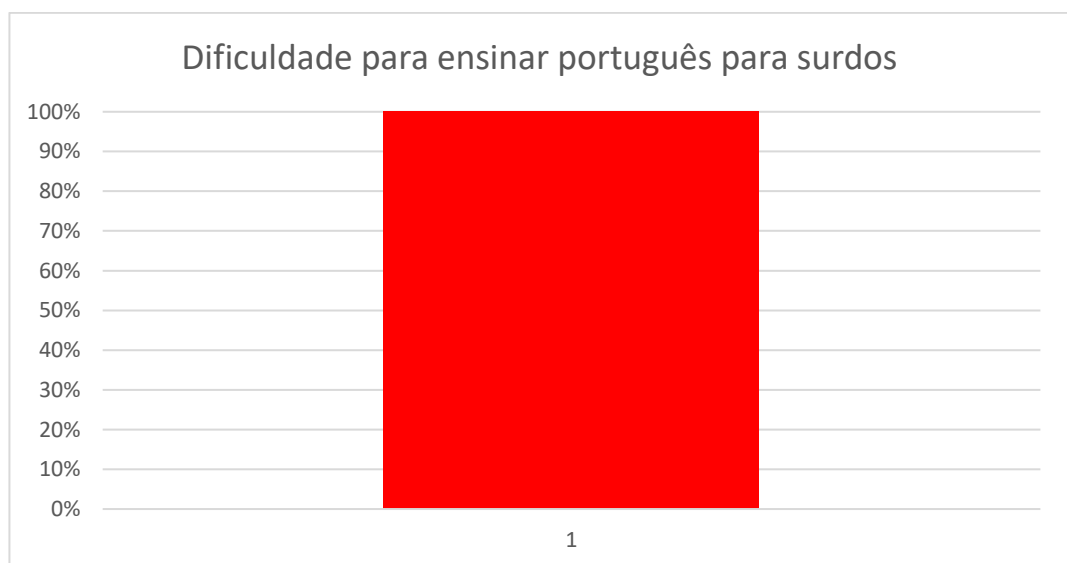
	Quantidade de professores	
	Valor absoluto	Valor percentual
<b>Material usado em sala e contribuição para o letramento</b>		
Sim, em parte	2	24%
Às vezes	1	13%
Dos surdos, não	4	50%
Não respondeu	1	13%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

**Tabela 3:** Letramento dos alunos a partir do material usado em sala

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os professores entrevistados compreendem que, apesar da adequação feita pelo intérprete, não há um efetivo letramento dos alunos surdos. Uma entrevistada chegou a salientar, porque, em seu ponto de vista, esse letramento não ocorre. Segundo seu relato, muitos alunos surdos, assim como muitos ouvintes, chegam ao colégio sem ter sido devidamente alfabetizados.

A pergunta seguinte foi: sente dificuldade para ensinar língua portuguesa para o estudante surdo?



**Gráfico 7:** Dificuldade para ensinar português para surdos

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os resultados aqui encontrados estão em consonância com as muitas investigações realizadas no Brasil, as quais apontam que o desconhecimento da língua de sinais é o principal obstáculo da interação entre professores e alunos surdos (LEITE, 2014). Os sujeitos entrevistados unanimemente afirmaram que não saber Libras é a grande dificuldade. Os professores evidenciaram em suas respostas que não há “comunicação” entre eles e os alunos surdos. Nota-se que há uma vontade de aprender a linguagem de sinais para de fato incluir esses alunos e com eles interagir tal como interagem com os alunos ouvintes.

É preciso, conforme explica Marinho (2015, p.141), compreender que “o atual cenário escolar não conta com muitos professores proficientes em Libras e que tenham conhecimento acerca das especificidades da cultura surda, por completo,

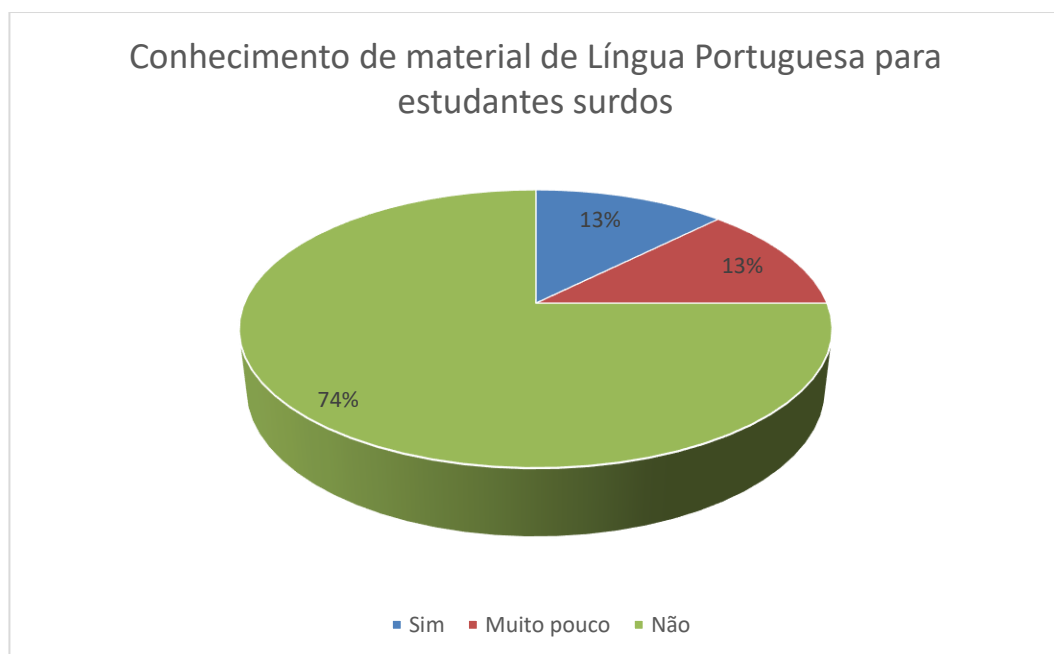


assim como as práticas de inclusão do aluno surdo no contexto de uma sala de aula regular”

É justamente nesse ponto que reside o problema da inclusão, sobretudo de surdos. A maior parte dos professores não domina a linguagem de sinais, pois há pouco tempo a disciplina Libras foi incluída nos cursos de graduação. Apesar dessa oferta da disciplina, um semestre ainda é pouco para a pessoa dominar essa linguagem. Outro aspecto a ser considerado é que nem sempre a escola dispõe de intérpretes, o professor por falta de formação na área prepara aulas sem pensar nesse aluno surdo ou se pensa nele, não sabe como inclui-lo de verdade na sala de aula (COUTO; ALMEIDA, 2014).

É válido resgatar o pensamento de Sartoretto (2011) quando pontua que uma escola inclusiva, uma prática de ensino inclusiva é aquela que busca criar condições para que os sujeitos nela inseridos aprendam, que adote uma pedagogia que permita que cada sujeito, cada indivíduo desenvolva suas potencialidades. Diante dos resultados obtidos, a escola possibilita muito mais o desenvolvimento de quem não possui necessidades especiais (LOPES; FABRIS, 2013).

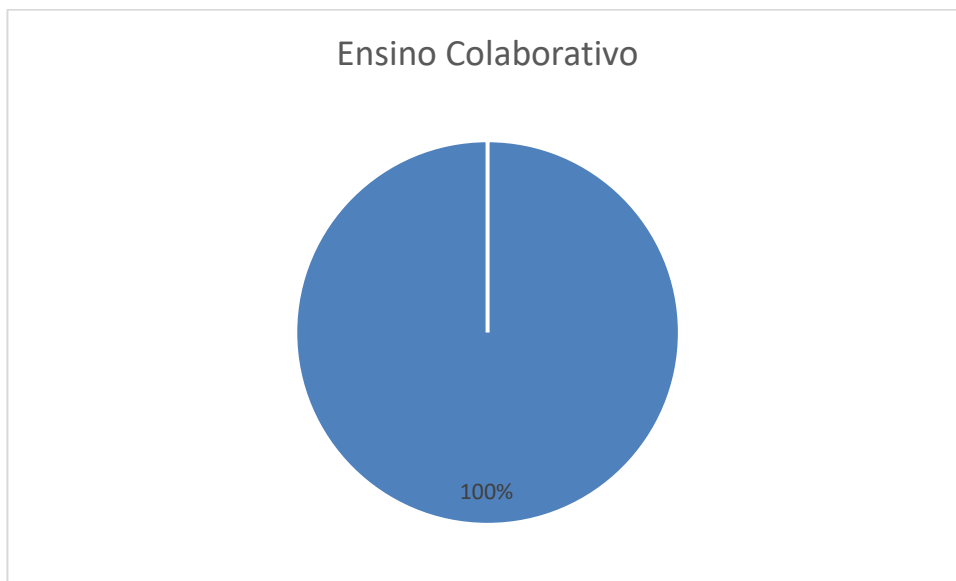
O próximo item da pesquisa foi conhecimento sobre material didático direcionado ao ensino de português para estudantes surdos.



**Gráfico 8:** Conhecimento de material para ensinar Português para surdos  
**Fonte:** Dados da pesquisa

Observa-se que 74% dos professores não conhecem nenhum material voltado para o ensino de português para surdos. Provavelmente os materiais usados em sala sejam os mesmos usados para alunos ouvintes, com pouquíssimas alterações, o que confirma as respostas de outra questão concernente ao letramento dos surdos.

A questão chave dessa entrevista foi se a parceria ou o ensino colaborativo de um professor com formação em educação inclusiva com o professor regular poderia ser o caminho para o letramento e verdadeira inclusão do aluno surdo.



**Gráfico 9:** Ensino colaborativo  
**Fonte:** Dados da pesquisa

Observando o gráfico acima, percebe-se que 100% dos participantes da pesquisa acreditam que a proposta do trabalho colaborativo entre professor especializado em educação especial e inclusiva juntamente com a professora da sala regular parece ser o caminho para a verdadeira inclusão e aprendizagem dos estudantes com surdez.

Do modo como as aulas têm ocorrido, os alunos surdos não são verdadeiramente incluídos, pois apesar do intérprete de Libras estar em sala, o professor regente, muitas vezes, não sabe como adequar o material de ensino e nem como se dá o processo de aquisição do português escrito pelos alunos surdos.

Por conta disso, Campos (2008) afirma que a inclusão do surdo ainda é uma questão polêmica, pois a todo tempo tentam oralizá-lo e desconsidera-se sua língua natural que é a Libras. Enquanto não houver um ensino para estudantes surdos por meio da língua de sinais, enquanto os professores não compreenderem que os surdos

aprenderão o português escrito, tendo por base a língua de sinais, não teremos uma educação verdadeiramente inclusiva. A esse respeito, Rodrigues (2015, p.116) comenta que as políticas educacionais de inclusão mantêm uma proposta de uniformização do ensino, proposta que, por sua vez, ignora ou desconsidera as especificidades da pessoa com deficiência. Por conseguinte, o que se observa é “uma pseudonormalização e de uma ilusória inclusão escolar”.

O ideal, porém, para que os alunos surdos de fato aprendam, seria esse professor do AEE trabalhar em conjunto com o professor da sala de aula comum, ou seja, atuar na perspectiva colaborativa. Do modo como o processo de ensino tem sido conduzido, no caso do aluno surdo, não há um desenvolvimento do estudante, pois nem sempre ele tem um intérprete em sala de aula e o professor da sala de aula regular não domina a LIBRAS. Desse modo, como muitos teóricos apontam, o aluno fica em sala de aula copiando conteúdo pelo quadro ou do caderno dos colegas, mas não há uma aprendizagem efetiva ou desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, a comunicação professor e aluno não se efetiva, posto que o docente não domina a linguagem de sinais.

Outro item indagado foi o que a escola poderia fazer para auxiliar os docentes a adotarem uma prática de ensino verdadeiramente inclusiva.

O que poderia ser feito visando a inclusão	Quantidade de professores	
	Valor absoluto	Valor percentual
Ela já faz, oferece intérprete	1	13%
Profissional habilitado para coordenar a educação inclusiva na escola	1	13%
Não cabe a escola, demanda políticas públicas de formação de professor	4	48%
Triagem dos alunos surdos não alfabetizados	1	13%
Ofertar curso de Libras para os professores	1	13%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

**Tabela 4:** O que a escola poderia fazer pelo docente visando a inclusão

**Fonte:** Dados da pesquisa

As respostas que se observam na tabela são muito importantes. A primeira, por exemplo, dá conta de mostrar que a escola faz aquilo que lhe compete, que lhe é possível fazer, oferecer intérprete. Contudo, cabe indagar: a presença do intérprete em sala de aula é suficiente para assegurar o aprendizado do estudante surdo? Acreditamos que não, pois se fosse, em pergunta anterior (tabela 3) o material usado pelos professores com a mediação do intérprete garantiria o letramento dos surdos. Desse modo, observa-se que é preciso algo mais que o intérprete.

A segunda resposta evidencia um anseio do corpo docente, ter um profissional com formação em educação inclusiva para assistir os docentes e trabalhar em regime de colaboração.

Outro sujeito da pesquisa fala de “triagem” do aluno surdo não alfabetizado. Diante da afirmação da professora de que os surdos chegam sem ser alfabetizados, cabe um questionamento: como a professora pode fazer esta afirmação? Será que realmente o aluno chega ao CIOMF “sem alfabetização” ou o professor talvez tenha ou requeira desse aluno um nível de escrita em LP2 similar ao de um aluno ouvinte? Ela possui formação específica em letramento de surdos? Provavelmente, não. Como seria feita essa triagem? Quais instrumentos seriam utilizados para identificar se o estudante surdo é ou não alfabetizado?

É oportuno lembrar as palavras de Fernandes (2006), pois segundo ela não se pode falar em alfabetização de surdos, mas em letramento. A alfabetização, sobretudo em LP, prevê uma oralização, levando a criança a pensar, equivocadamente que há uma relação entre fala e escrita. Com o tempo, a criança vai tendo acesso ao repertório oral de sua família, de sua escola e vai estabelecendo a relação som e letra. O surdo não faz essa relação.

Por outro lado, também não podemos descartar o que declara Botelho (2005), a saber, que muitos professores, por não possuírem formação adequada, ignoram as dificuldades dos alunos surdos e os promovem para série seguinte sem que estes alunos tenham desenvolvido as competências e habilidades requeridas para progressão no ensino.

Convém compreender que, conforme explica Pereira (2014) e Machado (2015), o surdo tem como sua primeira língua a LIBRAS. O modo de organização linguística da linguagem de sinais não é o mesmo do Português. Não há em Libras, por exemplo, artigos e o plural é feito pela repetição de Sinais, não há conjunções, preposições, entre outros. Desse modo, um estudante que queira dizer que na biblioteca da escola

há muitos livros falaria “biblioteca livro, livro, livro”. Sem pesquisa sem leitura, sem formação, é bem provável que o estudante surdo que tentar escrever em português fazendo transcrição da linguagem de sinais seja considerado não-alfabetizado. Silva e Guimarães (2016) sugerem que se o professor tiver por base a libras e a partir dela ensinar as estruturas gramaticais de ambas, o aprendizado do português poderia ocorrer de forma menos complexa.

Além disso, como também discute Sá (2002) e Rodrigues (2015) muitos surdos aprendem a língua de sinais muito tardiamente quando seus pais são ouvintes. Nesse caso, o aprendizado de LP2 se torna mais complexo e se na sala o professor desconhece a Libras e não tem intérprete, recorre às mesmas estratégias de ensino para ouvintes e surdos; outras vezes, o aluno surdo faz apenas copiar informações do quadro ou do caderno do colega. Como esperar que este aluno desenvolva toda sua potencialidade?

Outra resposta que mostra o anseio de interagir melhor com os alunos surdos é o desejo de que poderia haver aula de libras na própria escola. Em que momento seriam essas aulas? Quem as ministraria? Em que horário e quem arcaria com os custos? Esses questionamentos levam a resposta mais indicada pelos sujeitos da pesquisa: políticas públicas efetivas. A escola já faz a sua parte, cabe ao Estado ofertar cursos de capacitação aos docentes das mais diversas áreas para que todos, independente da disciplina que ministram, sejam competentes para se comunicarem com os alunos surdos.

Por fim, foi solicitado que os professores dessem exemplos de materiais usados para ministrar a aula para os surdos e todos responderam que usavam imagens. Marinho (2015) recomenda o uso de imagens e demais recursos visuais para o ensino de português para surdos, assim como vídeos em LIBRAS, pois estes viabilizam um aprendizado mais fácil, além de considerar a cultura e a identidade do surdo no processo educacional.

Não há muitos materiais didáticos voltados para o ensino de LP2 para surdos, por isso, ao pensar em criar ou adaptar algum, Silva e Guimarães (2016) comentam que o professor precisa pensar nas especificidades desses sujeitos, não desprezando a condição sensorial destes, que sua L1 é uma língua gestuo-visual e que são pertencentes a uma comunidade minoritária. Além dessas questões, outros fatores precisam ser pensados, pois a depender do tempo a que vem sendo exposto ao

português, a idade em que começou a ter esse contato, bem como as motivações pessoais interferem no processo de aprendizagem.

Diante dessa resposta, ficou evidente que, nos próximos encontros com esses professores, deveríamos levar materiais teóricos que falassem sobre ensino de português para o letramento de estudantes surdos e, posteriormente, exemplos de materiais que poderiam ser usados em sala de aula.

### 5.3 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E COLABORATIVA: DORES E SABORES DESSA DOCÊNCIA

Após a realização da entrevista e da tabulação dos dados obtidos, foi feita a primeira reunião do Grupo Focal para apresentá-los e permitir que os professores tivessem um espaço para falar de suas angústias, necessidades e a expectativa em relação a esta pesquisa.

Sendo assim, mostramos que observamos algumas questões pontuais com a pesquisa:

- 1) Os professores não possuem conhecimento teórico sobre práticas de ensino para favorecer o letramento do estudante surdo;
- 2) A escola minimiza o problema ao oferecer intérprete;
- 3) Por falta de formação na área, possivelmente não esteja havendo compreensão de que há diferença no modo como o estudante surdo escreve e como o estudante ouvinte escreve em português;
- 4) O pouco conhecimento acerca de materiais didáticos para o ensino de português para surdos dificulta o letramento dos surdos;
- 5) Há um interesse em um curso básico de Libras para que o professor se comunique com o aluno sem necessidade de intermediários.

Feita essas considerações, transcrevemos o que foi dito pelos professores nesse encontro. Visando preservar a identidade do docente, vamos nos referir a cada professor usando a letra P e um número.

A maioria falou da expectativa acerca da proposta colaborativa de ensino de português atrelando às angústias em sala de aula.

*eu acho que isso precisa ser melhor trabalhado na formação do professor porque nós enquanto trabalhando com alunos especiais, não só os surdos bem como com todos os outros, o professor é quem busca essa formação, por exemplo, eu tenho dois cursos, um pelo instituto conhecer de educação inclusiva mas é um curso muito prático (teórico???), você não tem nenhuma referência do cotidiano da sala de aula e isso não permite uma real preparação e tenho um também pelo IAT, mas são cursos que a gente faz para formação e você ganha o certificado mas o trabalho prático mesmo, eu acho que isso deveria ser melhor direcionado. primeiro pelo governo do estado e nós enquanto escola nós temos um trabalho muito bom feito aqui pelo colégio CIOMF mas que também precisaria ter um maior número de horas, uma maior atenção nesse sentido porque é uma realidade. os alunos estão aí, a lei está aí e a gente precisa atender melhor, com o apoio ou não de intérpretes (P1).*

O que diz a professora 1, é de extrema importância. Esta docente tem um pouco de conhecimento sobre educação inclusiva, mas ainda considera tal conhecimento insuficiente e o conteúdo desconectado da prática diária em sala de aula. Ainda assim, o que se vê no Colégio CIOMF é uma realidade ainda melhor do que em muitos Estados do país. Silva e Guimarães (2016, p.80), citam que em Belo Horizonte, por exemplo, os professores não possuem perfil para serem professores de PL2 para surdos, pois a maioria “não tem formação em Letras e não tiveram formação, nem em nível de graduação, nem em formação continuada, na área de ensino de PL2 para surdos”.

É por conta dessa ausência de formação que a P2 compreende que a proposta colaborativa pareça excelente, desde que

*as partes tenham acesso à linguagem de sinais para que possam realmente ajudar no processo de aprendizagem (P2)*

O ensino colaborativo, segundo defendem Capellini, Zanata e Pereira (2008) é uma parceria entre professor com formação em educação especial e inclusiva com o professor regular. Caso o professor da educação especial não domine a Libras poderá

ainda contar com o intérprete, podendo ajudar não só os surdos, mas alunos com outras necessidades. Em outras palavras,

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (CAPELLINI; ZANATA; PEREIRA, 2008, p. 10).

Outro aspecto observado na fala das docentes entrevistadas é que elas compreendem que precisam de formação continuada, que não obtiveram na graduação o conhecimento teórico que precisam para atuarem numa perspectiva inclusiva.

*é uma solução mas ela precisa sair da teoria, precisamos, como o colega falou anteriormente, nós não temos uma formação para isso, nem no curso superior e muito menos quando a gente entra no contexto de sala de aula, então nós somos tratados somente como se tivéssemos alunos “normais”, que não precisam de atendimento especial. então nesse caso aí, funciona mas funciona a partir do momento que começar a parte prática, corpo a corpo, com a formação adequada para que a gente possa desenvolver o nosso trabalho. a gente se sente muito, assim, perdidos, porque a gente tem muito material, até os próprios livros, que agora vêm aí com a PNLD vêm com essa proposta mas não tem a parte de formação que a gente precisa. quando tem esses cursos, são minicursos, coisas assim muito rápidas, muito práticas, como disse o colega nestante, que só estão ali na teoria, em exemplos, mas não tem aquela formação no contexto de sala de aula. é o que está faltando para a gente. a gente tem até boa vontade mas a gente se sente limitado diante de tudo isso (P3).*

Esta fala dessa professora foi o mote para planejarmos nossa próxima reunião. Elas querem orientações, exemplos práticos do que precisa ser feito em sala de aula. Outro ponto a se destacar na fala dessa professora, notamos um ato falho, ela acaba dizendo que indivíduos surdos não são “normais”. Desse modo, percebemos o quão verdadeiras são as proposições de Skliar (2003). Segundo ele, pensamos que vivemos num ambiente sociocultural de aceitação das diferenças, do respeito ao



outro, mas no fundo, pessoas com qualquer deficiência costuma não ter sua alteridade respeitada.

A fala da professora a seguir também apresenta aspectos relevantes, como se pode notar:

*uma coisa é a palavra perdido, eu já trabalhei com aluno em sala de aula, quando eu cheguei na sala me deparei com um aluno e vamos fazer o que? parte da iniciativa própria, a partir da minha necessidade eu vou buscar, mas eu não sei se aquilo realmente está correto como eu faço ou não, eu vou experimentando e fazendo, então até vc chegar num nível de experimentação onde dá certo, vc já gastou bastante tempo, então não faz parte da formação do professor e uma formação com alguém que fique na escola, eu acho que já é uma realidade, essa questão da atenção especial, uma escola que tenha um profissional que possa estar dando esse resultado. aqui a gente tem, eu sempre me reporto ao colega A\*, quando eu preciso de alguma coisa, porque não temos só os surdos. Existem os surdos, que é a sua proposta, mas temos alguns outros alunos que a gente fica sem saber como trabalhar já que eles também têm uma necessidade especial diferente, algo que precisa de atenção, e eu acho que a escola deveria ter esse trabalho colaborativo, eu acho que vale mas a gente precisa aprender a trabalhar assim. a gente não tem esse hábito porque não faz parte da formação acadêmica (P4).*

Essa professora traz uma colocação muito importante. Ela atenta para o fato de que na sala de aula não há apenas alunos surdos, há alunos com outras demandas, outras necessidades que precisam ser contempladas. Está implícita em sua fala a noção correta de inclusão, tal como preconiza Sartoretto (2011), a saber, que a escola inclusiva é aquela que contempla a diversidade e cria condições para que todos possam aprender. Além disso, ela percebe que precisa da formação continuada, precisa buscar o que não foi ofertado na graduação.

O que diz outra professora também remete para a necessidade da formação continuada, de minicursos com conhecimentos que sejam úteis no cotidiano da sala de aula e que permitam ao professor interagir com os alunos surdos, mesmo diante da ausência do intérprete.

*eu fiz no ano passado um minicurso e nesse minicurso foi muito abrangente, ele foi muito assim, aberto, não foi específico para sala de aula e eu acho que deveria ser assim, ter um profissional na sala que dispensasse assim uns 15 minutos antes de terminar a aula para que esse profissional, de uma forma lúdica, colocasse para o*

*professor e para os alunos um vocabulário específico de sala de aula, “abra o caderno”, ‘escreva”, “página tal”, aí todo mundo aprenderia e se um dia esse profissional se ausentasse, o professor já estaria apto, capaz de se comunicar, e os alunos não ficariam excluídos (P5)*

O discurso das professoras mostra que elas têm vontade de aprender, desejo de adotarem práticas inclusivas e manterem comunicação com seus alunos. Couto e Almeida (2014), comentam, entretanto, que isso não é o bastante. A responsabilidade política é do Estado a quem compete fomentar, gerir, disponibilizar as iniciativas de organizar estratégias que de fato concretizarão a formação devida dos profissionais. O Colégio CIOMF vem adotando atitudes inclusivas, mas como bem explicitam as autoras já citadas, as escolas não são entidades abstratas e o sucesso delas depende do financiamento público do Estado e do engajamento da comunidade escolar. Por fim, concordamos com essas pesquisadoras quando elas afirmam que “particularmente, seria impossível um profissional não estar comprometido diante das políticas públicas de formação profissional, a ele acessíveis” (COUTO, ALMEIDA, 2014, p. 6)

Após essa primeira fala das professoras, indagamos se elas poderiam falar um pouco mais sobre sua experiência em sala de aula com alunos surdos.

*“Olhe, a gente vai tentando, experimentando, mas o que ajuda mesmo no trabalho é o intérprete. A importância do intérprete em sala de aula é fundamental porque eu sozinha, por mais que me esforçasse para trabalhar com eles, era sempre muito difícil porque é uma linguagem diferente, então eu trazia imagens, trabalhava com gestos, que era o que ajudava. Então a presença do intérprete era importantíssima porque a gente trabalhava em conjunto sempre e aí é que ocorreu um trabalho mais ou menos, não foi cem por cento mas já valeu muito e percebe-se a importância desse trabalho conjunto, desta proposta colaborativa até porque a gente pode também aprender com o próprio aluno surdo, estabelecendo assim uma troca de aprendizagem. ele aprende a nossa e a gente aprende a dele e a gente vai se entendendo” (P6)*

*eu tenho experiência com dois alunos surdos no segundo ano e tenho intérprete e se não fosse o trabalho dela seria muito complicado, apesar da minha formação, essa formação não permite um trabalho efetivo em sala de aula, mas o que me chama mais atenção é que nesse contexto de sala de aula, um desses alunos ele senta junto com um colega e na medida do possível a gente tenta adaptar as atividades para a realidade deles, então eu acho que nesse contexto dessa sala em especial, é um*

*trabalho bem feito e eles se sentem acolhidos pela turma, que é uma coisa importante e dá para fazer um trabalho efetivo sim, mas eu não sei dizer sobre a realidade de outras salas porque infelizmente, o número de intérpretes, mesmo aqui no CIOMF, o ideal seria mais do que a gente tem aqui e também de outras escolas, porque na realidade aqui é uma exceção (P7).*

*uma ideia que está engatinhando mas tem dado certo mesmo, até os próprios colegas fazem esse trabalho colaborativo e alguns até aprendem a se comunicar com eles e têm uma atenção especial mas eu acredito que com o tempo a gente terá um resultado melhor sobre essa questão e passa pela formação, voltando a questão da nossa formação em relação a isso mas é porque também, essa discussão é meio que recente, o foco, é recente ainda para a necessidade que o assunto exige. mas eu acredito nesse trabalho colaborativo, eu acho que não tem outra saída para que esses meninos que chegam com essa dificuldade, os surdos se desenvolvam e a gente tem a realidade da sala de apoio que funciona no contra turno, que tem uma pessoa lá que acompanha, então tudo isso ajuda. mas eu fico me questionando e imaginando, escolas que a gente sabe que tem por aí, que não tem intérprete, por exemplo, é uma dificuldade enorme, então a gente aqui está em uma realidade ainda bem melhor do que muitas escolas por aí (P8).*

Nessas três falas, a figura do intérprete de Libras como facilitador do processo da comunicação, como mediador da relação professor e aluno surdo, mais uma vez, ganha destaque. Além disso, menciona-se, pela primeira vez, o trabalho do professor responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual atende ao aluno com necessidades especiais no turno oposto ao qual o aluno tem aula. Nota-se, portanto, que o CIOMF tem um conjunto de ações que se articulam, se integram no Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de assegurar a aprendizagem não só de surdos, como de alunos com outras necessidades, como argumentam Arantes e Souza (2015).

O documento orientador da Educação Especial da rede pública do Estado da Bahia preconiza que o professor dessa sala possua formação específica para atender às necessidades do aluno ou grupo de aluno que atende. O professor responsável pela AEE no CIOMF possui esses requisitos e por isso foi designado para tal função. Ele domina a LIBRAS, possui formação em educação inclusiva, além de ser um pesquisador do processo de aprendizagem em língua portuguesa por estudantes surdos.

Ainda no tocante à experiência em sala de aula, há um relato que evidencia toda a frustração da professora por não conseguir se comunicar com um estudante surdo.

*minha experiência foi frustrante para mim e para a aluna porque eu não tinha intérprete e até eu descobrir que ela era surda, porque ela ficava no cantinho e logo no início quando a gente chega e ainda não conhece até que um dia eu fui chamar a atenção dela porque ela não estava fazendo a tarefa eu percebi que ela não estava atenta ao que eu estava falando e foi que os colegas me disseram que ela não escutava e eu pensei que ela não escutava porque ela não gostava de prestar atenção e os alunos disseram que ela era surda mesmo e nisso já estávamos com uns 15 dias de aula até eu conseguir prestar atenção nela e aí tentei fazer um trabalho mas eu não consegui e ela acabou desistindo e eu fiquei depois não pude fazer nada me sentindo de certa forma frustrada com uma sensação de incapacidade, foi muito decepcionante comigo mesma e sei lá, com o sistema (P2)*

Este relato parece à primeira vista estar em contradição se comparado ao dos demais professores que reconhecem o bom trabalho que vem sendo desenvolvido no CIOMF. Contudo, quem é professor, principalmente de escola pública sabe dessa realidade contínua, pois muitos pais matriculam os filhos e não falam que eles possuem necessidades especiais. Há estudantes que fazem acompanhamento médico, possuem laudos e, mesmo assim, os pais omitem essas informações. São muitos os casos que o professor percebe que o estudante precisa de um atendimento especializado e comunica a equipe gestora. Esta por sua vez, chama os pais e no diálogo descobre que o aluno possui laudo médico que atesta sua necessidade. Outras vezes sugere ao pai que busque um profissional para diagnosticar o que o estudante precisa e em outros casos como relatado pela professora 2, são os colegas de classe que conhecem a pessoa, são vizinhos ou são oriundos da mesma escola que informam ao professor.

Com certeza, se a professora soubesse que a aluna era surda, se a escola tivesse sido informada, essa situação desagradável para professora e para a aluna não teria ocorrido. Assim, como afirmam Moura e Cabó (2015) a permanência de alunos com necessidades especiais na escola ainda é um desafio.

O depoimento a seguir revela a frustração de outra professora numa outra unidade de ensino onde trabalhou e que tinha três alunos surdos na mesma sala.

*seguindo o que a colega acabou de falar, eu também tive uma experiência um pouco frustrante também, quando em outro colégio que eu ensinava, eu peguei uns três alunos surdos e eu não conseguia me comunicar com elas mas elas se comunicavam entre si, então eu estava dando aula, porque foi recomendado que eu desse aula olhando para elas, eu tentava falar o mais pausadamente possível para que elas entendessem só que elas não olhavam para mim e elas começavam a fazer, igualzinho aos alunos que a gente chama de normais, elas ficam falando entre si, assuntos que não tinham nada a ver com a aula, então isso me desestabilizava e eu tive que procurar a direção para falar o que estava acontecendo porque elas não estavam prestando atenção na aula e muito menos olhando para mim, resultado, a coordenação entrou em contato com alguém que sabia libras e essa pessoa foi na sala de aula, conversou com elas e elas disseram que não gostavam de mim e elas acabaram mudando de sala para outro professor, daí essa situação foi muito chata, porque eu não tinha habilidade e foi a primeira vez que eu lidei com essa situação e foi muito ruim a sensação que ficou em mim (P4).*

Mais uma vez o termo “normal” surge no discurso dos professores. O uso da palavra normal parece sugerir o binômio normal/anormal. Na verdade, os professores precisam entender que todos os alunos – surdos ou não - possuem diferenças. Para se referir ao aluno que não é surdo o professor deve usar o termo ouvinte, isto é aluno surdo/aluno ouvinte.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à orientação dada a professora de ministrar a aula falando e olhando na direção das alunas surdas. Essa era uma tentativa de oralizá-las, de negar sua identidade, sua cultura, ou seja, totalmente contrária aos documentos legais que asseguram ao surdo o direito de aprender em sua primeira língua, que é a língua de sinais. Se a língua de sinais não é usada, não é aceita, conseqüentemente, o aluno surdo também não é aceito como declaram Botelho (2005), Fernandes (2006) e Campos (2008). Se houvesse ao menos um intérprete em sala a professora e as alunas não teriam vivenciado esse processo desgastante.

Depois que as professoras expuseram suas experiências de ensino, que puderam externar suas frustrações, prosseguimos com o diálogo, fazendo o seguinte questionamento: diante do relato de vocês, a proposta colaborativa seria uma alternativa viável para evitar esses problemas e, talvez, assegurar uma inclusão efetiva no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos?

*eu compreendo que a proposta é mais uma ferramenta, mas não é ainda uma solução. É mais uma ferramenta para contribuir com a inclusão dos surdos no ensino da língua portuguesa. é um passo muito importante que fortalece a educação inclusiva e pode garantir uma aprendizagem eficiente tanto para o surdo quanto para o ouvinte. A proposta precisa partir de uma consideração que a primeira língua dos surdos é a libras. a língua portuguesa é a segunda língua. os profissionais precisam criar dinâmicas que explorem o canal visual do aluno, exercitando a linguagem não verbal, o uso de mímicas, etc (P5)*

*também acho que é mais um instrumento, é uma forma de se fazer uma inclusão mas tem que haver um preparo das pessoas envolvidas para que saiba realmente como se faz esse trabalho e de que forma esse aluno surdo vai ser alfabetizado na língua portuguesa, como é que vai ser feito esse trabalho se as pessoas envolvidas ainda não tiverem o conhecimento teórico e prático disso aí (P7)*

A professora 5 já fez alguns cursos de capacitação e, por isso, fala com um pouco mais de propriedade, com um discurso que está em sintonia com as propostas defendidas pelos pesquisadores da área, como Skliar (2003), Sá (2003), Botelho (2005), Fernandes (2006), entre outros. Contudo, tanto ela quanto a professora 7 ainda não compreenderam bem a proposta do ensino colaborativo. Elas não assimilaram que o ensino colaborativo tem por prerrogativa professores com formação teórica e experiência no atendimento educacional especializado e que esse professor atuará em parceria com o professor da sala de aula regular. Na prática de ensino colaborativo dois ou mais professores com diferentes competências, unem-se de forma sistematizada, ou seja, planejam e executam a aula juntos.

### 5.3.1 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS PROFESSORES DO CIOMF

Neste subtópico traremos o material com as atividades realizadas no grupo focal. Esse material foi organizado como um Caderno Pedagógico e disponibilizado aos participantes da pesquisa (Apêndice B).

Após a reunião na qual apresentamos os dados obtidos e abrimos espaço para os professores falarem, ficou notório que eles querem um curso de Libras, que seja ao menos um curso básico para que saibam usar expressões recorrentes em sala, expressões de comando, a fim de que possam interagir com os alunos mesmo em

face da ausência do intérprete. Contudo, essa demanda não poderemos atender, repassaremos à direção da escola.

Outra necessidade apontada foi material didático prático que pudesse ser usado em sala e que as professoras tenham a segurança de que ele é voltado para a necessidade do aluno surdo, que contribui para o letramento deste. Percebemos, também, que boa parte dos docentes desconhece a diferença entre a Libras e a língua portuguesa e, por isso, muitas vezes pode chamar o surdo de não alfabetizado por desconhecer as distinções entre essas duas línguas.

Objetivando atender a essa demanda, compilamos um material de apoio que foi usado numa reunião do grupo focal, com pequenas informações e citações dos teóricos lidos para construir essa dissertação, bem como apresentamos o material “Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica”, publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, que possui Heloísa Salles como uma das autoras. Retiramos desse livro, algumas atividades concernentes a estruturação sintagmática do português e da Libras. O Caderno Pedagógico encontra-se disponível no Apêndice B.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tenho apenas duas mãos  
e o sentimento do mundo,*

*Carlos Drummond de Andrade*

Uma vez mais, recorro às palavras de Drummond para tentar expressar o sentimento que me conduziu a essa pesquisa. Ter apenas duas mãos fala de limitação. Ter o sentimento do mundo fala de possibilidades infinitas. Penso que esse sentimento ambivalente de ser limitado e de ao mesmo tempo ter a impressão de que na alma cabem todos os sentimentos me guiou no processo de buscar compreender como poderia conduzir meus alunos surdos a uma aprendizagem efetiva da língua portuguesa.

Cheguei ao Mestrado Profissional sem a mínima ideia sobre como seria esse processo de formação continuada. Aprendi muito, mas não julgo que tenha obtido tudo que preciso para ser uma docente que adote práticas inclusivas, afinal “tenho apenas duas mãos”. Contudo, o sentimento, o desejo de aprender permanece e é o que possivelmente me conduzirá em busca do aperfeiçoamento profissional.

Cabe aqui destacar que nesse processo de investigação foi possível perceber que ao longo da história, os indivíduos com surdez foram - e talvez ainda sejam - vistos a partir do que não poderiam fazer: ouvir. Desprezou-se, assim, a capacidade de aprender que todo ser humano possui. Por conta disso, primeiro os surdos foram considerados amaldiçoados por Deus, chegando a ser abandonados, mortos. Com o tempo, foram parcialmente aceitos e toda proposta de educação dessas pessoas visavam à “normalização” ou a transformação do surdo em ouvinte. É estranho perceber que o termo normal ainda é frequentemente usado para comparar ouvintes com surdos. O normal é o ouvinte. E o surdo, por que não é normal? O uso da palavra normal faz surgir a falsa ideia de uma ambivalência normal/anormal. O que é ser normal? O que não é ser normal?

Devemos mencionar, também, que os marcos legais que instituíram a educação especial na perspectiva inclusiva, o decreto que reconheceu a linguagem



de sinais como a primeira língua dos surdos e o português como segunda língua, determinando que as faculdades incluam a Libras como componente curricular nos cursos de graduação, são todos importantes, são conquistas. A validação dessas conquistas depende da efetivação das leis. Conceder o direito à matrícula de um aluno surdo em uma escola regular é incluir? Se não oferecer ensino bilíngue ou intérprete da Ls ou ensino colaborativo, com certeza não é incluir.

Em se tratando do Colégio CIOMF, observa-se que a escola tem caminhado rumo à inclusão. Há cerca de mais de 10 anos essa escola pública vem se organizando para receber alunos surdos. O colégio oferece -aos alunos surdos- aulas de Libras no turno vespertino com professor capacitado para tal fim. Assim, o estudante surdo, que porventura seja filho de pais ouvintes e que não conheça a Ls, terá esse direito assegurado. Pela manhã, o aluno estará em sala regular com um professor de português e um intérprete.

Apesar do CIOMF já ter uma tradição na inclusão de alunos surdos, esta pesquisa demonstrou que essa inclusão ainda não é efetiva. A instituição de ensino em questão oferece aula de Libras e a presença do intérprete da Ls para cumprir a determinação do ensino na primeira língua do surdo (a Libras), contudo a presença desse profissional não tem sido suficiente. Os professores perceberam que a tradução de sua fala não era suficiente, eles precisavam de subsídio teórico para prepararem materiais de ensino de português adequados ao aluno surdo.

Os participantes da pesquisa compreendem que a unidade de ensino na qual estão lotados faz o que lhe compete para cumprir a legislação, mas isso não é suficiente. A fala dos professores mostra um desejo de querer interagir com seus alunos surdos, contudo, essa interação não ocorre porque os docentes não sabem a língua de sinais. Percebemos que a carga horária da maioria desses professores é de 40 h, ou seja, possuem muitas turmas e o tempo disponibilizado para planejamento não é suficiente para organizar aulas para diferentes turmas e para os alunos com as mais diversas diferenças e necessidades que estes possuem.

Há que se mencionar também que os professores demonstraram sentir angústia e relataram lembranças dolorosas de outras experiências de docência para surdos em outras escolas quando não possuíam intérpretes. Os alunos surdos não os compreendiam, passavam a aula conversando entre si, ou seja, como muitos teóricos falam, o aluno surdo era colocado na sala para ser, talvez, um simples copador do que o professor colocava no quadro.

Não podemos deixar de mencionar aqui o fato de que os docentes também falaram que não sabiam quais materiais poderiam usar para garantir a aprendizagem do português escrito pelo aluno surdo. Além disso, demonstraram interesse em aprender a língua de sinais para se comunicarem diretamente com seus alunos, sem a necessidade do intérprete.

Diante dessas observações, percebemos que os sujeitos participantes da pesquisa desconheciam as diferenças linguísticas da Ls em relação ao português e ao modo como a pessoa com surdez aprende o português. Essa percepção dos professores ficou clara nos grupos focais e nos motivou ainda mais a prosseguir com os estudos acerca do ensino colaborativo. É importante pontuar que a parceria colaborativa propõe que o planejamento da aula de português seja pensado e executado pelo professor da sala de aula regular, pelo professor especialista em educação especial e inclusiva e o intérprete em Ls. Esses três, vão se unir e pensar no conteúdo a ser trabalhado, pensar na atividade que será aplicada aos alunos ouvintes e como esta pode ser aplicada aos alunos surdos. O intérprete participa ativamente desse processo, apontando sugestões, melhorias com vistas a aprendizagem dos alunos surdos.

Por meio da parceria colaborativa evita-se a prática de retirar o aluno da sala de aula comum, de impedir o estudante com necessidades especiais de interagir com seus colegas, posto que ele não ficará mais isolado numa sala especial. Antes, ele estará em sala com seus colegas e o professor da sala de aula regular irá juntamente com outros profissionais adotar metodologias de ensino que conduzam esse aluno a desenvolver toda sua potencialidade.

O ensino colaborativo visa a união de forças e saberes. O professor especializado conhece as teorias e práticas de ensino voltadas para pessoas com necessidades educacionais especiais. O professor da sala de aula comum, por sua vez, conhece os alunos, sabe suas necessidades. O intérprete domina a Linguagem de sinais. Dessa forma, cada profissional desempenhará uma função. Nenhum é superior ao outro, pelo contrário, a união dos três determinará o sucesso do ensino.

Acreditamos que ao final dessa pesquisa não resolvemos – e nem essa era nossa pretensão- os problemas da inclusão de alunos surdos no CIOMF, haja vista que ainda há muito o que fazer. Contudo, acreditamos que construímos mais um caminho rumo a uma inclusão mais efetiva, pois agora os professores têm uma noção do processo de aprendizagem do português como segunda língua por surdos,

conheceram alguns teóricos e pesquisadores dessa questão, bem como de atividades que podem ser usadas para esse fim.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Severina Mariano da; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucenda. O papel do intérprete de Libras no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a). **Rev. Educação Pública**, 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/14/o-papel-do-intprprete-de-libras-no-processo-de-ensino-aprendizagem-do-a-aluno-a-surdo-a>> Acesso em 20 de jan. 2020

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ARANTES, Ana Carolina Caetano; SOUZA, Vilma Aparecida de. Educação de alunos surdos na perspectiva inclusiva: limites e possibilidades nas escolas públicas brasileiras. In: **Anais do V Seminário Nacional da Educação Especial**. 2014. Disponível em: <[http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarior/trabalhos/253\\_2\\_2.pdf](http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminarior/trabalhos/253_2_2.pdf)> Acesso em 09 de set. 2018.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia**. 2017. Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiатеca/documentos/2017/diretrizes-da-educacao-especial.pdf> Acesso em 04 dez 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. **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 09 de set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB no.2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf).

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso em 02 de nov. 2018.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro, Babel, 1993.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro de. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. São Paulo: EDUFSCar, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental** / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro9.pdf> Acesso em 06 nov 2018.

CARVALHO, Andréa dos Guimarães; MESQUITA, Deise Nanci de Castro (2015). O trabalho colaborativo do intérprete de Libras e o ensino de português para surdos na escolarização básica. In: **Revista Polyphonia**, 26(1), 227-241. Disponível em <https://doi.org/10.5216/rp.v26i1.37992>. Acesso em 05 nov 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COUTO, Marli; ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Formação dos professores que atuam na inclusão de alunos surdos no ensino regular**. Paraná: Secretaria de Educação, 2014.

DANTAS, Ricardo Santos. Multiletramentos, bilinguismo e inclusão: uma experiência com professores ouvintes e estudantes surdos no ensino fundamental II. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Ilhéus: UESC, 2015.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FESTA, Priscila Soares Vidal; OLIVEIRA, Daiana Cristine de. Bilinguismo e surdez: conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. In: **Rev. eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, dez. 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**. Revista do Centro de Educação, vol. 32, núm. 2, 2007, pp. 343-355

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tofo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. 172p. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/>

REPOSIP/251083/1/Paz\_ZildaMariaGesueliOliveirada\_D.pdf Acesso em 18 nov 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa. In: **Paidéia**, 12, 24, p.149-161, 2003.

GROSJEAN, F. Bilinguismo individual. In: **Revista UFG**, ano X, N. 5, p. 162-173. Dezembro de 2008. Disponível em: <[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/dezembro2008/traducao.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2008/traducao.html)> Acesso em 02 de dez. 2018

JORDAN, Anne. **Skills in collaborative classroom consultation**. New York: Routledge, 1994.

LACERDA. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n.º 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em: 07 de Julho de 2016.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. O papel da coordenação na formação continuada na Escola de Leitores. **Rev.da Educação**, v.19, n.1, 2014.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas**. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf> Acesso em 06 nov 2018.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn M. P; CAMPOS, Sandra R. L de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Cláudia B; HARRISON, Kathryn M. P; CAMPOS, Sandra R. L de; TESKE, Ottmar. **Letramento e minorias**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 35-46.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MARINHO, Mariana Schwantes. Recursos para a elaboração de material didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: uma proposta curricular. **Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações (8)**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras, p. 139-152, 2015.

MARQUES, Myriam. Letramento, Desejo e Prática no Contexto do Ciclo de Alfabetização; a Atuação do Programa de Formação Continuada (PNAIC) em Goiás. **Cadernos do Aplicação**, v. 30, n.1-2, 2017.

MATIAS-PEREIRA, José. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2016.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014, p. 68- 88.

MOURA, Verônica Leal de; CABÓ, Leonardo José Freire. Escolarização de alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva. In: **Anais do II Congresso Nacional de Educação**, 2015. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA7\\_ID3116\\_09072015150449.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA7_ID3116_09072015150449.pdf). Acesso em 09 de set. 2018.

PEIXINHO, Márcia Alexandra Araújo. **Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam como público-alvo da educação especial**. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Ilhéus: Editus, 2016.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos. Princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR 143

PITHON, Carla Nataly Andrade. **Letramento de aluno(s) surdo(s): por uma prática que forme e transforme**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Ilhéus: UESC, 2018.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. São Paulo: Unesp [s/d]. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec\\_texto2.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf)>. Acesso em: 15 de nov de 2018.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Programa de Pós-graduação em Educação Especial (dissertação). São Carlos: 2012.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org). **Educação de surdos: formação, estratégica e prática docente**. Ilhéus: Editus, 2015.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para uma prática pedagógica**. Brasília: SEC, 2014.

SANCHES, Paola Beatriz. **Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos: em discussão a metodologia de letramento bilíngue de Fernandes**. Programa de Pós-graduação em Educação (dissertação). Maringá, 2014.

SANTIAGO, Valquiria de Novais; BASNIAK, Maria Ivete; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; ALMEIDA, Antônio Charles Santiago de. Surdos e ouvintes: por uma educação intercultural, democrática e plural. *Rev. Educação Especial*, v.32,2019.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção a ação. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2011. SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243-254, ago. 2008.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: **Revista brasileira de educação**, nº25, jan-abr, 2004.

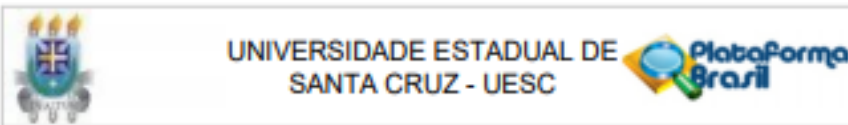
YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



ZANONI, Graziely Grassi; KLÜBER, Tiago Emanuel; LINDINO, Therezinha Correa. Um estudo epistemológico das tendências educacionais para os surdos. In: **Web-Revista Sociodialeto – NUPESDD / LALIMU**, v. 6, nº 18, mai./2016.

# Anexos

**ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
SANTA CRUZ - UESC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ensino de língua portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa

**Pesquisador:** MILENA ALVES DE SANTANA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 18372219.0.0000.5526

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Santa Cruz

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** [3841.921](#)

#### Apresentação do Projeto:

O protocolo Caeae 18372219.0.0000.5526, intitulado "O ensino de língua portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa", sob a responsabilidade de MILENA ALVES DE SANTANA trata-se de um projeto de Mestrado apresentado no Programa de Mestrado Profissional em Letras (em Rede Nacional) – PROFLETRAS – da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, para exame de qualificação, sob a orientação do Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida, contando com financiamento próprio que pretende investigar propostas de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. Especificamente pretende-se analisar a prática didático/metodológica de ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Para tanto 8 professores de língua portuguesa (que possuem alunos surdos em suas classes de ensino regular) do Centro Integrado Oscar Marinho Falcão - CIOMF dependente da Secretaria Estadual de Educação, que recebe alunos ouvintes e surdos, localizado no município de Itabuna serão convidados a participar da pesquisa. A coleta de dados será feita por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Essas etapas serão realizadas nos momentos de encontro dos professores nas chamadas Aulas Complementares (A/C), as quais por determinação da SEC-Ba ocorrem às quartas-feiras. Assim será feito pois corresponde ao momento no qual todos os professores envolvidos na pesquisa encontram-se, ao mesmo tempo, na unidade de ensino. O tempo aproximado de duração da pesquisa será 2 (dois) meses.

**Endereço:** Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALOBRRNHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEIUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
SANTA CRUZ - UESC



Continuação do Protocolo: 3.641.901

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.

**Objetivo Secundário:**

•Analisar a prática didático/metodológica de ensino de língua portuguesa para alunos surdos realizada no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – Itabuna/BA;

•Investigar estratégias que corroboram com o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos;

•Pesquisar os pressupostos teóricos do ensino colaborativo apontando como estes podem contribuir para um melhor processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para alunos surdos;

•Realizar oficinas de capacitação dos professores do CIOMF, construindo com os mesmos seqüências didáticas e materiais que promovam o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos numa perspectiva Colaborativa.

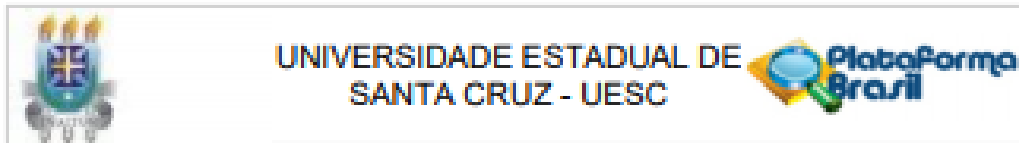
**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios da pesquisa são apresentados como transcrito abaixo:

**Riscos:**

Respeitando-se os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, haverá a proteção da identidade dos participantes. Os riscos envolvendo a saúde e a integridade física dos sujeitos são mínimos, pois todas as atividades ocorrerão dentro dos limites da escola e não haverá manipulação de objetos cortantes, perfurantes, tóxicos ou algo semelhante. Todas as atividades serão orientadas e supervisionadas pela pesquisadora. No que tange à integridade psicológica e moral, como a pesquisa contará com interações verbais entre a pesquisadora/professora e seus colegas professores, será tomado o cuidado para que não haja a exposição de nenhum fator que venha constranger esses professores. Não será permitida nenhuma ação por parte dos envolvidos que afete sua liberdade, crença, sexualidade ou etnia. Mesmo assim, os procedimentos realizados nas etapas poderão trazer alguns riscos como: timidez, ansiedade, nervosismo, desconforto e instabilidade emocional. Porém, se durante qualquer atividade da pesquisa, os professores por

**Endereço:** Campus Soares Nazari de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
**Bairro:** SALGUEIRINHO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3690-5319 **Fax:** (73)3690-5319 **E-mail:** cnp\_uesc@uesc.br



Continuação do Protocolo: 3.641.621

qualquer motivo optarem por não participar da mesma, fica resguardado aqui o seu direito de não participar parcialmente ou integralmente da pesquisa, sem que isso lhe traga qualquer problema ou prejuízo.

**Benefícios:**

os benefícios serão grandes, uma vez que trabalharemos para entender como a prática pedagógica a partir da perspectiva colaborativa pode influenciar na eficiência de uma maior interação entre professor/alunos surdos, bem como a melhoria na qualidade de ensino da língua portuguesa para estes alunos. Esperamos ainda que, os benefícios que acreditamos poder proporcionar aos professores de alunos surdos do CIOMF - Centro Integrado Oscar Marinho Falcão, por serem o alvo desta pesquisa possam chegar aos professores de outras escolas públicas do país.

Texto semelhante foi acrescentado no TCLE, informando os possíveis riscos/desconfortos e benefícios da pesquisa aos participantes.

Assim, consideramos que esta pesquisa atende aos fundamentos éticos e científicos pertinentes em relação a ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

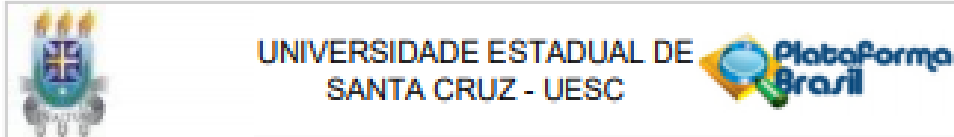
Trata-se de uma pesquisa relevante, bem fundamentada e de grande importância no ensino da língua portuguesa para alunos surdos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Acusamos que no protocolo 18372219.0.0000.5526 são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

1. Folha de rosto, devidamente preenchida, com as informações de título do projeto e número de participantes em conformidade com as demais informações cadastradas, assinada e datada pelo pesquisador responsável e pelo responsável institucional;
2. Declaração de responsabilidade, na qual o pesquisador responsável se compromete a iniciar a pesquisa apenas após o término da tramitação da análise ética;
3. Projeto na íntegra, descrevendo satisfatoriamente os fundamentos e procedimentos da pesquisa, possibilitando a análise dos elementos inerentes à ética na pesquisa envolvendo seres

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
 Bairro: SALGUEIRINHO CEP: 45.662-900  
 UF: BA Município: ILHEUS  
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.681.621

humanos;

4. Instrumentos para coleta de dados: roteiro de uma entrevista semiestruturada que pode ser encontrada no Apêndice B do Projeto na íntegra.
5. Carta de anuência, devidamente assinada pelo responsável do local de execução da pesquisa;
6. Currículo Lattes do pesquisador principal (aluna de mestrado) e da equipe da pesquisa (orientador);
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido atendendo a todo o solicitado na legislação em vigor.

**Recomendações:**

Não são indicadas recomendações de execução opcional.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após leitura e análise do protocolo 18372219.0.0000.5526 e de todos os documentos encaminhados pela pesquisadora, considerou-se que foram esclarecidos todos os aspectos relativos à ética em pesquisa com seres humanos, não restando pendências, sendo, assim, indicada a sua aprovação.

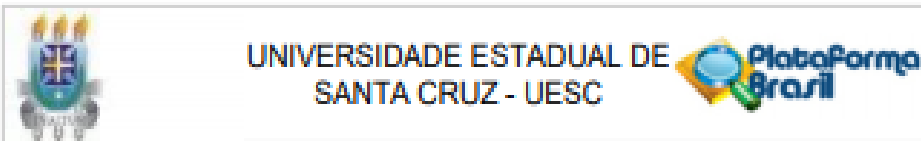
**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 3.608.276, do projeto "O ensino de língua portuguesa para alunos surdos numa perspectiva colaborativa", CAAE 18372219.0.0000.5526, de autoria de MILENA ALVES DE SANTANA, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
 Bairro: SALOBRRINHO CEP: 45.062-900  
 UF: BA Município: ILHEUS  
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 3.641.801

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1320615.pdf	04/10/2019 13:29:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquis.docx	04/10/2019 13:27:45	MILENA ALVES DE SANTANA	Aceito
Outros	Oficio.docx	04/10/2019 13:18:11	MILENA ALVES DE SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_corrigido.docx	04/10/2019 12:48:06	MILENA ALVES DE SANTANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_responsabilidade.docx	23/07/2019 19:05:05	MILENA ALVES DE SANTANA	Aceito
Outros	curriculo_wolney.pdf	21/07/2019 21:58:56	MILENA ALVES DE SANTANA	Aceito
Outros	curriculo_milena.pdf	21/07/2019 21:58:02	MILENA ALVES DE SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta.jpg	10/07/2019 18:27:47	MILENA ALVES DE SANTANA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	10/07/2019 18:05:23	MILENA ALVES DE SANTANA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ILHEUS, 15 de Outubro de 2019

Assinado por:

Alexandre Dias Munhoz  
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Soares Nazari de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16  
Bairro: SALOBRINHO CEP: 45.662-900  
UF: BA Município: ILHEUS  
Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cnp\_uesc@uesc.br

# APÊNDICES



**APÊNDICE A -ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS PROFESSORES DO CIOMF****DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Carga horária na escola: \_\_\_\_\_

Disciplinas que está responsável: \_\_\_\_\_

Quantidade de turmas que está responsável: \_\_\_\_\_

Em quantas turmas há alunos surdos: \_\_\_\_\_

1. Há quanto tempo você leciona para alunos surdos?
2. Você possui alguma formação para trabalhar com alunos surdos?
3. Como faz para se comunicar com seus alunos surdos?
  - ( ) Uso a linguagem de sinais
  - ( ) Tenho um intérprete na sala
  - ( ) Não sei libras, os demais alunos me ajudam
  - ( ) Outros, quais?
4. Como é o procedimento em sala de aula:
  - ( ) Preparo material para atender a necessidade do aluno surdo.
  - ( ) Uso o mesmo material para toda a turma e os demais alunos ajudam o colega surdo.
  - ( ) O intérprete é quem organiza o material.
5. Os materiais que são usados em sala de aula favorecem o letramento de seus alunos, inclusive daqueles que são surdos?
6. Sente dificuldades para ensinar língua portuguesa para o estudante surdo?  
Quais?

7. Conhece algum material de Língua Portuguesa voltado para o letramento de surdos?
8. Você acredita que se trabalhasse com um professor que domine a libras e tenha formação em educação inclusiva contribuiria para tornar o ensino de português para surdos mais eficiente?
9. O que a escola poderia fazer para ajudá-lo como docente para auxiliá-lo a desenvolver uma prática de ensino verdadeiramente inclusiva?
10. Dê exemplos de material usado em sala de aula com estudantes surdos.

APÊNDICE B- CADERNO PEDAGÓGICO

# ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA



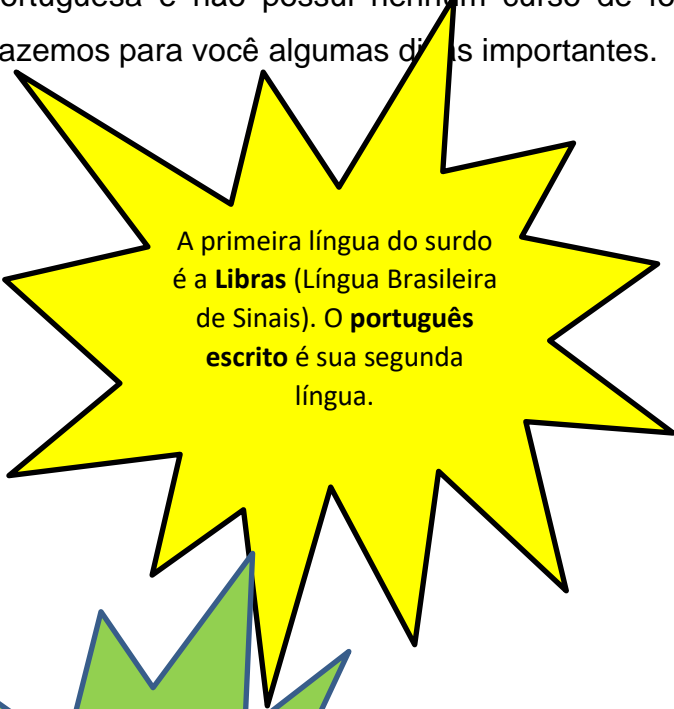
## **APRESENTAÇÃO**

Prezados Professores,

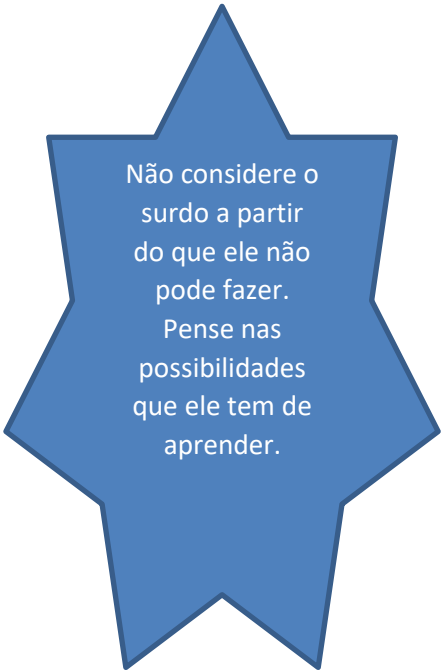
Após nossos vários encontros de entrevista, leitura e discussão, elaboramos este pequeno caderno pedagógico, com vistas a ajudá-los a interagir com os alunos surdos e a realizar atividades que contribuam para o aprendizado destes.

## 1. TENHO ALUNOS SURDOS...E AGORA?

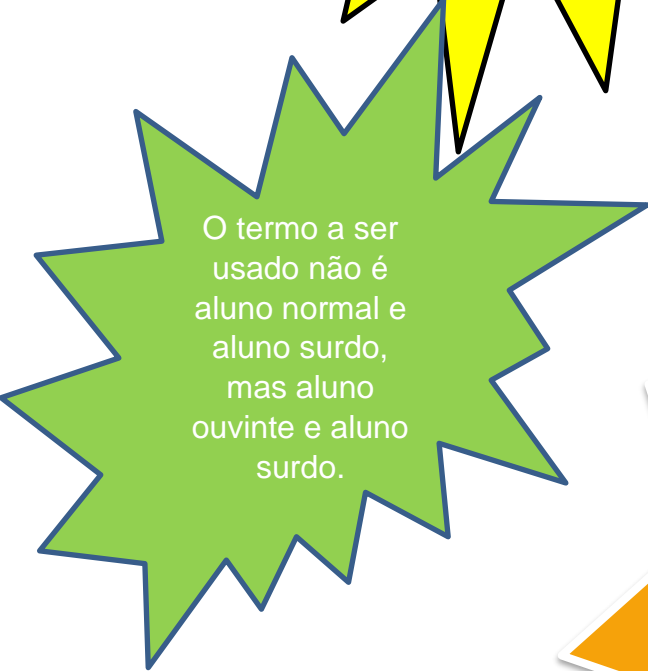
Prezado professor, se você possui alunos surdos em sua turma de Língua Portuguesa e não possui nenhum curso de formação continuada para esse fim, trazemos para você algumas dicas importantes.



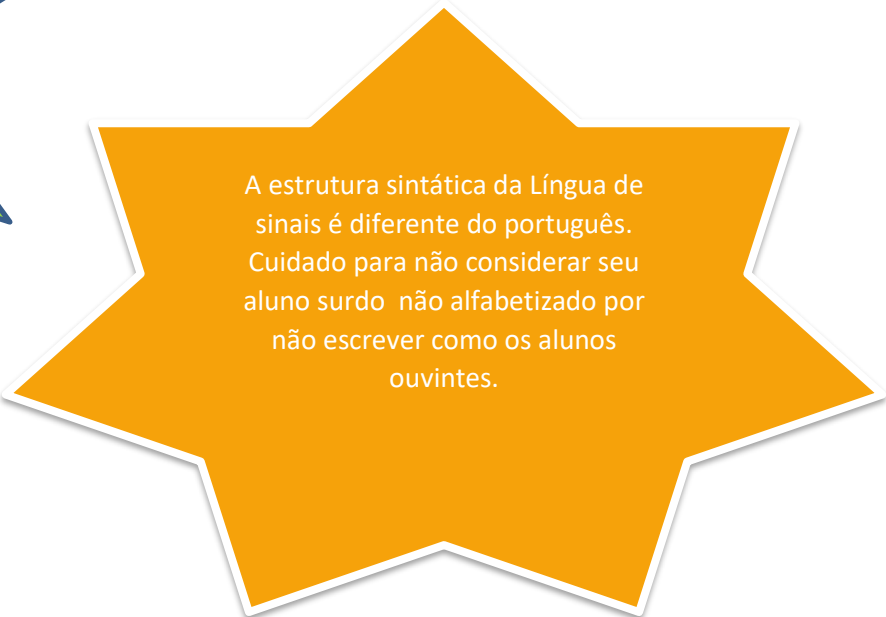
A primeira língua do surdo é a **Libras** (Língua Brasileira de Sinais). O **português escrito** é sua segunda língua.



Não considere o surdo a partir do que ele não pode fazer. Pense nas possibilidades que ele tem de aprender.



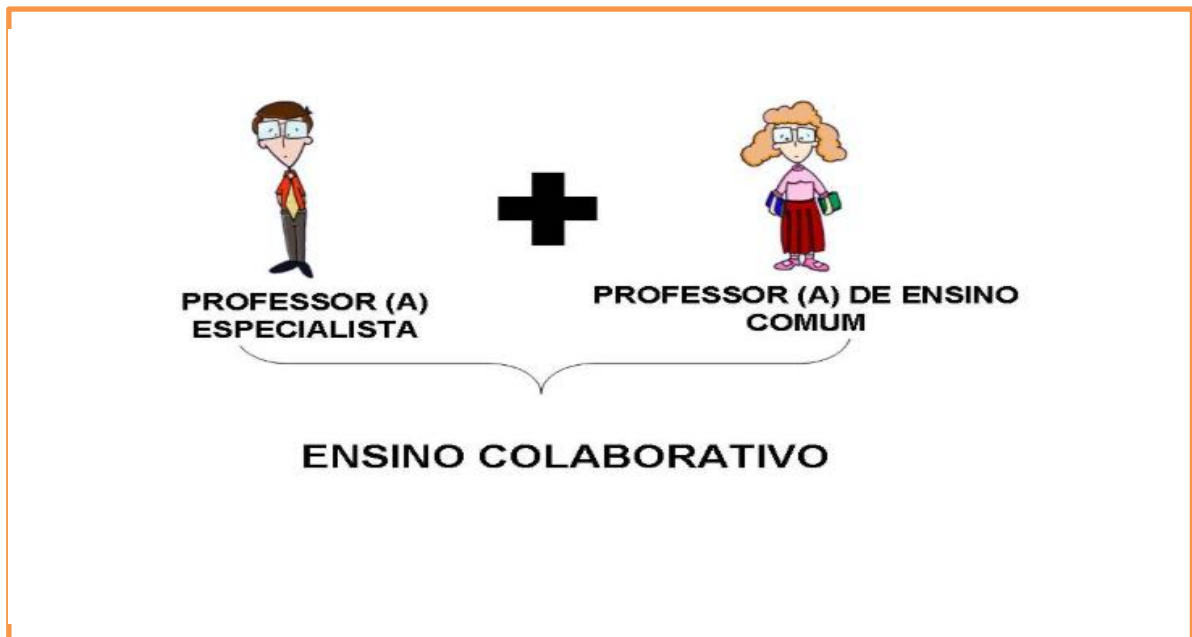
O termo a ser usado não é aluno normal e aluno surdo, mas aluno ouvinte e aluno surdo.



A estrutura sintática da Língua de sinais é diferente do português. Cuidado para não considerar seu aluno surdo não alfabetizado por não escrever como os alunos ouvintes.

## 2. Como planejar aulas de Português para surdos na perspectiva colaborativa

O ensino colaborativo, como mostra a figura a seguir, propõe a interação entre professor especializado e professor da sala regular ou comum.



**Figura 1:** Ensino Colaborativo

**Fonte:** <https://www.fc.unesp.br/~lizanata/tcc/Slide1.JPG>

### **No ensino colaborativo:**

- 1- Você, professor de Português, sabe quais são os conteúdos que deve ser estudado em cada série, conhece seus alunos, as dificuldades, seus gostos, etc;
- 2- O professor especializado em educação inclusiva tem conhecimento teórico sobre como alunos com necessidades especiais aprendem e pode te ajudar a adaptar as atividades.
- 3- O intérprete em Ls vai ajudá-los na preparação da aula, apontando ajustes, vendo a melhor forma de explicar o conteúdo ao aluno surdo e também dará o feedback da aprendizagem do aluno surdo.

### 3. Meu aluno surdo não é alfabetizado

Para Sueli Fernandes não devemos falar de alfabetização de surdos, mas de letramento. O aluno surdo não faz a relação letra x som, ele aprende o português escrito como aprende Libras. Por isso, trazemos algumas informações importantes:

**Quadro 1:** Implicações no processo de alfabetização de surdos

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
Parte-se do <b>conhecimento prévio</b> da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a <b>oralidade</b> : narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..	Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo “folclórico” da oralidade.
O <b>alfabeto</b> é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc.  Ex. <b>A</b> da abelha, <b>B</b> da bola, <b>O</b> do ovo...	Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).
As <b>sílabas iniciais</b> ou <b> finais</b> das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).	A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.
A <b>leitura</b> se processa de forma <b>linear</b> e <b>sintética</b> (da <b>parte</b> para o <b>todo</b> ); ao pronunciar sequências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado (palavras).	A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do todo para o todo); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são memorizadas mecanicamente, sem sentido.

**Fonte:** Fernandes (2006, p.7).

### 3.1 Atividade para alfabetização/letramento de alunos surdos

Se com a ajuda do intérprete em Ls ou do profissional do Atendimento Educacional Especializado de sua escola você perceber que seu aluno surdo não conhece as letras do alfabeto, te indicamos o Blog “Saberes e fazeres em nossas mãos”<sup>2</sup>. Neste endereço você encontrará atividades prontas.






**Figura 1:** Atividade sobre vogais para surdos.

**Fonte:** <https://ildetefips2.blogspot.com/2015/10/atividade-de-portugues-para-alunos-surdo.html>




<sup>2</sup> <https://ildetefips2.blogspot.com/2015/10/atividade-de-portugues-para-alunos-surdo.html>



LEIA E COPIE:

BAÚ	BOIA	BOI
		
BAÚ	BOIA	BOI
BAÚ	BOIA	BOI
BAÚ	BOIA	BOI
BAÚ	BOIA	BOI

LIGUE:

	BAÚ
	BOIA
	BOI

ILDETEFIPS2.BLOGSPOT.COM

**Figura 2:** Atividade de palavras com a letra B

**Fonte:** <https://ildetefips2.blogspot.com/2015/10/atividade-de-portugues-para-alunos-surdo.html>

4. Interagindo com meu aluno surdo

**SAUDAÇÕES**

**OI**

**BOM DIA**

**BOA TARDE**

**BOA NOITE**

**DESCULPA**

**OBRIGADO**

**BEM VINDO**

**FELIZ ANIVERSÁRIO**

**POR FAVOR**

**BOM TRABALHO**

**BOM ESTUDO**

Imagens :<http://librasapmceada.blogspot.com.br/>  
 Adaptação: [www.trabalhandocomsurdos.blogspot.com/](http://www.trabalhandocomsurdos.blogspot.com/)

## 5. Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: algumas diferenças linguísticas

Agora que esses pontos importantes foram abordados, podemos falar da diferença do sintagma nominal em língua portuguesa e em Libras. Na língua portuguesa, chamamos de sintagma a unidade formada por uma ou várias palavras que, ao se unirem, desempenham funções numa frase. Já os elementos dessa frase que podem ser substituídos, chamamos de paradigma (SALLES et al, 2004).

Em língua portuguesa, numa frase teremos ao menos, duas funções: sujeito e predicado. Na frase “Os meninos correram”, nós temos um sintagma nominal desempenhando a função de sujeito e um sintagma verbal, desempenhando a função de predicado. Desse modo temos:

Sintagma nominal (sujeito) = Os meninos;

Sintagma verbal (predicado) = correram.

Esta construção frásica, apresenta termos no sintagma que podem ser substituídos por outras palavras que possuem significado similar. É o que chamamos de paradigma. Assim podemos escrever:

- A. Os meninos correram ou
- B. Os garotos correram ou
- C. Os rapazes correram.

No eixo paradigmático, ainda podemos substituir o artigo:

- D. Os meninos correram.
- E. *Aqueles* meninos correram.
- F. *Muitos* meninos correram.

É importante ressaltar que todo sintagma possui um núcleo, uma palavra mais importante, que comanda a rede de significação e alguns termos acessórios. De modo geral, conforme expõe Salles et al (2004), na língua portuguesa podemos encontrar artigos, numerais, adjetivos, pronomes, enfim termos que podem alterar um sintagma nominal, marcando singular ou plural, se o termo referente é masculino ou feminino.

Uma característica da gramática de LIBRAS é a ausência da categoria artigo. Apesar disso, é possível codificar a oposição entre a interpretação genérica e específica do nome, como é possível observar nos exemplos a seguir, propostos por Salles et al (2004);

*G. Aula libras hoje?*

*Tem aula de libras hoje?*

Desse modo, uma boa forma de ensinar português para os estudantes surdos é por meio da análise contrastiva, a fim de que ele possa compreender que na LP2 a ausência do artigo em português implica uma interpretação genérica. “É preciso ressaltar também que o uso do artigo definido em português admite tanto uma leitura específica quanto genérica, o que indica uma situação de ambiguidade gramatical, a ser resolvida no contexto, em combinação com aspectos gramaticais” (SALLES et al, 2004, p.124).

Segue um exemplo de como trabalhar sintagma nominal com alunos surdos

OFICINA: Estrutura do sintagma nominal em português O diálogo deve ser dramatizado em LIBRAS<sup>3</sup>.

MATERIAL: Texto “Texto e contexto impresso”, imagens de grupo de pessoas com fumantes e não fumantes.

**Importante:**

- **Os alunos surdos aprendem muito a partir da visualização, por isso, trabalhe sempre com imagens.**

---

<sup>3</sup> Material retirado do livro “Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica”.

**TEXTO E CONTEXTO**

Carlos: - Ei, garotas, vocês têm cigarro?

Luana: - Não, felizmente, nós não fumamos. Você devia parar de fumar!

Joice: - É isso mesmo, o cigarro é prejudicial...

Carlos: - É o quê?

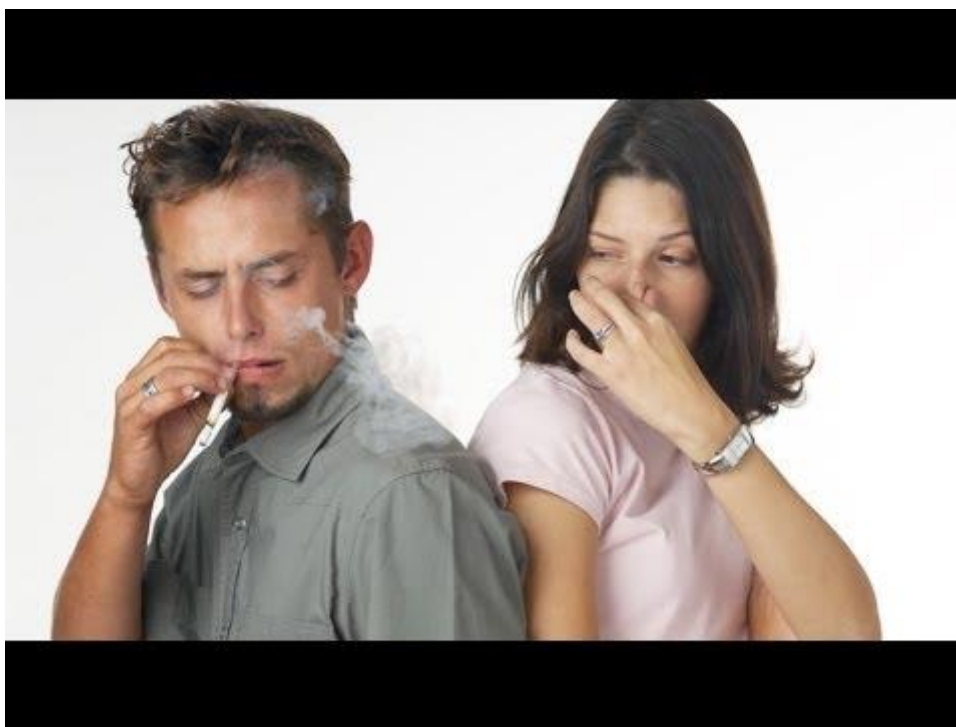
Joice: - Pre-ju-di-ci-al. Quer dizer: traz prejuízo, faz mal para sua saúde.

Carlos: - Estou tentando parar de fumar, mas o cigarro é um vício terrível.... É preciso ter muita força de vontade!

Luana: Tomara que você consiga parar com esse vício! Boa sorte!

Carlos: - Obrigada... [vira-se para um terceiro personagem] -Ei cara, me dá um cigarro aí! Valeu, amigo! [volta-se para Joice e Luana] -Vou fumar só esse cigarro pra me despedir!

Joice: Sem essa de despedida! Apague essa idéia!



**Figura:** fumante e não fumante

**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=5JYNF7RlxXQ>

Após a leitura, dramatização e explicação do texto, recomenda-se a aplicação desta atividade:

**ATIVIDADE 1- VAMOS DAR UMA OLHADA!**

1. Consulte o texto e complete as lacunas:

- a. Vocês têm \_\_\_\_\_ ?
- b. E isso mesmo, o cigarro é prejudicial
- c. (...) mas \_\_\_\_\_ é um vício terrível
- d. Ei cara, me dá \_\_\_\_\_ aí!
- e. Vou fumar só \_\_\_\_\_ !

**Importante:**

No processo de correção, você, professor pode destacar que em (a): cigarro refere-se a um tipo de objeto, interpretado em um sentido geral. (=tabaco picado e enrolado em folha de papel ou resina similar).

Qual é a diferença em relação a (b)? Como em (a), em (b), cigarro é também interpretado como um tipo de objeto, que se define por um conjunto de propriedades.

**Atividade 2- Considere agora o enunciado a seguir:**

O porteiro deu um cigarro pro Carlos. O cigarro era de palha, e ele não conseguiu fumar. Ainda bem!

Vamos entender o uso do artigo indefinido e definido nesse exemplo:

- no primeiro caso, o artigo indefinido indica que existe um cigarro no mundo, mas não sabemos qual é (sua referência é indefinida). Por isso, usamos o artigo indefinido: um cigarro

- no segundo caso, sabemos qual é o cigarro: é o cigarro que o porteiro deu. Por isso, usamos o artigo definido - o cigarro.

A partir do exemplo acima e da explicação oral e mediada pelo intérprete, caso o professor não domine a linguagem de sinais é possível aplicar a seguinte atividade:

**ATIVIDADE 3- Complete as lacunas usando o artigo definido e indefinido:**

a. uma cadela pastor alemão; a cadela

Ganhei \_\_\_\_\_ cadela pastor alemão. Ela é adestrada, ela abana o rabo para me avisar que a campainha tocou. Não é o máximo? Estou super feliz com \_\_\_\_\_ cadela (que eu ganhei, que é adestra da. que abana o rabo quando a campainha toca...)

b. um livro de aventuras; o livro

Estou lendo \_\_\_\_\_ livro de aventuras. Tô adorando! Não consigo parar de ler, por isso carrego \_\_\_\_\_ livro [de aventuras que eu estou lendo] pra todo lugar!

c. um bolo de chocolate; o bolo

Comprei \_\_\_\_\_ bolo de chocolate. Comi e passei mal: \_\_\_\_\_ bolo [que eu comprei e comi estava estragado...]

## ALGUMAS DICAS IMPORTANTES

### Livros, dissertações e outros materiais sobre Ensino Colaborativo ou ensino de português para surdos

Educação bilingue para surdos: identidades, diferenças, contradições, mistérios. Link: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>

Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam como público-alvo da educação especial. Link: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201420645D.pdf>

Letramento de aluno(s) surdo(s): por uma prática que forme e transforme. Link: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201420912D.pdf>

Multiletramentos, bilinguismo e inclusão: uma experiência com professores ouvintes e estudantes surdos no ensino fundamental II. Link: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201370228D.pdf>

Ensino de língua Portuguesa para surdos vol. 1. Link: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol1.pdf>

Ensino de língua Portuguesa para surdos vol. 2. Link: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>

Saberes e fazeres em nossas mãos. link: <https://ildetefips2.blogspot.com/>



## **PALAVRAS FINAIS**

Professor, você não está sozinho nesta caminhada! As angústias que você viveu e ainda vive, foram e são vividas por muitos no processo de exercício da docência: querer incluir o aluno e não conseguir, tentar adaptar atividades e nem saber como começar. Por isso, tenha calma e pesquise, pois é possível encontrar boas propostas de ensino em livros e em materiais publicados na internet.

Desejamos que este caderno te ajude a melhorar a prática docente.

