

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA-PROMESTRE**

**Elayne Cristina Rocha Dias**

**Linha de Pesquisa – Educação, Ensino e Humanidades**



**O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG**

Belo Horizonte

2019

**Linha de Pesquisa – Educação, Ensino Humanidades**

**Elayne Cristina Rocha Dias**



**O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG**

Dissertação de mestrado apresentada ao PROMESTRE – Mestrado Profissional em Educação e Docência.

Orientadora: Profa. Dra. Libéria Neves.

Belo-Horizonte-MG

2019

D541p

Dias, Elayne Cristina Rocha, 1985-

T

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte de crianças surdas na escola comum [manuscrito] : desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte - MG / Elayne Cristina Rocha Dias. - Belo Horizonte, 2019.

144 f., enc., il.

Inclui bibliografia, anexo e apêndice.

Dissertação -- (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Libéria Rodrigues Neves

CDD – 371.912

**Catálogo da Fonte<sup>\*</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

**Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409**

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>†</sup>.)

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



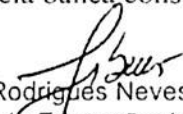
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte - MG**


### ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 02 de dezembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Liberia Rodrigues Neves - Orientador  
Faculdade de Educação da UFMG

  
Prof(a). Ligia Maria Correa  
UFMG

  
Prof(a). Raimundo Lenilde de Araújo  
Universidade Federal do Piauí

  
Prof(a). Giselli Mara da Silva  
UFMG

Belo Horizonte, 2 de dezembro de 2019.



## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS

Realizou-se no dia 02 de dezembro de 2019, às 14:00 horas, Sala de Teleconferência - Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 190ª defesa de dissertação intitulada *O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte - MG*, apresentada por ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS, número de registro 2018664888, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Libéria Rodrigues Neves - Orientadora (Faculdade de Educação da UFMG), Profa. Giselli Mara da Silva (UFMG), Profa. Licínia Maria Correa (UFMG) e Prof. Raimundo Lenilde de Araújo (Universidade Federal do Piauí).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

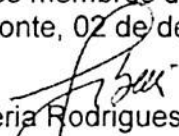
Aprovada com indicação de correções


A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:


---

---

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.  
Belo Horizonte, 02 de dezembro de 2019.

  
Profa. Libéria Rodrigues Neves ( Doutora )

  
Profa. Giselli Mara da Silva ( Doutora )

  
Profa. Licínia Maria Correa ( Doutora )

  
Prof. Raimundo Lenilde de Araújo ( Doutor )

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela possibilidade da vida. A Deus, que nunca me deixou desistir. Que nunca me deixou perder a esperança, o amor e a coragem.

Aos meus pais Josué e Nelí pelos ensinamentos de vida, pelo apoio grandioso a mais esta etapa da minha vida, mas principalmente por todo amor, carinho e compreensão que sempre tiveram e tem comigo. Ao meu irmão Ricjardeson, pelo apoio e por todo companheirismo de sempre.

Agradeço a Prof.<sup>a</sup> Dra Libéria Neves, orientadora deste trabalho, por ter compartilhado seus conhecimentos, com clareza, sabedoria e paciência durante as etapas desta pesquisa. Guardarei com muito carinho seus conselhos. No decorrer desse período nos tornamos amigas. Uma profissional exemplar e dedicada, sempre me incentivando a buscar novos caminhos rumo ao meu crescimento acadêmico.

Ao Professor Dr. Raimundo Lenilde, pelos ensinamentos, carinho e apoio em todos os momentos. Aos demais professores das disciplinas ofertadas e aqueles que, de alguma forma abriram suas salas para uma conversa ou alguma orientação.

À Divisão de Educação Inclusiva da Prefeitura Municipal de Teresina, assim como a Coordenadora Maria Teresa Mendes Fortes, pela enorme contribuição com o projeto, oferecendo um pouco do tempo, conhecimento e divulgação dessa pesquisa e pela compreensão quanto à necessidade de meu afastamento da Secretaria para cursar o Mestrado. Aos profissionais da Libras que compartilharam seu conhecimento e suas experiências com a Educação Especial.

À Mário Ramiro Bento pelo carinho e compreensão nos momentos difíceis. Aos amigos Leilson Alves dos Santos; Urderiana Damasceno e Maryelle Nascimento pelo carinho, cooperação, disponibilidade e amizade. Aos meus amigos do Mestrado Profissional em Educação e Docência, em especial Grimberg pelo carinho, amizade e por disponibilizar sua casa para me acolher.

Enfim, devo a muitos a construção deste trabalho, por isso agradeço a todos, que mesmo de forma indireta, tenham contribuído para a finalização desta pesquisa. A todos meus reconhecimentos e gratidão.

**“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.”  
(Paulo Freire)**

## RESUMO

DIAS, Elayne Cristina Rocha. *O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG*. Belo Horizonte. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Belo Horizonte.

O presente estudo analisa o papel, as dificuldades e possibilidades dos professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 5º ano, a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, para os alunos Surdos, no modelo de educação inclusiva, nas escolas públicas municipais na cidade de Belo Horizonte – MG. Para tal, tem-se como referência autores dos campos da história, política e conceitos em Educação Especial e inclusiva. Tais como: CARDOSO (2003), CAPELLINI (2004); DAMÁZIO (2007); LOURENÇO (2013); MOURA (2000); dentre outros autores e documentos nacionais e internacionais. A escolha da expressão “Surda/o” com “S” maiúsculo se dá em referência à identidade linguística e cultural dos sujeitos nesta condição. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, em duas escolas, por meio da observação não participante das aulas de Língua Portuguesa do 5º ano, da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE e do pátio em horários de recreio; foi feita a aplicação de entrevistas do tipo semiestruturadas com duas professoras de Língua Portuguesa do 5º ano, duas professoras de AEE, duas tradutoras/intérpretes de Libras, duas alunas Surdas e suas respectivas mães. Percebeu-se infrequência, adoecimento e desmotivação por parte destas alunas; estrutura das aulas pouco adequadas às especificidades linguísticas destes sujeitos, limitando-se à tradução em Libras das falas das professoras; desconsideração dos aspectos culturais e da identidade Surda, essenciais ao desenvolvimento e à aprendizagem escolar; ausência de Trabalho Colaborativo entre as profissionais responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem das alunas – professora de Língua Portuguesa, tradutora/intérprete, professora de AEE e instrutora de Libras. A pesquisa aponta a necessidade de orientações e recursos que visem contribuir para que os docentes das salas regulares, que contam com crianças Surdas, possam compreender melhor esses sujeitos, de modo a não se limitarem ao uso de recursos mecânicos de tradução – da Língua Portuguesa para Libras. Para além da presença de tradutores/intérpretes em sala de aula, salienta-se a importância de se considerar as particularidades sociolinguísticas, bem como a leitura de mundo desses sujeitos, de modo a ser possível criar um espaço de aprendizagem com recursos e planejamentos mais adequados. Nesse sentido, o produto educacional constituído a partir desta pesquisa resultou na elaboração de um material correspondente a um Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI, juntamente com três (03) minicursos, com foco na orientação de um Trabalho Colaborativo entre professores de Língua Portuguesa, professores de AEE e demais profissionais especializados da escola, considerando aspectos pedagógicos, culturais e subjetivos dos estudantes Surdos.

**Palavras-chave:** Surdos. Ensino-aprendizagem. Língua Portuguesa. Libras. Escola comum.

## ABSTRACT

DIAS, Elayne Cristina Rocha. *The process of teaching and learning Portuguese language on the part of deaf children in the regular school: challenges in the public school system of Belo Horizonte - MG*. Belo Horizonte. 2019. Dissertation (Professional Master in Education and Teaching) - Postgraduate Program in Education and Teaching, Belo Horizonte.

This current study analyses the role, difficulties and possibilities from elementary teaching I, 5th grade specifically, from observation of strategies adopted in the teaching of Portuguese language to deaf students into inclusive education model in Belo Horizonte municipal public schools. To that end some authors in Special Inclusive Education in history, policy and concept fields are used as references. Such as: CARDOSO (2003), CAPELLINI (2004); DAMÁZIO (2007); LOURENÇO (2013); MOURA (2000); among other authors along with national and international documents. The choice of the expression “Deaf” with capital “D” is given by reference to the linguistic and cultural identity of the individuals in this condition. A qualitative research was conducted, in two schools, through the non-participant observation of the 5th grade Portuguese Language classes, the Specialized Educational Attendance room (AEE) and in the playground during break time; semi-structured interviews with two Portuguese language teachers of the 5th grade were applied; two teachers of ESA; two Libras translators/ interpreters; two Deaf students and their respective mothers. Infrequency, illness and demotivation on the part of these students were noticed; structure of the classes that are not adequate to the linguistic specificities of these subjects, being limited to the translation in Libras of the teachers' speeches; disregarding of cultural aspects and Deaf identity, essential to development and school learning; absence of Collaborative Work among the professionals responsible for the students' teaching-learning processes - Portuguese Language teacher, translator/ interpreter, ESA teacher and Libras instructor. This research points to the need for guidelines and resources that aim to contribute to teachers of regular classes, which have deaf children, to have a better understanding of these subjects, in such a way as to not be limited to the use of mechanical translation resources - from Portuguese to Libras. Beyond the presence of translators / interpreters in the classroom, the importance of considering the socio-linguistic particularities, as well as the global reading of these subjects, is emphasized, so that it is possible to create a learning space with more adequate resources and planning. In this sense, the educational product constituted from this research resulted in the elaboration of a material corresponding to an Individualized Development Plan - PDI, together with three (03) short courses; focusing on the orientation of a Collaborative Work among Portuguese Language teachers, ESA teachers and other specialized professionals of the school, considering pedagogical, cultural and subjective aspects of Deaf students.

Keywords: Deaf. Teaching-learning. Portuguese language. Libras. Regular school.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Observações e respectiva carga horária.....	21
Quadro 2	Nomes Fictícios Atribuídos aos Sujeitos .....	24
Quadro 3	Itens da Sala Tipo I .....	35
Quadro 4	Itens Específicos para a Sala Tipo II .....	36
Quadro 5	Critérios para a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.....	37
Quadro 6	Eixos e Objetivos do Documento A Educação Que Nós Surdos Queremos .....	46
Quadro 7	Dependências das Escolas de Campo .....	57
Quadro 8	Dependências das Escolas de Campo .....	81

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Crescimento no número de matrícula de alunos Surdos no ensino comum na educação básica .....	53
Figura 02	Mapa da localização das regionais de Belo Horizonte onde se situam as escolas .....	56
Figura 03	Corredor da escola A .....	58
Figura 04	Corredor da escola com respectivo mural de avisos da coordenação ....	58
Figura 05	Mapa da sala de aula da escola A .....	62
Figura 06	Fluxograma do Trabalho Colaborativo .....	65
Figura 07	Livro de Língua Portuguesa adotado no 5º ano na escola A .....	71
Figura 08	Avaliação de Língua Portuguesa na escola A .....	73
Figura 09	Avaliação de Língua Portuguesa na escola A .....	74
Figura 10	Recurso a corrida das letras .....	77
Figura 11	Recurso associação palavra e imagem .....	77
Figura 12	Recurso Fichas sobre as dependências da escola .....	78
Figura 13	Área externa da escola .....	82
Figura 14	Área externa da escola B com informações sobre o Projeto “Setembro Verde” .....	83
Figura 15	Cartaz sobre Projeto “Setembro Azul” .....	84
Figura 16	Mapa da sala de aula na escola B .....	85
Figura 17	Construção de personagem do Sítio do Pica- Pau Amarelo .....	89
Figura 18	Atividade de produção de texto .....	94
Figura 19	Atividade de produção textual .....	95
Figura 20	Cartazes confeccionados pelos cursistas .....	104
Figura 21	Confeção de cartazes .....	104
Figura 22	Elaboração de mensagens .....	105
Figura 23	Elaboração de mensagens pelos cursistas .....	106
Figura 24	Recursos apresentados .....	107
Figura 25	Cinderela Surda .....	107
Figura 26	Recurso associação sinais/ imagens/ datilologia .....	108
Figura 27	Elaboração de recursos .....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação De Pais E Amigos De Deficientes Auditivos
BH	Belo Horizonte
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPEMG	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DEID	Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Faculdade de Educação
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IISM	Imperial Instituto de Surdos Mudos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
ISI	Instituto Santa Inês
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNEEEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROMESTRE	Mestrado Profissional Educação e Docência
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação

SIGETEC	Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIBH	Centro Universitário de Belo Horizonte

## ANEXO

Anexo 1	Registro Descritivo de Aprendizagem de Belo Horizonte .....	127
---------	---	-----

## APÊNDICE

Apêndice 01	Plano de Ensino do Minicurso “O Processo Histórico e as Políticas Públicas de Inclusão dos Surdos” .....	129
Apêndice 02	Plano de Ensino do Minicurso “A Afetividade, Subjetividade, identidade e Cultura Surda” .....	131
Apêndice 03	Plano de Ensino do Minicurso “ O Processo de Alfabetização da Pessoa Surda nas Escolas Comuns com Modelo de Educação Inclusiva” .....	132
Apêndice 04	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professores da sala regular .....	134
Apêndice 05	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Professores da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE .....	136
Apêndice 06	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS .....	138
Apêndice 07	Questões norteadoras – Professor da sala comum .....	140
Apêndice 08	Questões norteadoras – Professor de Atendimento Educacional Especializado- AEE .....	141
Apêndice 09	Questões norteadoras – Tradutor/ Intérprete de Libras .....	142
Apêndice 10	Questões norteadoras – Instrutor de Libras .....	142
Apêndice 11	Questões norteadoras – Responsável pelo aluno Surdo .....	143
Apêndice 12	Questões norteadoras- Aluno Surdo .....	143

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Encontro com o campo .....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Os sujeitos entrevistados .....</b>	<b>24</b>
<i>1.2.1 Os professores de língua portuguesa do 5º ano .....</i>	<i>24</i>
<i>1.2.2 Os professores de Atendimento Educacional Especializado – AEE .....</i>	<i>25</i>
<i>1.2.3 As tradutoras / intérpretes de Libras .....</i>	<i>25</i>
<i>1.2.4 Instrutora de Libras .....</i>	<i>25</i>
<i>1.2.5 Responsáveis pelas alunas Surdas .....</i>	<i>26</i>
<i>1.2.6 Alunas Surdas .....</i>	<i>26</i>
<b>2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 História e evolução das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva .....</b>	<b>32</b>
<i>2.2.1 Sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE e o Trabalho Colaborativo .....</i>	<i>33</i>
<b>2.3 A história da educação dos Surdos: da intergração à perspectiva inclusiva ..</b>	<b>39</b>
<b>2.4 Uma questão Socioantropológica .....</b>	<b>50</b>
<b>2.5 Aspectos Sociolinguístico .....</b>	<b>52</b>
<b>2.6 A educação de Surdos na escola comum .....</b>	<b>53</b>
<b>3. OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO NO ENSINO PARA OS SURDOS .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 As escolas campo de pesquisa .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 Escola A .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2.1 Estrutura física e humana .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2.2 Joana, uma aluna Surda na Escola A .....</b>	<b>59</b>
<i>Joana na sala de aula .....</i>	<i>61</i>
<i>As aulas de Língua Portuguesa .....</i>	<i>69</i>
<i>O AEE na Escola A .....</i>	<i>75</i>
<i>O olhar da família .....</i>	<i>79</i>
<b>3.3 Escola B .....</b>	<b>81</b>
<b>3.3.1 Estrutura física e Projetos Desenvolvidos na escola .....</b>	<b>81</b>
<b>3.3.2 Ana, uma aluna Surda na Escola B .....</b>	<b>84</b>
<i>As aulas de Língua Portuguesa .....</i>	<i>89</i>

<i>O AEE na Escola B</i> .....	92
<i>O olhar da família</i> .....	97
<i>Análises e considerações</i> .....	99
<b>4. APROXIMAÇÃO COM O PRODUTO DA PESQUISA</b> .....	<b>102</b>
<i>Os Minicursos</i> .....	102
<i>A importância da elaboração do PDI</i> .....	108
<i>As características de um PDI</i> .....	109
<i>Sugestão de PDI</i> .....	110
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>121</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>127</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel, as dificuldades e possibilidades dos professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 5º ano, a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, para os alunos Surdos, no modelo de Educação Inclusiva, em duas escolas públicas municipais na cidade de Belo Horizonte – MG. Tal investigação fez-se necessária para compreender os desafios e também subsidiar a elaboração e concretização de um produto educacional capaz de cumprir a função de recurso pedagógico que visa auxiliar no Trabalho Colaborativo em prol da educação desses sujeitos.

Com referência neste objetivo, busca-se, especificamente: verificar a formação dos profissionais que atuam no modelo de Educação Inclusiva do Ensino Fundamental I, em especial do professor do 5º ano, com a disciplina de Língua Portuguesa, do município de Belo Horizonte – MG; descrever os desafios enfrentados pelos professores do 5º ano, de Língua Portuguesa, como também por todo o grupo de sujeitos responsáveis pela educação dos Surdos na escola comum; identificar os recursos didáticos disponíveis, bem como o modo como vêm sendo utilizados nas instituições de ensino; identificar as metodologias de ensino da Língua Portuguesa adotadas por professores que atuam no 5º ano, as quais garantem o acesso à aprendizagem por parte das crianças Surdas; e verificar as Políticas Públicas de inclusão escolar voltadas para os alunos Surdos na rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte.

Diante desta temática temos como problema de pesquisa: Como o Português é tratado como segunda língua para os estudantes Surdos na escola comum? Com esses objetivos propostos buscaremos responder a este questionamento.

Antes, porém, de iniciarmos qualquer discussão, acreditamos ser de suma importância apresentar a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, a fim de que os leitores conheçam os caminhos percorridos, os quais culminaram na presente pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE – UFMG).

### *Aproximação com o objeto da pesquisa*

Parte-se de questões surgidas ao longo de um percurso profissional e acadêmico – formação em Pedagogia (2003-2007) e Geografia (2009-2012), ambas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras), em 2009, pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI); professora em sala de Atendimento Educacional

Especializado (AEE) em escolas do Ensino Fundamental I; formadora de educadores em capacitações e cursos de Libras, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina - SEMEC/ PI, bem como em várias instituições de nível superior.

No ano de 2009, aconteceu o primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais, a partir da inscrição em um curso de Especialização em Libras e também em um Curso de Capacitação na Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA). Passando-se, então, à total dedicação aos estudos relacionados à temática de Educação Inclusiva, em especial referente aos sujeitos e à comunidade Surda, muito embora ainda sem nenhum contato direto com estes.

Este percurso confluiu na escolha por esta área de atuação, e no investimento em estudos e pesquisas: relacionados aos processos de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos; ao contexto histórico da prática do tradutor/intérprete de Libras; e às estratégias e práticas direcionadas a estes sujeitos, utilizadas pelos docentes no município de Teresina – Piauí. Posteriormente este contato com a comunidade Surda, proporcionou-me laços afetivos com a luta e causa da pessoa com Surdez.

Nesse aspecto, compreender o universo desse determinado grupo permite demonstrar para a sociedade que os Surdos, são capazes de realizar qualquer atividade como os ouvintes. Surgindo uma curiosidade em estudar sobre a língua e aspectos que estão relacionados a comunidade Surda.

Do ano de 2010 até os momentos atuais, a pesquisadora vem atuando como professora de AEE, com foco em práticas diferenciadas para os alunos Surdos. Período (2010 – 2019) este em que vem percebendo o quanto os docentes das salas de aula comuns apresentam dificuldades ao se depararem com um educando Surdo, e diante do desafio de pensar metodologias que possibilitem a esse discente o acesso à alfabetização e a uma aprendizagem significativa. De acordo com MOREIRA (2012, p. 02), “aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe.”

Ao longo desse período, recolheu-se vários relatos de docentes que nem sequer perceberam a presença de alunos Surdos em suas classes – comuns regulares. E muitos destes, quando o perceberam, não sabiam como adaptar as atividades para estes alunos, não detinham conhecimentos sobre Libras, nem tampouco sobre os recursos mais adequados para a compreensão dos conteúdos por parte destes estudantes. Isso somado ao fato de, em muitos casos, não se ter em sala a presença de um tradutor/intérprete de Libras para auxiliar na comunicação entre professor e aluno, prevalecendo práticas metodológicas

voltadas apenas para discentes ouvintes.

O tradutor/intérprete de língua de sinais e o instrutor de Libras são profissionais que objetivam mediar o processo de ensino-aprendizagem do aluno Surdo, porém realizam funções diferentes. Entende-se que o tradutor/intérprete de língua de sinais é o indivíduo que tem como papel traduzir e interpretar esta língua para a língua falada – na forma oral ou escrita, e vice-versa. O instrutor de Língua Brasileira de Sinais é o indivíduo que, sendo Surdo, apresenta capacitação que o habilita a ensinar a língua. Ressalta-se, que no estado do Piauí o instrutor de Libras é o indivíduo Surdo ou ouvinte.

Além destes relatos referentes a experiências de docentes, recolheram-se também relatos da não aceitação, por parte da família, dessa condição do sujeito Surdo. O que levava, muitas vezes, à tentativa de oralização desse sujeito, ou seja, à busca por desenvolver neste uma linguagem oral, a partir do treino da fala e da leitura labial, sem oferecer o acesso à Libras. Fato que não raro acaba por dificultar a participação em sala de aula, bem como a comunicação com o professor, que se vê isolado, sem nenhum tipo de auxílio para mediação dos processos de ensino-aprendizagem desse aluno Surdo.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, a expressão “Surda/o” será abordada com “S” maiúsculo e não “s” minúsculo, tendo como referência as pesquisas do norte americano James Woodward que, em 1972, propõe as designações “Surdas” e “surdas”: “[...] quando a referência se faz à identidade linguística e cultural, os termos relativos à Surdez são grafados com “S” maiúsculo: Surdo, Surda, Surdez; enquanto as referências exclusivas à surdez como deficiência auditiva são grafadas em “s” minúsculo”. (CAVALCANTE, 2011, p. 12 *apud* SACHS, 1998, p. 10). É necessário fazer essa diferenciação, pois o sujeito Surdo trilha entre as culturas Surda e ouvinte.

Foi no contexto desta trajetória, aqui descrita, que se constituiu uma inquietação e busca por respostas para possibilitar a minimização dos problemas referente ao ensino dos alunos Surdos, na escola comum. Justificando, assim, o interesse por essa temática, por propostas e sugestões direcionadas aos professores que vêm enfrentando essa problemática nas instituições de ensino, não somente em Teresina, mas em outros municípios onde os docentes também vivenciam este desafio. Sobretudo os docentes de Língua Portuguesa, responsáveis por trabalhar com os sujeitos Surdos sob a perspectiva de 2ª língua (L2); e fornecer-lhes bases para a leitura e interpretação de textos de outros conteúdos disciplinares, o que passa a ocorrer de maneira mais incisiva a partir do 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a disciplina de Língua Portuguesa configura-se em uma das mais complexas matérias no processo de ensino-aprendizagem dos Surdos.

Esta pesquisa buscou levantar aspectos relacionados à função, aos desafios e possibilidades dos professores de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental em relação ao ensino-aprendizagem de alunos Surdos na sala de aula regular de escolas municipais, com modelo inclusivo, na cidade de Belo Horizonte. Bem como a relação destes docentes com os demais atores presentes na escola, como tradutor/intérprete, instrutor de Libras, professor da sala de AEE, o aluno Surdo e a família. De modo que se pudesse produzir um recurso pedagógico capaz de auxiliar neste desafio.

Para tal, foi realizado um trabalho de campo em duas escolas que apresentavam crianças Surdas no 5º ano do Ensino Fundamental na rede de Belo Horizonte. A partir de uma metodologia envolvendo observação, entrevistas e análise de recursos, foi possível colher resultados que apontam conclusões parciais capazes de subsidiar a proposição de um modelo de Plano de Desenvolvimento Individual – PDI para o discente Surdo, destacando o significado desse instrumento e o objetivo de atender às especificidades pedagógicas e subjetivas deste sujeito, propondo minimizar qualquer espécie de discriminação primordial para garantir a inclusão social, constituindo-se em um elo para a efetivação de um Ensino Colaborativo no âmbito escolar. Portanto, o PDI pretende focar as demandas específicas que compõe essa condição sociolinguística que coloca estes sujeitos como público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Cavalcante ( 2010, p. 244) atribui-se à Sociolinguística:

o estudo das relações entre língua e sociedade. Aqui, língua deve ser entendida como um sistema de vários níveis integrados num todo historicamente estruturado. A Sociolinguística se ocupa, do estudo da possível incidência das forças sociais sobre os estratos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das línguas.

A interação entre o ser humano e a sociedade ocorre através da língua, constituindo-se, portanto, como um elemento essencial à troca simbólica e ao desenvolvimento das funções cognitivas. É partindo desse princípio que este trabalho aborda a Surdez e ensino-aprendizagem dos sujeitos Surdos.

Para tal, no 1º capítulo, serão abordados os procedimentos metodológicos desde a justificativa da escolha das duas escolas campo; conceito e objetivo fundamental relacionado à pesquisa qualitativa segundo as referências Augusto (2013) e Richardson (1999). Destaca-se neste capítulo, o recolhimento dos dados através de entrevistas do tipo semiestruturadas e observações do contexto escolar envolvendo a sala de aula comum; sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE; os momentos de entrada das alunas Surdas na escola; e o recreio. Ainda neste tópico, descreveu-se os sujeitos da pesquisa que são: as professoras de Língua Portuguesa do 5º ano; as de AEE; as tradutoras/ intérpretes

de Libras; a instrutora de Libras; as responsáveis pelas alunas Surdas e as alunas Surdas.

Em seguida, no capítulo posterior, serão abordados aspectos conceituais relacionados à Educação Especial e Inclusiva baseando-se nas referências de Brasil (2008) e Camargo (2017). Além disso, tratou-se da história e da evolução das Políticas Públicas, incluindo o funcionamento do AEE; do conceito de Trabalho Colaborativo; questões socioantropológicas e sociolinguísticas; além da educação dos Surdos: da Integração à perspectiva inclusiva.

O 3º capítulo descreve a pesquisa de campo realizada nas duas escolas eleitas, pertencentes à rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte – MG, as quais contavam com estudante Surda no 5º ano.

E, por fim, embasado nas referências bibliográficas e na pesquisa de campo, o 4º capítulo aponta a proposta de um produto educacional que visa incluir a cultura e subjetividade Surda na elaboração de um plano pedagógico para estes estudantes na escola comum.

## 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha das duas escolas onde se desenvolveu o trabalho de campo foi feita após um levantamento daquelas que possuíam matrícula de Surdos no 5º ano do Ensino Fundamental I, buscando aquelas com um ambiente escolar estruturalmente adaptado, com sala de AEE e com recursos humanos – tradutor/intérprete e o instrutor de Libras, possibilitando o suporte no processo de comunicação e de ensino-aprendizagem do estudante Surdo.

Ambas as escolas possuem um histórico de receber alunos Surdos, como também alunos com outros tipos de deficiências, sendo apontadas, por um dos profissionais da equipe da Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial – DEID, como as instituições pioneiras no processo de ensino-aprendizagem desse público em Belo Horizonte.

Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se por uma pesquisa qualitativa, visando abordar as práticas, os desafios e a importância do papel dos professores no ensino-aprendizagem dos alunos Surdos, no 5º ano do Ensino Fundamental, no que se refere à Língua Portuguesa, em escolas públicas municipais com modelo inclusivo, em Belo Horizonte.

Segundo Denzin e Lincoln (2006 *apud* Augusto, 2013, p.4), a “pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Esse tipo de pesquisa tem origens que envolvem a sociologia e a antropologia, tendo como perspectiva a compreensão do outro e uma interpretação do mundo.

Seguindo o mesmo propósito, Vieira e Zouain (2005 *apud* Augusto 2013, p.5) afirmam que a “pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles”. Assim, esse tipo de pesquisa preza pela riqueza na descrição detalhada dos fatos e fenômenos, e dos elementos que o envolvem.

Richardson (1999 *apud* Augusto 2013, p.5) destaca que o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa:

não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Esse tipo de pesquisa é sistematizado no sujeito, na compreensão dos fenômenos, buscando significados, valores, que são estabelecidos em diferentes contextos e nas suas relações.

Elegeu-se a metodologia do estudo de caso para esta pesquisa, por tratar-se da análise de um fenômeno de certa natureza ocorrendo num dado contexto. Segundo Miles e Huberman, (1994, p.25) o caso é “uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma Nação. Todos esses tipos de caso são unidades sociais”.

Entretanto, casos também podem ser definidos temporariamente (eventos que ocorreram num dado período), ou espacialmente (o estudo de um fenômeno que ocorre num dado local). Portanto, um caso pode ser um fenômeno simples ou complexo, mas, para ser considerado caso, ele precisa ser específico (DENZIN e LINCOLN, 2006 *apud* AUGUSTO, 2013, p 5)

Tendo em vista contemplar os objetivos anteriormente descritos, utilizamos inicialmente a observação não participante na sala de aula comum e de AEE, que consiste em um mergulho no cotidiano daqueles sujeitos que desejamos estudar. O quadro a seguir corresponde a quantidade de observações durante e a pesquisa e sua respectiva carga horária.

Quadro 01: Observações e respectiva carga horária

<b>OBSERVAÇÕES</b>	<b>QUANTIDADE DE DIAS/ MÊS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Sala de aula comum (aulas de Língua Portuguesa)	1 vez por semana (durante três meses)	96h
Sala de AEE	1 vez por mês (durante três meses)	24h
Total		120h

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Portanto, somando ambas as observações, atingiu-se cento e vinte horas (120) horas, com registro dos fenômenos ocorridos durante o contexto de sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa, como também dos recursos didáticos utilizados pelo docente no decorrer da mesma.

Richardson (1999 *apud* Augusto, 2013) cita a observação como um método de análise visual que consiste em se aproximar do ambiente natural em que um determinado fenômeno ocorre, visando chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos investigados. Precisa ser, antes de qualquer coisa, sistemática, com um planejamento cuidadoso do trabalho a ser realizado. Richardson (1999 *apud* Augusto, 2013, p.6) destaca que a

“observação pode ser participante (o observador busca tornar-se um membro do grupo) ou não participante (o pesquisador não interage com o grupo observado)”.

Para maior recolhimento de dados, foram utilizadas entrevistas do tipo semiestruturada, em cada uma das escolas (escola “A” e escola “B”), com: uma professora de Língua Portuguesa do 5º ano; uma professora de AEE; uma aluna Surda; e a mãe da aluna. Em uma das escolas, foi também entrevistada a instrutora de Libras, totalizando assim nove (09) entrevistas.

A entrevista é uma técnica empregada na coleta de dados. Conforme Godoy (2005 *apud* Augusto 2013, p.6), ela é “uma das mais utilizadas na pesquisa qualitativa e parte de um *continuum* que vai desde entrevistas estruturadas, passando por entrevistas semiestruturadas, até entrevistas não estruturadas”. A chamada entrevista estruturada, segundo Godoy (2005), é usada quando se objetiva a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo, assim, uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos. As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (GODOY, 2005 *apud* AUGUSTO, 2013, p. 6)

A opção pela entrevista semiestruturada permite um direcionamento flexível, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos. Dessa maneira, propiciando maior sistematização nos resultados, bem como a coleta da opinião livre dos sujeitos pesquisados.

A entrevista com as alunas Surdas foram realizada em Língua Brasileira de Sinais – Libras, pois corresponde a sua língua materna, sendo assim de fácil compreensão para o sujeito entrevistado. Sendo estass videogravada e depois transcritas para o Português.

## **1.1 O encontro com o campo**

Depois de um mês de tentativas de entrar em contato com as diretoras de ambas as escolas, marcou-se uma reunião. A primeira conversa com as diretoras das escolas “A” e “B” ocorreu no início do mês de agosto de 2018. Explicou-se os objetivos da pesquisa, a duração do trabalho de campo, a metodologia e que, além da dissertação, seria desenvolvido um produto educacional relevante para a melhoria da prática desse professor

do 5º ano, de Língua Portuguesa, e conseqüentemente uma possível melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos educandos Surdos destas escola.

Por fim, ambas as diretoras determinaram os mesmos procedimentos para início da pesquisa: desde a solicitação da carta de anuência até o encaminhamento para uma conversa com os coordenadores pedagógicos e com a professora de Língua Portuguesa do 5º ano e do AEE, para definição de horários das observações.

Na semana seguinte a esses procedimentos, seguiu-se à observação na escola “A” portando o caderno de registros, para então iniciar as observações das aulas de Língua Portuguesa no 5º ano no turno da manhã. Não houve objeções por parte da professora quanto às observações, a qual deixou a pesquisadora à vontade para frequentar as aulas.

Com base no relato da professora, tratava-se de uma turma heterogênea, com alunos apresentando defasagem e nível de conhecimento não satisfatório para a etapa do ciclo, e outros apresentando dificuldades comuns ao ano e ao ciclo cursado. A turma contava com 28 alunos (11 meninos e 17 meninas), dentre eles uma aluna com Surdez, acompanhada por tradutor/intérprete de Libras.

Na escola “B”, nas duas primeiras observações da prática da professora de Língua Portuguesa, a aluna Surda não se encontrava. Porém, foram recolhidas informações sobre conteúdos, recursos e sobre a aluna, buscando um contato maior com a professora e, conseqüentemente, sua confiança. O contato com a estudante ocorreu somente no terceiro dia de tentativa de observação, quando a mesma se comunicou em Libras e oralizou com a pesquisadora.

A partir de então, passou-se a acompanhar o comportamento de ambas as alunas, nas duas escolas, desde o momento da chegada, incluindo o recreio, objetivando compreender suas interações, não somente no cotidiano da sala de aula, como também fora dela, dentro do ambiente escolar.

Além das observações das práticas das professoras de Língua Portuguesa durante três meses, no 5º ano, estas também foram feitas em uma das salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, na escola “B”. Quanto a isso, na escola “A”, foram realizadas apenas entrevistas com a professora de AEE para compreender sua participação na sala de aula comum, numa modalidade inclusiva.

Desse modo, o trabalho de campo estendeu-se de agosto até início de novembro de 2018, buscando-se compreender a organicidade da escola, bem como o ponto de vista dos sujeitos, através das observações não participantes; pois somente a realização das entrevistas não seria suficiente para levantar os dados almejados.

As entrevistas foram feitas em setembro, durante os horários de recreio. Foi informado o objetivo das mesmas, a necessidade de gravá-las e a não obrigatoriedade em responder a todas as perguntas, muito embora não tenha ocorrido nenhuma recusa.

Com relação às responsáveis (mães) pelas alunas, encontrou-se maior dificuldade para a realização das entrevistas, em função da indisponibilidade de tempo devido ao trabalho e/ou outras atividades.

Todos os procedimentos foram realizados conforme aprovação no Colegiado de Pós-Graduação: Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação-FaE na Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG; e posteriormente no Comitê de Ética em Pesquisa – COEP / UFMG sob parecer de número 3.248.025.

Passaremos à apresentação dos sujeitos.

## 1.2 Os sujeitos entrevistados

Os sujeitos alvo das observações e/ou entrevistas foram duas professoras de Língua Portuguesa; duas professoras de AEE; uma instrutora de Libras; duas tradutoras/intérpretes de Libras; duas estudantes Surdas e suas mães. Com o intuito de resguardá-los, foram atribuídos codinomes aos sujeitos pesquisados, visando a manter o seu anonimato. Apresentamos estas informações, respectivamente, no Quadro 2.

Quadro 2: Nomes Fictícios atribuídos aos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Escola A	Escola B
Erica	Professora de Língua Portuguesa	
Marcilene	Professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE	
Alessandra	Tradutora/ Intérprete de Libras	
Eronildes	Responsável pela aluna Surda/ Mãe	
Joana	Aluna Surda	
Giovana		Professora de Língua Portuguesa
Cláudia		Professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE
Gilzandra		Tradutora/ Intérprete de Libras
Suellen		Instrutora de Libras
Luciene		Responsável pela aluna Surda/ Mãe
Ana		Aluna Surda

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

### 1.2.1. As Professoras de Língua Portuguesa do 5º ano

Na escola “A” a professora Érica possuía formação em Magistério, do 1º ano ao

Ensino Fundamental, e em Letras/Português. Trabalhava somente na escola pesquisada onde já exerceu a função de Coordenadora Pedagógica e de Diretora. Aquela tinha sido a primeira vez em que se deparou com uma aluna Surda em sala de aula. Apesar de ter conhecimento Básico em Libras, por não ter tido contato com alunos Surdos, esqueceu-se de muitos sinais.

Giovana, que professora na escola “B”, possuía nível superior em vários cursos, tais como: História e Cultura da África, Química, Pedagogia, Educação Física, além de Especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia. Naquele momento, cursava especialização em Neuropsicopedagogia. Havia realizado curso Básico de Libras, bem como já havia tido experiência em sala de aula com aluno Surdo.

### *1.2.2. As Professoras de Atendimento Educacional Especializado – AEE*

Rosa Marcilene, professora da escola “A”, possuía formação em Pedagogia, pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNIBH e especialização em Psicopedagogia, pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CEPEMG). Possuía também vários cursos de Libras e, devido à experiência e contato com Surdos, demonstrou-se fluente na língua. Na sala de AEE em que atuava, havia três alunas Surdas matriculadas.

Por sua vez, Cláudia, da escola “B”, possuía formação em Pedagogia, em nível Superior, e magistério. Naquele momento, cursava Pós-graduação na temática do Transtorno do Espectro do Autismo – TEA e cursos de capacitação em Acessibilidade e Inclusão. Possuía cursos de Libras e apenas uma aluna Surda frequentava a sala de AEE naquele momento.

### *1.2.3. As Tradutoras/Intérpretes de Libras*

Alessandra, da escola “A”, não possuía formação em nível superior naquele momento, apenas em nível médio. Realizou um curso de Libras, de um ano e meio de duração, e seu conhecimento se devia às práticas vivenciadas ao longo dos anos de trabalho na sala de aula, situada na escola onde mantinha dedicação exclusiva.

Gilzandra, tradutora/intérprete da escola “B”, também possuía formação em nível médio naquele momento. Havia feito curso de Libras *online* e seu contato com a língua iniciou-se em 2011. Relatou o envolvimento em trabalho voluntário com Surdos, referente à leitura da Bíblia, duas ou três vezes na semana. Por ser casada com um Surdo, mantém um ciclo de amizades na comunidade Surda. Neste contexto, resolveu fazer um

curso específico na área de Tradução/Interpretação em Libras.

#### *1.2.4 Instrutora de Libras*

A instrutora Suellen, vinculada à escola “B”, havia ingressado, em agosto de 2018, no curso de Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Casada com um Surdo com quem tem uma filha ouvinte.

Não foi realizada entrevista com o Instrutor de Libras da escola “A”, pois a aluna sujeito de pesquisa nesta escola não frequentava o AEE.

#### *1.2.5 Responsáveis pelas alunas Surdas*

Eronildes, mãe da aluna Surda da escola “A”, é ouvinte e casada também com um homem ouvinte. Tem uma irmã Surda (sequela de rubéola no 3º mês de gestação) e um cunhado Surdo. Exercia a profissão de professora no Ensino Fundamental em uma escola particular. Além disso, se mostrava bastante participativa na instituição escolar que a filha frequentava (escola A).

Luciene, mãe da discente Surda da escola “B”, é ouvinte e casada com um Surdo. Trabalhava como dona de casa, demonstrando-se pouco presente na escola da filha. Não sabia ler e nem escrever, mas afirmava pretender voltar a estudar.

Como se pode notar, no que se refere às mães das estudantes, tratam-se de dois perfis bem diversos.

#### *1.2.6 Alunas Surdas*

Joana, aluna da escola “A”, contava 12 anos de idade. Ficou Surda aos 9 meses (sequela de catapora). Colocou o aparelho auditivo com 1 ano e 9 meses de idade e iniciou tratamento de fonoaudiologia aos 2 anos e 2 meses de idade. Apresentava perda auditiva: profunda/severa/profunda. No mês de julho de 2018, deixou de frequentar a fonoaudióloga, pois a profissional informou que a aluna atingiu todos os pré-requisitos para a fala. Portanto, não teria mais o que “fazer”. Joana se comunicava por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras com quem apresentava conhecimento dessa língua; e fazia uso de leitura labial e oralização com os ouvintes que não dominavam a Libras.

Ana, aluna da escola “B”, nasceu Surda e contava 11 anos de idade na data da entrevista. Comunicava-se em Libras com os que apresentavam conhecimento dessa língua,

principalmente na igreja evangélica que frequentava. Buscava oralizar e fazer leitura labial na escola, pois a maioria dos colegas, docentes e funcionários não conheciam sua língua materna. Apesar da insistência da professora de AEE e de sua mãe, a aluna não gostava de usar o aparelho auditivo. Naquele momento, frequentava os serviços de Fonoaudiologia e de Psicopedagogia.

## **2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E LEGAIS**

Para se compreender as demandas destas estudantes Surdas na escola comum, de modelo inclusivo, faz-se necessário abordar os contextos políticos, históricos e culturais que orientam a inclusão na educação.

Os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial vêm sendo interpretados, muitas vezes, de forma equivocada, baseada nos ideais do senso comum, e inúmeras vezes considerados como sinônimos. Camargo (2017) refere-se à inclusão como um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Num contexto inclusivo, os indivíduos têm suas características próprias, particulares, reconhecidas e respeitadas.

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1)

A Educação Inclusiva congrega um projeto que visa ampliar a participação de todos os educandos no ensino comum, ou seja, educandos com algum tipo de deficiência são inseridas na escola em salas de aula comuns, com o uso dos recursos necessários às suas especificidades em seus processos de ensino-aprendizagem. Para tal, seu rendimento escolar pressupõe uma estrutura física adequada e a capacitação dos profissionais.

Sobre a definição de Educação Especial temos:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7)

Nessa perspectiva, a Educação Especial perpassa por todos os níveis de escolarização e consiste no uso de serviços e recursos didáticos específicos em prol do atendimento do aluno em suas especificidades, sejam elas cognitivas ou físicas. Com a utilização da tecnologia assistiva e metodologias adaptadas, lúdicas e consistentes, torna-se possível buscar manter os sujeitos com suas diferenças na escola, buscar modos de garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, contribuir com uma sociedade mais igualitária.

Outro ponto sobre a diferenciação entre a Educação Inclusiva e Especial refere-se ao público alvo. O conceito de Educação Inclusiva envolve a diversidade de modo mais amplo.

Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da Educação Inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2013a), e àqueles que não são

público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário nos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultura atual, principalmente a ocidental, tenta moldá-los e "formá-los" como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forçadas socialmente, recebem vários adjetivos: "anormais", "deficientes", "incapazes", "inválidos", etc. (CAMARGO, 2017, p.1)

No que se refere à Educação Especial, o público alvo compreende pessoas com deficiências físicas, locomotoras, sensoriais, intelectuais e múltiplas, além daqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e aqueles que apresentam altas habilidades. Desse modo, a transversalidade da Educação Especial implica a transformação do ambiente educacional para a participação efetiva desses sujeitos. Tal transformação não diz respeito apenas ao ambiente físico, apesar da relevância deste.

Neste aspecto, podemos citar o conceito de Desenho Universal, pois o mesmo aflora dentro do contexto da perspectiva inclusiva. Desfazendo a concepção de homem padrão MACE (*apud* CAMARGO, 2017, p. 01), o conceito de Desenho Universal emerge na perspectiva inclusiva, de maneira a permitir a construção do *design* e da arquitetura acessíveis, sem necessidade de adaptações pontuais. Assim, a inclusão opera em diversos contextos – na arquitetura, na educação, no trabalho, nas atitudes etc., de modo a buscar garantir acessibilidade a um número maior de pessoas, inclusive aquelas com algum tipo de deficiência.

O Desenho Universal "[...] equivale a uma concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva." (BRASIL, 2015, p. 29).

No que se refere ao ambiente educacional, essa concepção propõe um projeto arquitetônico acessível, como por exemplo: banheiro acessível, botões de acionamento, piso tátil, corrimão nos corredores, etc. No aspecto pedagógico as instituições devem possuir recursos de tecnologia assistiva, com materiais adaptados para pessoas com deficiência sensorial (pessoas cegas, surdas, com baixa visão e déficit auditivo).

Para a compreensão da política educacional atual, referente ao público alvo da Educação Especial, é importante remetermo-nos à história desse percurso.

## **2.1 História e evolução das políticas públicas de Educação Especial e inclusiva**

Em nosso país, a partir do século XIX, e nas três primeiras décadas do século XX,

surtem ações focadas na ideia da necessidade de atendimento especializado e inclusivo das pessoas com deficiência nos sistemas sociais, sobretudo na esfera escolar.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. (BRASIL, 2010c, p.10)

Durante muito tempo, as pessoas com algum tipo de deficiência foram perseguidas, a ponto de suas famílias excluí-las da interação social, por receio de algo pior. A história educacional para pessoas com deficiência atravessa várias fases: de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Na fase da exclusão, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas, então consideradas "possuídas por maus espíritos". Já na fase de segregação institucional, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e da família, geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade de atenção recebida. [...] na fase de integração surgiram as classes especiais dentro de escolas comuns. Nesta fase, os testes de inteligência desempenharam um papel relevante, no sentido de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico. As instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência. Assim, a segregação institucional continuou sendo praticada. A ideia era a de prover, dentro das instituições todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas deficientes nos serviços existentes na comunidade. Durante duas décadas o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, trabalho, família e lazer. Essa nova abordagem teve como molas propulsoras o princípio da normalização, que tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência, especialmente aquela com deficiência mental, tem o direito de experimentar um estilo padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura. (BARBOSA, 2015, p.1)

A aceitação das pessoas com deficiência pela sociedade sempre foi algo complexo, permeado pelo preconceito, embora estas possam ser produtivas em várias atividades quando se tem uma escolarização acessível e um treinamento profissional adequado para a constatação das suas habilidades.

O século XX apresenta modificações culturais, subjetivas e ideológicas, principalmente marcadas pelo avanço de um pensamento democrático na sociedade. A interlocução entre as esferas do Governo, nos âmbitos federal, municipal e estadual, e o fortalecimento dos movimentos sociais, deram início à criação de programas escolares para deficientes mentais (nomenclatura usada anteriormente) e, posteriormente, para as demais deficiências, incluindo os Surdos. Como a instituição de ensino comum de uma certa forma impedia o acesso para a maioria das pessoas com deficiência, ampliou-se a formalização de escolas especiais e classes especiais, constituídas de alunos com deficiência, integrando o contexto escolar.

Cardoso (2003, p.18) enfatiza que “[...] no Brasil, as classes especiais foram criadas entre 1960 e 1965, em todo território brasileiro, para as pessoas excepcionais”, como maneira de organizar e manter a homogeneidade das turmas comuns. Ressalta-se que esta terminologia era utilizada para os indivíduos com deficiência intelectual que frequentam as classes especiais.

Os Surdos, apesar de não possuírem deficiência na área cognitiva, à época, foram levados a frequentarem tais classes. Estas contribuíram para reforçar a segregação e exclusão dessas pessoas em relação à escolarização, mediante o enfrentamento de duas problemáticas: a primeira diz respeito aos critérios de encaminhamento; a segunda gira em torno da permanência prolongada dessas crianças em classes especiais.

No ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências passa por uma fundamentação legal, que assinala seu direito à educação, com preferência no ensino comum. Aborda-se o tema Educação Especial vinculado ao sistema geral.

É importante retomarmos que na década de 1960, nasce a proposta de integração educativa, que corresponde ao ensino dos alunos com deficiência na escola comum e apoiados individualmente a participarem destes.

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educacionais especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, p.19-20).

A integração estabelece mudanças na progressão e uma mediação com relação aos estudos, com base na capacidade cognitiva de cada sujeito sem discriminações e segregações, passando a ser visto como cidadãos participativos da sociedade e analisando o potencial de aprendizagem. Ressalta-se que esta proposta não obteve resultados tão positivos, como será evidenciado.

Posteriormente, em 1973, registra-se a instalação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério de Educação (MEC), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, orientando metas sobre a inclusão (para os indivíduos com deficiência e para os considerados superdotados). Tais metas possuíam caráter assistencialista e, muitas vezes, significavam iniciativas isoladas do próprio Estado.

No caso de crianças superdotadas, apesar da garantia do direito ao seu acesso à escola comum, não se observava em sala de aula uma abordagem que complementasse ou

suplementasse, de forma organizada, práticas pedagógicas adequadas aos sujeitos.

Registra-se uma diversidade de termos utilizados ao longo destas mudanças no campo da Educação Especial. Cardoso (2003) descreve que na década de 1980, o termo “deficiente” é substituído pela expressão “pessoas portadoras de deficiência”; logo mais adiante, em 1986, adota-se a denominação “pessoas com necessidades educativas especiais”; e atualmente utiliza-se “pessoas com deficiência”. Cada nomenclatura dialoga com as mudanças dos paradigmas sociais vigentes em cada época.

Corroborando com a proposta, a Constituição Brasileira de 1988 traz em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto – Art. n. 205, a premissa de que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. O Art. n. 208, prevê, de modo específico, que o “[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante [...] Atendimento Educacional Especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No âmbito internacional, em 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca – Espanha, realizou-se a Conferência Mundial de Educação, objetivando reafirmar o compromisso com a educação para todos no sistema comum de ensino. Sob o patrocínio do governo espanhol e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais. Desse encontro, construiu-se o documento conhecido como Declaração de Salamanca, tornando-se referência para tratar dos princípios, da política e prática em Educação Especial, trazendo como indicação a inclusão social. A Declaração de Salamanca propõe mudanças para a sociedade, afirmando um pensamento democrático, destacando os sujeitos de direitos, os quais devem expressar suas aspirações em relação à sua educação, à forma de como deve ser a estrutura e a acessibilidade ao conhecimento.

A Educação Inclusiva é um processo de enfrentar e responder à diversidade de necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas em aprendizado, culturas e comunidades, e reduzindo exclusão de dentro da educação e partindo da educação [...] Envolve mudanças e modificações de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que cobre todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é a responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 13).

De acordo com a Declaração mencionada, a Educação Inclusiva visa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, como também promover assistência complementar e suplementar para garantir acessibilidade curricular, com apoio da área médica e social. A Educação Inclusiva é considerada um processo que torna ampla a inserção de todos os

educandos nas instituições de ensino comum nas mais variadas categorias do processo de aprendizagem. Trata-se de reorganização cultural, ações públicas e práticas docentes adotadas nas escolas de modo que respondam a aspectos relacionados à diversidade. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 9), [...] as escolas regulares com orientação para a Educação Inclusiva são o meio eficaz no combate a atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva.

No bojo desta discussão, temos a aprovação e atualização da nova LDB, na qual percebe-se uma abertura de espaço para a proposição de medidas sintonizadas com uma concepção de educação como direito de todos, dever do Estado e da família.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 2010c, p.12).

O implemento conduz à incorporação de temas que foram ganhando importância no meio social. Sobre a Educação Especial, temos como perspectiva um currículo flexível e adaptado às especificidades das crianças com deficiência. Verifica-se, nesse momento, certo avanço nas políticas de educação brasileira, incluindo-se aí, a educação das pessoas com deficiência.

Pode-se constatar, na Constituição de 1988, na Declaração de Salamanca e na LDB, uma perspectiva que aponta novos rumos para os serviços de apoio especializado, métodos, técnicas e uso de recursos adequados às necessidades específicas dos indivíduos.

## **2.2 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

As discussões relacionadas ao processo da Educação Especial são sempre efetivadas em meio a inúmeras dificuldades e preconceitos. O percurso aponta para modelos institucionais de segregação e integração, confluindo, no final do século XX, ainda que de forma incipiente, na proposta da Educação Inclusiva.

As políticas, a partir de então, têm como propósito mudanças no ambiente escolar desde sua estrutura arquitetônica até as práticas sociais e pedagógicas, de modo a promover a aprendizagem de qualidade para todos.

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEI, que procura acompanhar as transformações do

conhecimento e da sociedade, objetivando a qualidade na educação para todos os alunos e os avanços na cultura e na estrutura das instituições de ensino. O intuito é que todos sejam atendidos de acordo com suas especificidades, como já apontado na Declaração de Salamanca, em 1994:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando todos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Na PNEEEI contempla-se a Educação Especial articulada com o ensino comum, bem como a orientação para o atendimento dos estudantes que constituem seu público alvo. Esse documento coloca a Educação Especial como transversal em relação à educação regular, determinando o AEE como um apoio na identificação, elaboração e organização de recursos e práticas pedagógicas diferenciadas como maneira de minimizar as barreiras existentes no ambiente educacional e na sociedade.

### *2.2.1 Sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE e o Trabalho Colaborativo*

Para compreendermos o papel e a importância do AEE nas instituições de ensino, faz-se necessário destacar que este significa um espaço organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino, atendendo também às escolas próximas, com a realização de atividades com seu público alvo no contraturno ao da sala comum. Este atendimento visa contribuir de maneira significativa para o processo de inclusão desses alunos nas escolas inclusivas. Considera-se como público alvo do AEE:

a-Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. alunos com deficiência física, intelectual, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial e total), alunos com transtornos gerais de desenvolvimento e com altas habilidades (que constituem o público alvo da Educação Especial) também podem ser atendidos por esse serviço. (BRASIL, 2008, p.2)

Para o AEE prevê-se a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, visando minimizar os impactos causados por essas transformações, construindo propostas específicas para cada sujeito atendido. As práticas pedagógicas da sala comum e as da sala de recursos devem ser interligadas por recursos e metodologias de ensino complementares ou suplementares visando estimular os conhecimentos prévios dos estudantes e mediar a construção de conhecimentos. Assim, o AEE é algo imprescindível para a mediação no processo de inclusão, de modo diminuir as barreiras impostas pela deficiência.

Para a construção de uma rede de apoio ao professor na classe comum, além da interação com todos os profissionais da escola, o ensino inclusivo prevê a construção de recursos mediados pelo professor de AEE, em parceria com a família, com a Secretaria de Educação e com outras instituições, de modo que o trabalho ocorra num modelo de colaboração.

Pode-se diferenciar um ensino colaborativo de um Trabalho Colaborativo, tratando-o como a capacidade de somar e compartilhar as responsabilidades e habilidades únicas de educadores, para promoção e desenvolvimento de demais habilidades e busca de resolução dos problemas.

Dessa forma, o Trabalho Colaborativo pode diminuir distinções de papéis existentes entre os profissionais envolvidos, a fim de que cada um possa fazer o melhor uso possível de seus saberes onde o desafio reside; e definir um bom funcionamento da equipe, e melhor utilizar todos os conhecimentos existentes. (MACHADO, ALMEIDA, 2010, p.02)

Um ensino colaborativo envolve uma atuação e instrução de todos os profissionais.

O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores da Educação comum e especial. Tal forma de trabalho está em crescente ascensão na literatura como uma estratégia inclusiva. (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p.02)

De modo geral, o ensino colaborativo favorece a inclusão escolar no sentido de criar caminhos para a aprendizagem, viabilizando embasamentos aos profissionais da escola, promovendo as habilidades dos professores da educação comum e especial, concretizando estratégias inclusivas. Ressaltamos que nas escolas campo de pesquisa encontramos a falta de um Trabalho Colaborativo, predominando diante das observações, a “solidão” e o isolamento no trabalho docente desses profissionais, ou seja, a sala de aula torna-se um espaço individual dos professores.

São necessários alguns aspectos para que haja um Trabalho Colaborativo tais como:

- a) relação equivalente entre os participantes,
- b) todas as contribuições devem ser igualmente valorizadas,
- c) existência de objetivos comuns;

- d) compartilhamento de responsabilidades;
  - e) promoção de apoio mútuo;
  - f) interdependência positiva.
- (SANTOS, MAKISHIMA, SILVA, 2015,p.05)

Assim, o Trabalho Colaborativo envolve várias condições e o desenvolvimento de estratégias que promovam uma parceria entre os profissionais para a construção de conhecimentos e para o benefício de saberes através das interações.

Recorrendo a Capellini (2004), a responsabilidade para com a educação dos alunos com deficiência é de todos os envolvidos, porém, torna-se de suma importância a atuação do professor especializado em parceria com o professor do ensino comum, a qual pode correr de diversas maneiras, desde que juntos, oferecendo suporte, orientações e sugestões um ao outro.

Os profissionais do AEE atuam em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e, para tal, precisam ter formações específicas para trabalhar com os alunos, bem como trabalhar de forma colaborativa com os demais envolvidos nos processos educativos destes.

Nesse processo, o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais disponibiliza salas do Tipo I e Tipo II. Ambas oferecem diversificados equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários adaptados para a realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE. O que diferencia uma sala da outra são recursos mais específicos para o atendimento de alunos com deficiência visual presentes nas salas Tipo II.

Apresentamos resumidamente os itens que compõem as salas Tipo I e Tipo II, respectivamente, nos quadros 3 e 4 a seguir.

Quadro 3: Itens da sala Tipo I

<b>Equipamentos</b>	<b>Material Didático/ Pedagógico</b>	<b>Mobiliários</b>
02 Microcomputadores	01 Material Dourado	01 Mesa redonda
01 Laptop	01 Bandinha Rítmica	04 Cadeiras
01 Estabilizador	01 Memória de Numerais	01 Mesa para impressora
01 Impressora laser	01 Software Comunicação Alternativa	01 Armário
01 Scanner	01 Quebra Cabeças - sequência lógica	01 Quadro branco
01 Mouse com entrada para acionador	01 Esquema Corporal	02 Mesas para computador
01 Lupa eletrônica	01 Sacolão Criativo Monta Tudo	02 Cadeiras
01 Teclado com colmeia	01 Tapete Alfabético Encaixado	
01 Acionador de pressão	01 Dominó de Associação de Ideias	
	01 Dominó de Frases	
	01 Dominó de Animais em Libras	
	01 Dominó de Frutas em Libras	
	01 Dominó tátil	

	01 Alfabeto Braille	
	01 Kit de lupas manuais	
	01 Plano inclinado – suporte para leitura	
	01 Memória Tátil	

Fonte: Elaborado com base em dados do MEC (2010)

Nas salas Tipo I constam os mesmos recursos, acrescidos de outros específicos à deficiência visual.

Quadro 4: Itens específicos para a sala Tipo II

<b>Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico</b>
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Elaborado com base nos dados do MEC (2010)

Essas salas visam garantir o acesso, a interação e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, contribuindo com o percurso escolar dos sujeitos, bem como para a crescente valorização das diferenças.

Instituída pelo Ministério da Educação – MEC e pela Secretaria de Educação Especial – SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, a implantação dessas salas nas escolas regulares vem prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando auxílio financeiro e técnico às instituições de ensino para que os estudantes com deficiência tenham a oferta do AEE e o acesso ao ensino comum. A implementação foi organizada por meio do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, orientado pelo Manual elaborado pelo MEC (2010).

De acordo com o Manual elaborado pelo MEC (2010), o Programa tem como objetivo: organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às instituições comuns; desenvolver a participação da comunidade escolar e dos profissionais que nelas atuam; assegurar o acesso dos discentes que são público alvo da Educação Especial no ensino comum em igualdade de condições, juntamente com os demais.

Para a implantação das SRM's, o Manual (MEC, 2010) apresenta os critérios estabelecidos. São eles:

Quadro 5: Critérios para a implantação das salas de Recursos Multifuncionais

<b>Critérios para a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais</b>
A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da Educação Especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE.

Fonte: Adaptado do MEC (2010)

Esses critérios, bem como a indicação das escolas a receberem salas de recursos são definidos pelos gestores dos sistemas de ensino. Assim, a Secretaria de Educação adere ao Programa, em seguida, realiza o cadastro e, posteriormente, indica as escolas escolhidas através no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação – SIGETEC, assumindo dessa maneira um compromisso com os objetivos do Programa.

A partir da confirmação da escola a ser indicada, as secretarias devem (MEC, 2010, p.10) monitorar a entrega e instalação dos recursos nas instituições de ensino; orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no Projeto Político Pedagógico da escola; acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos propostos anteriormente; validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC<sup>1</sup>; promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos; apoiar a participação dos docentes nos cursos de formação para o AEE; assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos.

Dessa forma, existe uma fiscalização e um acompanhamento dessas salas pelo MEC/SEESP quanto à manutenção, em diversas regiões do Brasil. Sobre o funcionamento e metodologias empregadas na SRM, Pasian; Mendes; Cia (2014, p. 217) destacam que:

O funcionamento pedagógico no atendimento educacional especializado envolve as situações de ensino e aprendizagem e as metodologias usadas nas SRM. A tendência atual, embora com ênfase na incrementação da classe comum, é de manter uma estrutura cada vez mais diversificada de apoios e serviços para atender a população dos estudantes público alvo da Educação Especial.

Assim, quando o aluno se matricula na instituição e tem um diagnóstico de deficiência, é encaminhado para o atendimento na SRM. Como não são todas as escolas

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

regulares que possuem esse serviço no próprio prédio, muitas vezes o aluno é encaminhado para onde se tem a oferta desse atendimento, levando em consideração a proximidade de sua residência, visando a contribuir em seu avanço escolar.

A formação adequada dos docentes para o atendimento de alunos que são público alvo da Educação Especial é de suma importância para atender às necessidades educacionais vigentes, favorecendo a inclusão e acessibilidade na escola comum.

O professor atuante na educação especial deve ser habilitado na área específica de atuação tendo conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área que desempenha sua função. Em relação, ao atendimento do aluno Surdo, o professor deve ser fluente em Libras (BRASIL, 2008)

Entendemos que a formação vem contribuir relevantemente para o processo de aprendizagem e para a ação docente enquanto mediação na escolarização desses estudantes.

No que se refere à proposta do AEE para a educação de Surdos tem-se que:

O atendimento em Libras deve ser feito por professor especializado, o ensino de Libras deve ser realizado por professor ou instrutor (preferencialmente Surdo), e o ensino da Língua Portuguesa (LP) deve ser trabalhado por um professor formado na área de LP que conheça os pressupostos linguísticos dos Surdos. (DAMÁZIO, 2007. p. 27)

Dessa maneira, as atividades desenvolvidas no ambiente da sala de aula comum são diferenciadas das do AEE, principalmente em relação aos alunos Surdos, contemplando e/ou suplementando a formação dos estudantes dentro ou fora da instituição de ensino. Além disso, o AEE considera as necessidades específicas dos estudantes, tendo como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. (LOURENÇO, 2013). Sobre a educação de Surdos, tem-se como orientação:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/ Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/ intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL *apud* LOURENÇO, 2013, p.56)

Outro aspecto mencionado pela autora Lourenço (2013), remete-nos ao processo avaliativo desses educandos, o qual deve ser processual e formativo, prevalecendo estratégias para a realização dos trabalhos.

Assim, para incorporação de estratégias em sua prática e para manter-se atualizado os professores tem como alternativas a participação em formações continuadas,

considerando que esta corresponde ao processo contínuo pela busca de novos saberes. “Na implantação de qualquer proposta pedagógica que tenha implicações em novas posturas frente ao conhecimento, conduzindo a uma renovação das práticas no processo ensino-aprendizagem, a formação continuada de professores assume um espaço de grande importância” (PERRENOUD, 2000 *apud* SILVA, MOREIRA, OLIVEIRA, 2015, p.03).

A Formação Continuada de professores deixa de ser um adendo, uma complementação ou uma tentativa de suprir os conceitos que deveriam ser abordados na formação inicial e se tornam imprescindível a atuação do profissional no âmbito educacional. A formação continuada retoma o seu sentido original, o sentido de contínuo, o que nunca termina. (SILVA, 2011 *apud* SILVA, MOREIRA, OLIVEIRA, 2015, p. 04)

Mesquita (2005, p.31) adverte que o professor, especificamente o da sala comum, quando alheio a esta perspectiva inclusiva, pode atuar um executor ativo; como agenciador curricular, ou seja, um perfeito consumidor do currículo; e ainda um mero encarregado de justificar algo que lhe é fornecido. Acreditamos que esse docente, ao contrário, deve possibilitar uma inovação educativa, fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem dos educandos e buscando ser reflexivo em seu planejamento, ativo em suas ações em sala buscando renovações pedagógicas e um Trabalho Colaborativo.

Dentre os desafios da escola na atualidade, podemos destacar a demanda pela promoção de uma educação de qualidade e com metodologias adequadas à realidade dos educandos, minimizando suas dificuldades e aprimorando seu potencial, promovendo uma acomodação a todos, independentemente de suas características físicas, cognitivas ou sociais. Diante disso, os educadores precisam ser preparados para uma escola que promova a inclusão de alunos com deficiência nas salas comuns, bem como para a efetivação desta inclusão por meio da criação de estratégias e do Trabalho Colaborativo a ser realizado em conjunto com os demais profissionais da escola.

Este trabalho privilegia o público Surdo, incluído na escola comum; e para abordar estes sujeitos específicos, faz-se necessário apresentar o percurso histórico da educação destes, de modo a buscar compreender os desafios da atualidade.

### **2.3A história da educação dos Surdos: da integração à perspectiva inclusiva**

No que se refere às crianças com deficiência, em especial as Surdas, registra-se um crescimento elevado nos últimos anos baseado em dados do INEP<sup>2</sup>. Logo, faz-se necessário

---

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

que os professores criem estratégias de ensino-aprendizagem, adaptem conteúdos e didáticas e saibam trabalhar colaborativamente de modo a auxiliar os discentes na construção do saber, contemplando o modelo de Educação Inclusiva. E quais seriam as especificidades da educação dos Surdos? Quais são as propostas atuais?

De acordo com Dias, Portela e Viana (2013), desde a Antiguidade, os Surdos enfrentam dificuldades em adquirir independência e respeito à sua língua, discriminados e considerados incapazes, submetidos à ideia de que a língua falada seria a única forma de linguagem possível de ser considerada pela sociedade.

Na Grécia antiga, foram considerados como seres sem raciocínio e capazes de contaminar o restante da população. Na Idade Média, os Surdos também eram tratados indignamente, apedrejados e condenados à morte, ou escondidos por muito tempo por membros da família que não apresentavam coragem para eliminá-los.

Por outro lado, no Egito antigo, os Surdos foram vistos como deuses, sob a crença de que serviam-se de intermediários entre Faraós e deuses.

Ao longo da história, continuaram a sofrer discriminações de toda espécie, sendo comumente excluídos da interação social e proibidos de exercerem direitos como o recebimento de heranças e o casamento. Assim, todo percurso histórico dos Surdos é marcado por diversas tentativas de imposição métodos de comunicação no intuito de torná-los sujeitos “normais”.

Mas, nesse percurso, algumas pessoas se dedicaram a ensinar aos Surdos e, principalmente, a se comunicarem com eles por meio dos sinais (DIAS, PORTELA, VIANA, 2013). Na Idade Moderna, novos cenários surgem para os Surdos; se em alguns contextos foram figuras marginalizadas, nesse período houve esforços de educadores para a educação dos mesmos. Um dos primeiros educadores conhecidos por se dedicarem à educação dos Surdos foi o espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), cujo trabalho consegue, na ocasião, derrubar argumentos falsos e crenças religiosas, filosóficas e médicas daquela época. Isto porque, se até então os Surdos são entendidos como incapazes de aprender, o monge beneditino do mosteiro de Oña (Burgos) inicia uma abordagem Oralista como método de aprendizagem. (DIAS, PORTELA, VIANA, 2013).

Em meio a avanços e retrocessos, o Oralismo tem como contraponto o incentivo pela sistematização de línguas de sinais. Nesse contexto, muitos Surdos passam a dominar bem a escrita, conseguindo ocupar lugares de destaque no meio social.

Na Idade Contemporânea (1799-1900), o trabalho com sinais estava começando a ser realizado em diferentes países da Europa e também nos [Estados Unidos da América] EUA. O americano Thomas Gallaudet (1787- 1851) e o francês Laurent Clerc (1785-1869) foram os responsáveis pela introdução do trabalho

com sinais e pela educação institucionalizada para Surdos. (MOURA, 2000, p. 331).

Destaca-se que “em 1791, fundou-se o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris, INJS, a mais antiga escola pública e laica para Surdos do mundo. O instituto é fruto do trabalho do abade Charles-Michel de l'Epée.” (VASCONCELOS, 2015, p. 01)

Entre os séculos XVI e XVIII, a educação de surdos no ocidente era restrita aos filhos de famílias ricas e tinha como principal objetivo ensinar-lhes a falar. Conta-se que, em 1760, o Abbé de l'Epée conheceu duas irmãs surdas que se comunicavam por meio de sinais e, desde então, passou a se dedicar ao desenvolvimento de uma pedagogia de ensino da linguagem (gestual e escrita), por meio de sinais. (VASCONCELOS, 2015, p. 01)

As tendências oralistas e do uso de sinais (clandestinamente) coexistiram até 1880 quando ocorre o Congresso de Milão (Itália) onde uma comissão de ouvintes impulsiona a aprovação do Oralismo como meta primordial para facilitação da alfabetização dos Surdos.

[...] este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro, num total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos. Havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Os países que resistiram à proibição da língua de sinais foram a Grã Bretanha e os Estados Unidos. Alguns sujeitos surdos, representantes do povo surdo, queriam participar do congresso, mas foram excluídos na votação e tiveram seus discursos negados. (STROBEL, 2008 *apud* LOURENÇO, 2013 p.32)

Strobel (2008 *apud* LOURENÇO, 2013 p.32) registra que essa “votação recebeu 160 – contra apenas 4 – votos a favor do Oralismo e que a partir daí a língua de sinais foi proibida oficialmente sob a alegação de que essa destruía a habilidade da oralização dos sujeitos Surdos”. Após o congresso de Milão, houve fracassos na educação:

Como uma criança surda poderá desenvolver uma língua se não houver uma identificação com o surdo adulto? Como o sujeito surdo poderá fazer uma identificação com relação à sua identidade surda se ele não conviver com outros surdos que façam o uso da língua de sinais? Quem foi que disse que é só o sujeito surdo utilizar-se da língua de sinais que, por um passe de mágica, passará a ter uma aprendizagem total? E a cultura, como fica? (STROBEL, 2008 *apud* LOURENÇO, 2013 p.33)

Strobel (2008 *apud* LOURENÇO, 2013) enfatiza que anteriormente ao Congresso de Milão, havia Surdos escritores, artistas e com demais funções na sociedade. Portanto a cultura Surda e a língua de sinais eram mais valorizadas.

Na sequência, em 1892, o Congresso de Gênova (Itália) é ainda mais enfático ao adotar o método oral puro, estimulando a promoção de formas de propiciar a fala aos Surdos, tais como: uso de aparelhos de amplificação sonora individual, aproveitando os resíduos auditivos do sujeito para torná-lo um ouvinte.

Lourenço (2013) relata que após o Congresso de Milão, o linguista Willian Stokoe, divulga sua pesquisa feita com os Surdos no seu país. Ele é linguista da

Universidade Gallaudet. Essa pesquisa analisou dois grupos de Surdos: Surdos filhos de pais Surdos e Surdos filhos de pais ouvintes.

A pesquisa de Stokoe concluiu que crianças Surdas filhas de pais Surdos (e portanto, tendo como língua materna a Língua de Sinais) tinham melhor desenvolvimento escolar, compreendiam o mundo a sua volta e tinham identidade. Stokoe publicou esta pesquisa e, como já lecionava no Instituto Gallaudet, retoma-se, nos Estados Unidos, a utilização da American Sign Language (Língua Americana de Sinais) na educação de Surdos. (STROBEL, 2008 *apud* LOURENÇO, 2013 p.34)

Nesse momento, o avanço e a intensidade do uso de língua de sinais tomaram conta de alguns países; dando origem inclusive à fundação da primeira escola pública para Surdos nos EUA, em abril de 1817, em Hartford, recebendo posteriormente a designação de Hartford School (Escola de Hartford).

No Brasil, podemos partir da criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos, em 1857, pelo professor francês Surdo Hernest Hüet, com o apoio do Imperador D. Pedro II. Especula-se que o Imperador possuía um neto Surdo e tinha como interesse o desenvolvimento de metodologias para que o mesmo pudesse ter instrução.

Leichsenring (2016) relata que professor Surdo Hüet apresentou ao Imperador um relatório para a criação de uma escola para Surdos, mas, para concretização seria necessário que D. Pedro II arcasse com as despesas. Mazzota (2005, p.29) descreve: “Começando a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon, Hüet conseguiu, em outubro de 1856, ocupar todo o prédio da escola, dando origem ao Imperial Instituto dos Surdos Mudos”. Neste são aceitos somente Surdos do sexo masculino, abandonados pelos membros da família, procedentes de diferentes cidades brasileiras.

Leichsenring (2016, p. 03) descreve que no mês de julho de 1957 o presidente Juscelino Kubitschek legalizou a lei 3.198, alterando o nome do IISM para INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, dessa forma perpetuando as atividades e a difusão da língua de sinais para que os Surdos brasileiros se comunicassem de forma mais eficaz e orgânica.

Após cinco anos na direção do Instituto, Hüet, por motivos desconhecidos, afastou-se dos seus trabalhos e viajou para o México em 1861, deixando que diretores ouvintes assumissem a direção do Instituto.

A partir de então a língua de sinais espalhou-se por grande parte do território brasileiro, uma vez que os surdos voltavam a seus estados de origem quando concluíam os estudos e ensinavam a outros surdos o que haviam aprendido. Outro fator que contribuiu para essa disseminação foi a publicação do livro *Icobographia dos Signaes dos Surdos-Murdos*, de autoria de José da Costa Gama, um ex-aluno do INES. (LEICHSENRING, 2016, p.03)

Assim, as questões relacionadas a cultura Surda e a língua de sinais prosperaram

nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil. Contudo, as dificuldades em se efetivar a oralização contribuíram, ao longo do século XX, para se questionar esta metodologia e abrir espaço para se repensar as concepções quanto às capacidades dos Surdos, bem como o uso de novos procedimentos para a educação desses indivíduos:

Com as novas descobertas feitas sobre as línguas de sinais e o descontentamento com os resultados do Oralismo, foi desenvolvida nos EUA, na década de 80, a proposta que ficou conhecida como comunicação total, cuja filosofia seria aceitar qualquer forma de comunicação usada, sem discriminar a criança por não dominar a oralidade (MOURA, 2000, p. 59).

A Comunicação Total surge como outra filosofia educacional, onde o princípio básico é o de se comunicar. Nesta perspectiva, os Surdos voltam a empregar a língua de sinais, haja vista que a abordagem considera qualquer recurso de comunicação aceitável, levando-se em conta todos os aspectos do alunado, desde o cognitivo até o social.

É a partir desse reconhecimento da sinalização na comunicação que os Surdos se mobilizam para exigir o uso da língua de sinais na educação escolar, configurando, o modelo do Bilinguismo. Modelo este que requer o reconhecimento da identidade e cultura Surdas e incentiva habilitar os Surdos para o uso de duas línguas no cotidiano escolar e em sua vida social – a primeira (L1) a língua de sinais e a segunda (L2) a modalidade escrita da língua majoritária.

Desse modo, nas escolas Bilíngues em que a língua de instrução corresponde à Língua Brasileira de Sinais – Libras, o Português é ensinado como segunda língua. Nestas espera-se a atuação de docentes bilíngues, sem mediação do tradutor/intérprete, nem mesmo a utilização do português sinalizado.

Lourenço (2013, p. 61) alega que na abordagem bilíngue:

A Libras e a Língua Portuguesa, em suas variantes de uso padrão, quando ensinadas no âmbito escolar, são deslocadas de seus lugares especificamente linguísticos e devem ser tomadas em seus componentes histórico-cultural, textual e pragmático, além de seus aspectos formais, envolvendo a fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica.

Assim, o importante é que o estudante adquira primeiramente a língua de sinais e depois a língua majoritária da sociedade. Outro ponto destacado pela autora, é o de que não devemos discutir o bilinguismo com um olhar territorializado, pois a pessoa Surda não pode ser considerada estrangeira no seu próprio país. O interessante é que haja uma interação entre ambas as línguas para que o aluno possa se desenvolver na escola.

Campbell (2009) destaca que é a partir da criação do INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos, na cidade do Rio de Janeiro, originário do Imperial Instituto de Surdos Mudos criado em 1857, que “os Surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de sistematizar a Língua

Brasileira de Sinais (Libras)” (CAMPBELL, 2009, p. 100). Possibilitando assim sua modalidade própria de comunicação e expressão, acesso ao mundo do trabalho, o desenvolvimento da aprendizagem na escola e outros direitos e garantias que lhes conferem uma cidadania.

Algumas conquistas a partir do INES podem ser enumeradas, tais como a inauguração, em 1931, de um externato feminino, com a oferta de oficinas de costura e bordado, visando a um treinamento e aperfeiçoamento profissionalizante. Na década de 1950, soma-se a oferta de Curso Normal para os docentes da área da Surdez, a fundação do Jardim de Infância do Instituto (em torno de 1952), a criação do curso de Artes Plásticas, sendo referência para a educação, profissionalização e socialização.

Com relação à criação de associações, em maio de 1953, tem-se uma mobilização com o apoio de uma professora de Surdos, Ivete Vasconcelos:

Era composta por um grupo de Surdos da Congregação de Surdos do Rio de Janeiro (Alvorada). Dona Ivete emprestava a sala do pátio de seu prédio para as reuniões com o presidente da associação - Vicente Burnier. Este foi substituído pelo novo presidente Alymar Antunes Bousquat, que juntou essa fundação com os ex-estudantes do INES para desenvolver as competições esportivas e lazer. Os ex-estudantes voltavam para suas cidades de origem de cada Estado do Brasil e assim surgiu a segunda Associação de Surdos-Mudos de São Paulo, fundada no dia 19 de março de 1954. Em 1956, foi fundado a terceira Associação de Surdos de Belo Horizonte em Minas Gerais. (MONTEIRO, 2006, p. 297).

Em 1977, instala-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA). Posteriormente reestruturada e denominada como Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em 16 de maio de 1987, em assembleia geral, com o intuito central de divulgar a Libras. Com relação à formação, pode-se destacar:

Na década de 80, foi criado o Curso de Especialização para professores na área de surdez, com finalidade de capacitar e, também, gerar agentes multiplicadores nesta área, uma vez que o curso, atualmente chamado de Curso de Estudos Adicionais, recebe professores de todo o país e que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no INES (CAMPBELL, 2009, p. 100).

Essa capacitação permite ao professor o conhecimento e fluência em Libras e a adaptação e elaboração de recursos didáticos. Também nos anos de 1980 floresce o trabalho de tradutor/intérpretes de língua de sinais, principalmente em função de ações religiosas e informais. Surge da necessidade da comunidade Surda de possuir um profissional que auxiliasse no processo de comunicação com os sujeitos ouvintes.

Faz-se necessário destacar que em 1999, a partir de um Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos, realizado na cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, no período de 20 a 24 de abril, a comunidade Surda elaborou o documento “A educação que nós Surdos queremos”. Na ocasião, estabeleceram-se-se alguns tópicos

norteadores para o desenvolvimento da educação dos Surdos, tais como: Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidade, Cultura e Identidade; e a Formação do Profissional Surdo. Nestes eixos constam subtópicos, objetivando especificar a real necessidade da comunidade Surda – para a sociedade e para os nossos governantes.

O Quadro 6, abaixo, faz uma síntese desse documento colocando os objetivos relacionados a cada eixo que norteiam os principais aspectos que dão ênfase a essa pesquisa.

Quadro 6: Eixos e objetivos do documento a educação que nós Surdos queremos

<b>Documento “A educação que nós Surdos queremos”</b>		
<b>1.Políticas e práticas educacionais para Surdos</b>	<b>2.Comunidade, cultura e identidade</b>	<b>3.Formação do profissional Surdo</b>
(Direitos Humanos /A escola de Surdos /As classes especiais para Surdos /As reações entre o professor Surdo e o professor ouvinte)	(A identidade Surda As línguas de sinais/ O currículo da Escola de Surdos/ A relação entre a escola de Surdos e a comunidade Surda/ As relações com a família/ As Artes Surdas/ As culturas Surdas	(Geral/ Os educadores Surdos/ O instrutor de Língua de sinais /O monitor Surdo/ O pesquisador Surdo/ Os Surdos universitários
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de Surdos.</li> <li>✓ Assegurar a toda criança Surda o direito de aprender línguas de sinais e Português e outras línguas.</li> <li>✓ Assegurar às crianças, adolescentes e adultos Surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.</li> <li>✓ Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos Surdos.</li> <li>✓ Promover a conscientização sobre questões referentes aos Surdos.</li> <li>✓ Recomendar que programas televisivos não veiculem posturas que gerem atitudes discriminatórias</li> <li>✓ Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de Surdos</li> <li>✓ Formular Políticas Públicas para levantamento e atendimento educacional de crianças de rua Surdas.</li> <li>✓ Propor uso de legenda na mídia televisiva</li> <li>✓ Em educação, assegurar ao Surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Incentivar o contato do Surdo com a comunidade Surda, pois a construção das identidades Surdas se dá prioritariamente no contato com outros Surdos.</li> <li>✓ Reconhecer que a pessoa Surda é um sujeito com identidade Surda. O objetivo de mudar o Surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão.</li> <li>✓ Evitar que o Surdo seja obrigado a aceitar a representação da identidade ouvinte o chamado ouvintismo</li> <li>✓ Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.</li> <li>✓ Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de Surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).</li> <li>✓ Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do Surdo, já que é expressão da cultura/s Surda/s - língua e cultura não indissociadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas Surdas.</li> <li>✓ Buscar a formação de profissionais Surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos tem em serem educados na sua própria língua.</li> <li>✓ Recomendar ao professor Surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade Surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança Surda.</li> <li>✓ Encaminhar o Instrutor Surdo com conhecimento no campo da educação de Surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores Surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc.</li> <li>✓ Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores Surdos com formação.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do Surdo são: línguas de sinais, Língua Portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita leitura e gramática</li> <li>✓ Respeitar a decisão do Surdo em usar ou não aparelho de audição.</li> <li>✓ Considerar que a escola de Surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da Identidade Surda.</li> <li>✓ Considerar que as escolas de Surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família.</li> <li>✓ A aquisição da Identidade Surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor Surdo e o contato com a comunidade Surda possibilitam ao Surdo adquirir sua identidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança Surda visando à fluência em língua de sinais.</li> <li>✓ Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.</li> <li>✓ Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica.</li> <li>✓ Elaborar para as escolas de Surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade Surda e por equipe especializada em educação do Surdo.</li> <li>✓ Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade Surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do Surdo e a construção de sua identidade.</li> <li>✓ Recomendar como necessária a interação entre escola de Surdos e comunidade Surda.</li> <li>✓ Despertar os Surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua Identidade Surda através da mesma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Assegurar o direito da presença do Intérprete de língua de sinais no decorrer do concurso de vestibular.</li> <li>✓ Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao Surdo condições semelhantes de seus colegas ouvintes.</li> <li>✓ Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a língua, a cultura e a comunidade Surda</li> </ul>
---	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos dados do documento “A educação que nós Surdos queremos” (1999). (2019)

Com isso, esses objetivos são relevantes para a construção de um currículo participativo e acessível para a educação dos Surdos, privilegiando como elemento norteadores princípios culturais, humanísticos e artísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e a produção da Identidade e Cultura Surdas.

Decorridos cerca de 150 anos após o surgimento oficial do primeiro instituto, em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais é oficializada em todo território nacional a partir da Lei Federal n. 10.436. Esta conquista permite a oficialização de uma língua a qual pode ser transmitida aos sujeitos que dela precisam ou que possam querer usá-la.

Em 2005, é promulgado o Decreto nº 5.626, que visa garantir, dentre outros, a educação Bilíngue (BRASIL, 2010b), a presença do tradutor/intérprete em sala de aula, a regulamentação da lei do ensino de Libras no Brasil por meio da inclusão de disciplina curricular obrigatória em cursos de formação de professores.

[...] A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

O dispositivo legal estabelece que a inclusão dessa disciplina deverá iniciar nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras ampliando-se, de acordo com prazos previstos para outras licenciaturas.

As propostas educacionais começam a estruturar-se a partir do referido.

Com o reconhecimento da Libras, a oferta de educação bilíngue passa a ser organizada pelos sistemas de ensino como direito dos alunos surdos, fundamental ao exercício da cidadania, de modo a viabilizar-lhes o acesso aos conteúdos curriculares, levando em consideração, nesse caso, que a leitura e escrita não dependem da oralidade. A Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua (modalidade escrita) constituem complementação curricular específica a ser desenvolvida em salas de recursos das mesmas escolas em que o aluno surdo está matriculado, em horário diferente ao da classe comum ou como disciplina da parte diversificada do currículo. Assim, os sistemas de ensino devem, a partir de 2006, organizar classes ou escolas bilíngües, abertas a surdos e ouvintes; viabilizar cursos de formação de professores; organizar serviços de tradutor e intérprete de Libras para atuação nas classes que têm surdos nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação superior. (GOTTI, 2006, p. 06)

Mesmo com a implantação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e em outros da área da saúde, contando com conteúdo teórico e prático, a carga horária estabelecida não é suficiente para a necessidade dos professores em desenvolver uma boa prática com seus alunos Surdos em sala.

No bojo destas demandas, a Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010a), vem regulamentar a profissão de Tradutor e Intérprete da Libras, impulsionando o

reconhecimento da profissão, bem como a formação desse profissional facilitador da comunicação entre Surdos e ouvintes nos diversos espaços sociais. Numa escola com modelo inclusivo, sua presença torna-se imprescindível enquanto canal comunicativo entre o aluno Surdo, o professor, colegas e toda a equipe escolar.

Com relação à educação dos Surdos, o PNEEEI estabelece:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17)

Assim é proposta uma educação bilíngue para a inclusão dos estudantes Surdos nas escolas regulares comuns. Quadros (2006) aborda sobre a legitimação e o acesso dos Surdos aos conhecimentos acadêmicos na Língua Brasileira de Sinais, e além disso, assegura o ensino do Português escrito como segunda língua.

Nesse sentido, a política linguística apresenta a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas que fazem parte da formação do ser Surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a Língua Portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua (QUADROS, 2006, p 144).

Ainda o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considera-se que os profissionais devem ter conhecimentos para o ensino da Libras durante sua atuação no Atendimento Educacional Especializado na área da Surdez; e fazer o uso da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como”, “onde”, “quando” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. Esse fator, provavelmente, será influenciado pelas funções que as línguas desempenham fora da escola. (BRASIL, 2006, *apud* LOURENÇO p.52)

O processo de alfabetização em Língua Portuguesa pelos Surdos dependerá da língua de sinais ser reconhecida como primeira língua. Ziliotto e Gisi (2015) afirmam que para uma efetiva proposta bilíngue é de suma importância a oferta do Atendimento Educacional Especializado, devendo ser disponibilizados os serviços de ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para os educandos; e o profissional tradutor/intérprete de Libras. Ainda sobre o AEE, os autores (ZILIOTTO; GISI, 2015) afirmam que este deve ser ofertado prioritariamente nas SRM's da

própria escola (denominamos de escola núcleo) ou de outra escola de ensino regular (escolas adjacentes); e, no caso do atendimento ao Surdo, enfatiza o ensino da Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Desse modo, respeitando-se a condição linguística dos sujeitos Surdos, considera-se a Surdez como uma questão socioantropológica, e não como uma questão clínica ou médica. É o que passaremos a abordar a seguir.

## 2.4 Uma questão socioantropológica

Lourenço (2013, p.18) aponta que a perspectiva socioantropológica da Surdez envolve dois aspectos:

a existência de uma comunidade que se articula e se identifica pelo uso de uma língua própria – a língua de sinais – formando assim uma comunidade linguística; e a confirmação de algumas características dos Surdos filhos de pais Surdos que os diferenciam dos Surdos filhos de pais ouvintes, citando-se, entre elas, melhores níveis acadêmicos e maiores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, além de não apresentarem os problemas sociais e afetivos observados no comportamento dos Surdos filhos de pais ouvintes.

Dessa forma, Lourenço (2013, p.19) aborda que o Surdo tem uma maneira diferenciada na compreensão do mundo, “a maneira chamada por Strobel de ‘cultura surda’, cultura do ‘povo surdo’, expressado pela Língua Brasileira de Sinais”.

[...] Ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente. E ser surdo é diferente de ser deficiente auditivo. Se um de vocês aqui presentes, que ouve e que, por isso, tem a cultura da audição, ou seja, se comunica através da fala, gosta de música e do barulho do mar etc, se perder a audição, certamente será um deficiente auditivo, pois estará com um déficit, uma vez que perdeu algo que já teve um dia. Mas eu nasci surdo e, como só se perde aquilo que se tem, nunca perdi a audição, pois nunca a tive. Eu tenho o direito de viver assim, e o mundo tem o dever de aceitar minha diferença. (PIMENTA, 2001, *apud* LOURENÇO p. 20)

Assim, o Surdo tem apenas diferença e diversidade, não sendo pior do que os ouvintes. “A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora, ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual.” (LOURENÇO, 2013, p. 21)

[...] a cultura surda é o jeito de o Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo Surdo. (LOURENÇO, 2013, p. 21)

A identidade e a língua são elementos fortes para uma cultura. Ressalta-se que nem todos os Surdos são iguais, ou seja, diferenciam-se uns dos outros, definindo suas identidades e cultura, formando sua comunidade.

Lourenço (2013) enfatiza que na comunidade Surda estão presentes Surdos e ouvintes como: pessoas da família; amigos; intérpretes e professores. Assim, as comunidades são organizadas diferencialmente de acordo com interesses em comuns.

“A Libras é a língua que traduz a cultura dos Surdos: os hábitos, costumes, o jeito particular de ser Surdo; o viver no silêncio, sentir (e não ouvir) as vibrações de uma música; enfim, suas experiências e percepções do mundo puramente visuais” (LOURENÇO, 2013, p. 21). Sobre o esclarecimento de algumas denominações:

Cultura surda: são os hábitos, costumes, vivências de pessoas com surdez; são as produções coletivas do povo Surdo a partir de seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. As peculiaridades da Cultura Surda resumem-se em oito artefatos (experiências visuais, linguístico, familiar, vida social e esportiva, artes visuais, literatura surda, político e materiais); lembrando que o conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui as produções coletivas citadas acima.

Povo surdo: são as pessoas que nasceram com surdez ou a adquiriram nos primeiros anos de vida, resultando num crescimento e desenvolvimento peculiar, adquirindo naturalmente a cultura surda.

Comunidade surda: é um grupo local formado por Surdos (que possuem a cultura surda) e ouvintes, com cultura de um crescer e desenvolver-se ouvinte, mas que compartilham suas vidas com os Surdos; podendo ser comunidade de: pastoral ou ministério religiosos, grupo de amigos, ambiente de trabalho/ profissional. Podem fazer parte das comunidades surdas seus familiares, amigos, colegas da escola ou trabalho, intérpretes de Libras, companheiros (namorados/as ou maridos/ esposas) etc. (LOURENÇO, 2013, p. 22)

É relevante lembrar que falar da cultura Surda necessita também falar da questão identitária. É através da língua e da cultura que a comunidade Surda se constitui. Nesse sentido, é fundamental a aquisição e a estimulação no desenvolvimento da língua desde o início.

Retomando com Lourenço, “A língua (ou o uso dela) é parte essencial dessa ‘questão identitária’; mas ter o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural, como direito do Surdo e meio de comunicação e expressão da comunidade surda, não foi muito fácil” (2013, p. 22). Cabe reforçar que essa conquista para o reconhecimento de sua língua, deve-se a uma longa caminhada cheia de lutas e movimentos promovidos pela comunidade Surda.

## **2.5 Aspecto sociolinguístico**

É fundamental o reconhecimento da língua de sinais, sendo esta uma das primordiais demandas da comunidade Surda ao longo do tempo..

Esse reconhecimento é fundamental porque apenas com a legitimação de sua língua e, conseqüentemente, de sua cultura, os surdos podem ter garantidos seus direitos relacionados à sua identidade linguística. (RODRIGUES, SILVA, 2017, p.687)

Assim, através da língua a realidade se transforma, funcionando como um elemento

de interação entre os seres humanos e a sociedade. As pesquisas de Stokoe (1960) foram importantes para o reconhecimento das línguas sinalizadas.(RODRIGUES, SILVA, 2017).

Ao propor inicialmente três parâmetros para descrever a estrutura sublexical da Língua de Sinais americana, o autor consegue mostrar que, assim como as línguas orais, as línguas sinalizadas possuem estrutura gramatical que pode ser analisada segundo diferentes níveis, como fonologia, morfologia e sintaxe. Por essa razão, o trabalho pioneiro de Stokoe (1960) é recorrentemente usado para legitimar as línguas de sinais que são julgadas, muitas vezes, como mímicas ou pantomimas. .(RODRIGUES, SILVA, 2017, p. 688).

A pantomima faz o menor uso possível de palavras e o maior uso de mímicas e gestos. Desta maneira, as situações reais em que a língua falada/ sinalizada são analisadas em seu contexto social equivale ao objeto da sociolinguística. (CAVALCANTE, 2010).

O uso da língua depende de diversas variáveis: contextuais – situação de uso, estilísticas – jeito próprio do falante/usuário, etárias – cada idade tem um modo próprio de usar a língua, sociais – as diversas camadas sociais apresentam usos também específicos. (CAVALCANTE, 2010, p.08)

Cavalcante (2010) considera que ao conjunto de variantes recebe o nome de variável Linguísticas para se fazer um levantamento sobre essas variáveis numa língua, temos os seguintes passos:

1. Um levantamento exaustivo de dados de língua falada para fins de análises, dados estes que refletem mais fielmente o vernáculo da comunidade;
2. Descrição detalhada da variável, acompanhada de um perfil completo das variantes que a constituem;
3. Análise dos possíveis fatores condicionadores (linguísticos e não-linguísticos) que favorecem o uso de uma variante sobre a(s) outra(s);
4. Encaixamento da variável no sistema linguístico e social da comunidade: em que nível linguístico e social da comunidade pode ser colocado;
5. Projeção histórica da variável no sistema sociolinguístico da comunidade. A variação não implica necessariamente mudança Linguística. (CAVALCANTE, 2010, p.09)

Neste sentido, os estudos relacionados a sociolinguística podem ter alcances diversos e requer posteriormente um aprofundamento mais específico. O importante destacarmos que a sociolinguística procura analisar e sistematizar o universo da língua na sua modalidade oral e/ou gestual, com início na década de 60. ( CAVALCANTE, 2010).

[...] para a sociolinguística, não existe língua fora do contexto social e toda língua é um conjunto de variedades; língua é um sistema constituído de heterogeneidade ordenada em que fatores linguísticos e extralinguísticos funcionam como condicionadores da variação e da mudança. A língua, nessa perspectiva, portanto, não pode ser analisada separada dos seus contextos de usos e, conseqüentemente, de seus falantes. Considerando que não há língua com apenas um falante, as línguas devem ser analisadas no contexto social em que falantes de diferentes idades, origem social, etnia, grau de escolaridade, sexo e gênero interagem. A gramática não é produto acabado e fechado que esses falantes devem aprender. A gramática é construída justamente por esses falantes em situações de interação em que sentidos são negociados. Desse modo, a história interna de uma língua não se desvincula da sua história externa, ou seja, da história de seus falantes. .(RODRIGUES, SILVA, 2017, p. 689).

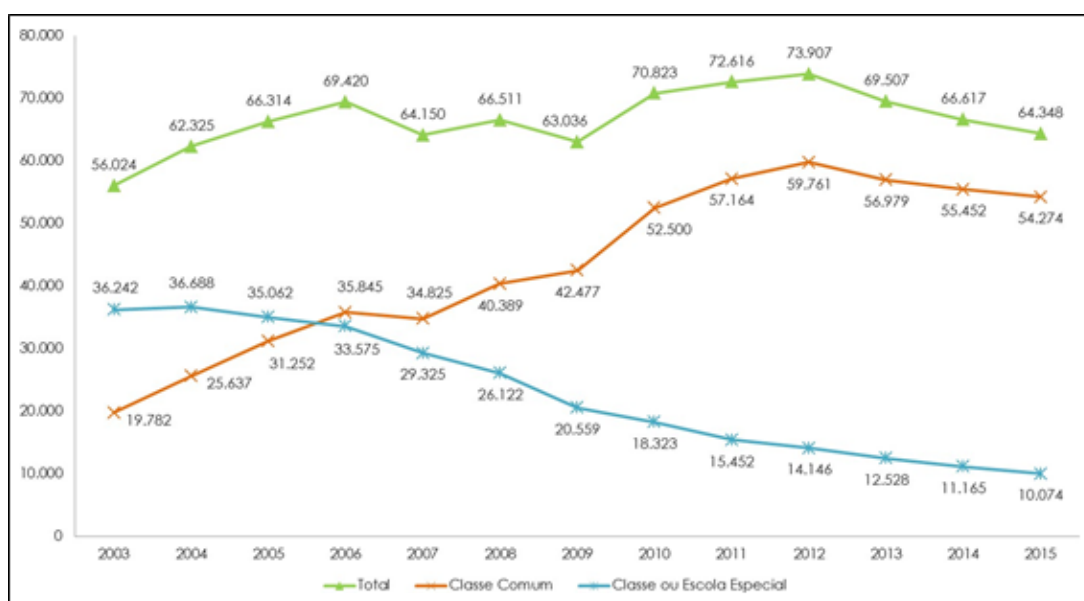
Desse modo, a sociolinguística enfatiza que não existe língua fora do contexto social. Para o Surdo através da exposição a língua de sinais, que o mesmo poderá se desenvolver. O

próximo tópico, destaca aspectos da educação de Surdos na escola comum.

## 2.1 A educação de Surdos na escola comum

A incorporação dessas Políticas Públicas estimula a ocorrência de crescente aumento de matrículas de alunos com deficiência na rede pública de ensino (apresentamos estas informações na Figura 1). Isso incrementa as demandas para a gestão escolar e revela a necessidade de formação adequada para os professores. Junto com as mudanças Políticas, o educador deve ser preparado para novos desafios, principalmente sobre a inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares.

Figura 1 - Crescimento no número de matrícula de alunos Surdos no ensino comum na Educação Básica



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2015, p. 404) apud Ziliotto; Gisi (2015)

Para acolher os educandos Surdos na escola comum, é importante que se tenha condições efetivas para sua aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, tais como capacitação dos professores, a participação do tradutor/intérprete ou instrutores em sala de aula, recursos e avaliações adaptadas, planejamento e currículo escolar adequado às demandas e vivências dos alunos e, principalmente, um ensino em colaboração. Este se refere à escola, não a reduzindo somente à figura do professor, mas a toda uma equipe, uma vez que “a efetivação de uma proposta inclusiva tem como condição essencial: apoios, recursos, além de um bom clima na escola e na sala de aula” (CAPELLINI, 2011, p. 140).

Nesse sentido, cabe ao professor buscar um planejamento flexível, adaptações necessárias e coerentes no currículo, principalmente da disciplina de Língua Portuguesa, e incorporar em suas aulas recursos de preferência visuais que ofereçam aprendizagem mais produtiva e desafiadora. Isso requer envolvimento e parceria para elaboração de atividades,

recursos e planejamento diferenciado, sobretudo no que se refere aos sujeitos da comunidade Surda, em função das especificidades que envolvem a condição cultural e linguística. Ao tratar das especificidades que envolvem o processo escolar da criança Surda:

[...] propõe que seja feito um planejamento contendo diversos aspectos, dentre os quais destacamos: a) contextualização visual do texto; b) 'leitura' do texto em Libras (ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais). Esses aspectos geralmente são considerados na abordagem educacional bilíngue, a qual tem a língua de sinais como primeira língua. (FERNANDES *apud* SOUSA, CARDOSO, SILVA, OLIVEIRA, 2018, p.03)

O que na modalidade da Libras é visual-espacial, na da Língua Portuguesa corresponde à oral-auditiva; desse modo, no processo da criança Surda, de acordo com Fernandes (2003), não existe a simultaneidade entre os sistemas de representação linguística da língua de sinais e da língua escrita, ao contrário do que acontece com o ouvinte. Enquanto o ouvinte recorre às propriedades fonológicas naturais de sua fala interna, o Surdo recorre às propriedades visuais que constituem a forma de sua sinalização interna. Outro aspecto a ser considerado é que os Surdos são sujeitos visuais, assim, “ao entender a forma como a pessoa surda compreende as coisas e constrói o pensamento, o professor poderá criar estratégias didático- pedagógicas que viabilizem a inclusão no espaço escolar” (SOUSA, 2015, p. 72).

Assim como Sousa (2015), estudiosos sobre o processo de ensino-aprendizagem dos educandos Surdos como Quadros e Schmiedt ( *apud* SOUSA, CARDOSO, SILVA, OLIVEIRA, 2018, p.03) propõem que se usem metodologias que possibilitem ao Surdo não apenas encontrar sentido, mas também correspondência com algo que já conhece sobre os conteúdos de Língua Portuguesa, uma vez que ela parte da L1 para a L2.

Entendemos que isso é uma especificidade a ser considerada, já que mais de noventa por cento das crianças Surda são filhas de pais ouvintes, e, geralmente, iniciam o processo de alfabetização e letramento sem o conhecimento da língua de sinais. (SOUSA, CARDOSO, SILVA, OLIVEIRA, 2018, p.03)

De acordo com os autores, a língua de sinais é primordial nas atividades de letramento desenvolvidas pelos docentes. Estas especificidades somam-se aos aspectos culturais, que incluem atitudes, histórias e arte compartilhadas por pessoas Surdas em todo o mundo.

Cada comunidade Surda é um grupo cultural que partilha uma língua de Sinais e uma herança comum. Membros de comunidades Surdas em todo o mundo, portanto, se identificam como membros de grupo cultural e linguístico. A identificação com a comunidade Surda é uma escolha pessoal e geralmente é feita independente do grau da surdez do indivíduo, e a comunidade não é automaticamente composta por todas as pessoas Surdas ou com deficiência auditiva. (MARTINS, 2016, p. 2)

O vínculo linguístico pode ser considerado, entre todos fatores, o mais vigoroso na identificação de uma comunidade. Sob essa perspectiva, podemos perceber os sujeitos Surdos como pertencentes a uma comunidade, especialmente por exercitarem pensamento e linguagem a partir de uma língua visual-espacial.

Com relação a uma proposta para os alunos Surdos, Quadros (1997) aponta que “[...] uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (QUADROS, 1997, p. 28).

Nesse sentido, numa escola regular de modelo inclusiva, devemos considerar as diferenças culturais que envolvem a realidade dos sujeitos Surdos, aspectos que não são considerados de modo significativo na legislação atual brasileira; o que resulta em um distanciamento da concepção bilíngue.

Na próxima seção trataremos de descrever a realidade vivenciada pelos professores do 5º ano de Língua Portuguesa em duas escolas públicas situadas no município de Belo Horizonte - MG.

### 3. OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO NO ENSINO PARA OS SURDOS

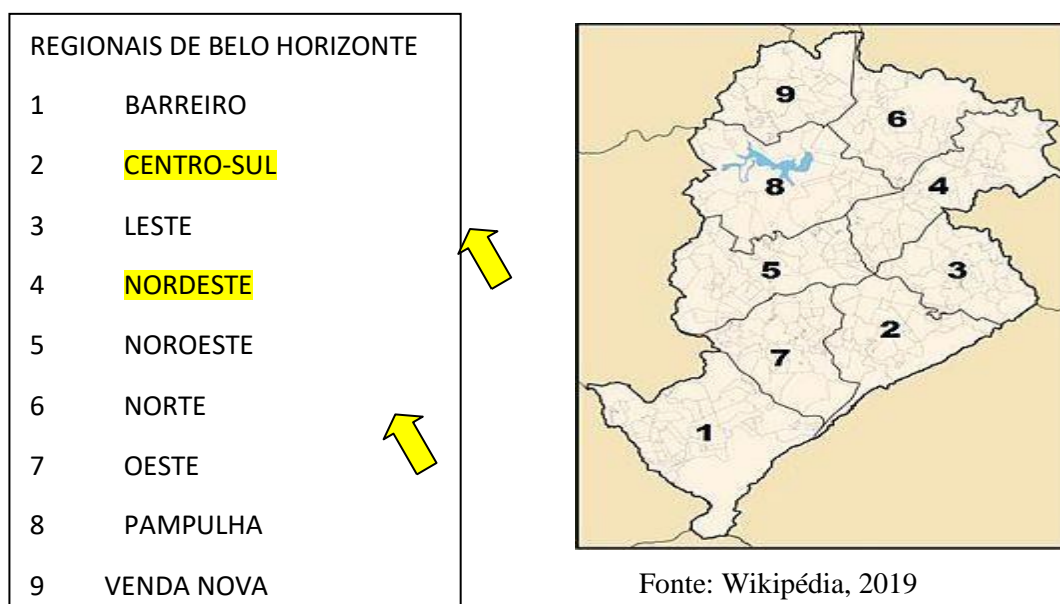
A escolha pela disciplina Língua Portuguesa diz respeito ao fato de esta ser uma das essenciais e norteadoras para o processo de alfabetização dos discentes. Espera-se que os alunos Surdos, ao chegarem no 5º ano, saibam comunicar-se em Libras, tenham a apropriação do sistema alfabético, produzam textos coerentes e tenham conhecimentos da Língua Portuguesa como prática social; considerando que os mesmos passaram por várias etapas de escolarização, desde a Educação Infantil, para alcançarem o que perdura até o 5º ano do Ensino Fundamental I.

#### 3.1 As escolas campo de pesquisa

A realização do trabalho de campo ocorreu em duas escolas públicas municipais com modalidade inclusiva no município de Belo Horizonte. A escola “A” está localizada na regional Centro/Sul de Belo Horizonte. Oferece Ensino Fundamental: na parte da manhã, do 5º ao 9º ano; e à tarde, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I. A escola “B” situa-se na regional Nordeste do mesmo município. Também oferece Ensino Fundamental: no turno da manhã, do 6º ao 9º ano; e à tarde do 1º ao 5º ano.

A figura 2 especifica a localização das regionais em que estão situadas as instituições dentro do município de Belo Horizonte, o que permite observar a distância existente entre as regionais de ambas as escolas.

Figura 2: Mapa da localização das regionais de Belo Horizonte onde se situam as escolas



Para melhor descrição do campo, especificamos cada escola em tópicos distintos.

### 3.2 Escola A

A elaboração e concretização das atividades de forma independente podem ser dificultadas dependendo das barreiras físicas que podem ser elementos naturais ou construídos em diversos lugares.

Deficiência traz a ideia de que a limitação de uma pessoa com deficiência é determinada pelo ambiente. Desse modo, define que “[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (ONU, Art. 1, 2006)

Assim, o mais importante é pensarmos na diminuição do grau de dificuldade que o indivíduo enfrenta para realização de uma atividade devido às características físicas (não somente) dos ambientes.

#### 3.2.1 Estrutura física e humana

Em relação à acessibilidade e à organização do espaço escolar para a mobilidade dos alunos com deficiência, na escola campo A, temos: piso tátil (somente nas rampas até a porta de entrada da instituição); elevador e rampas, para vencer os desníveis; banheiro com pias adaptadas e vasos sanitários sem adaptação; bebedouro adaptado; e, na sala de aula, o mobiliário está adequado à faixa etária das crianças, porém, apesar de ser uma sala de aula ampla, pela quantidade de alunos (vinte e oito) torna-se um espaço limitado e apertado. No quadro a seguir apresentamos as dependências existentes na escola e sua respectiva quantidade.

Quadro 7: Dependências das escolas de campo.

DEPENDÊNCIAS	ESCOLA A
Sala da Diretoria	1
Sala da Coordenação	2
Sala de professores	1
Sala de AEE	1
Biblioteca	1
Sala de leitura	1
banheiros	2
pátio coberto	1
secretaria	1
Cantina/ refeitório	1

Sala de vídeo	1
Salas de aulas	8
Quadra poliesportiva	1

Fonte: DIAS (2019)

A escola contempla boa estrutura física e aproveitamento dos espaços para divulgação de seus projetos e eventos educativos. Nos turnos da manhã e da tarde contam cerca de 663 alunos frequentes no Ensino Fundamental I e II. Na Educação de Jovens e Adultos são 59 discentes.

Figura 3: Corredor da escola A.



Fonte: DIAS (2018)

Figura 4: Corredor da escola com respectivo mural de avisos da coordenação.



Fonte: DIAS (2018)

Acredita-se que a instituição de ensino, ao estabelecer uma organização interna sobre a lotação dos docentes, diferente da proposta estabelecida pela rede, desenvolve positivamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, como segue o relato da

professora da sala comum.

A este respeito, a professora de Língua Portuguesa, a quem chamaremos de Érica, relata, ao ser questionada em entrevista, em relação à presença de um professor referência para a turma de 5º ano:

*Atuo somente com a disciplina de Língua Portuguesa, porém não é exigido uma formação em Letras português para atuar no 5º ano, mas como tenho essa formação, como também a professora de educação física e a de Artes, a direção especificou nossa lotação baseado em nossas formações acadêmicas. Os demais professores são formados em Pedagogia (cada uma atua com uma disciplina) tem essa especificidade. A lógica seria adotar um professor referência para cada turma como específica a Rede. Essa é uma política interna da escola e nesse aspecto flexibiliza as disciplinas. Considero de grande valia essa lotação principalmente para os alunos, pois, oportuniza um professor com a formação específica para atuar na sua própria área. A prioridade são os alunos.*

Portanto, na instituição de ensino, a interação professor – aluno e a mediação com o outro é de suma importância para que ocorra de forma positiva a aprendizagem humana. Érica, além do curso de Magistério, tem formação em Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, realizada na PUC Minas. Na escola A, a lotação dos docentes baseia-se na sua formação acadêmica específica. Dessa forma, não se tem um professor de referência para as turmas e principalmente para o 5º ano.

### **3.2.2 Joana, uma aluna Surda na Escola A**

Na escola “A”, constava uma aluna Surda (oralizada) no 5º ano do Ensino Fundamental I, de 12 anos de idade, a quem chamaremos pelo o nome fictício de Joana. Filha de pais ouvintes, aos 9 meses, recebe o diagnóstico da surdez como sequela de catapora.

Inicia o tratamento fonoaudiológico aos 2 anos e 2 meses, porém o uso do aparelho ocorre com 1 ano e 9 meses.

Encerrou-se a frequência com a terapia fonoaudiológica no mês de julho de 2018, quando a profissional relatou para a família o alcance de todos os pré-requisitos sobre a fala. Dessa forma, torna-se desnecessário o tratamento. Na família de Joana há uma tia Surda.

Sua mãe, a quem chamaremos pelo nome fictício de Eronildes, relata que o processo de alfabetização de Joana teve a duração de quatro anos. Essa instituição, denominada Instituto Santa Inês – ISI. Tratava-se de uma Escola Especializada para Surdos e deficientes auditivos, que atendia desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, incluindo serviços de fonoaudiologia, psicologia, pedagogia e assistência social<sup>3</sup>. Segundo

---

<sup>3</sup> Fonte: <http://institutosantaines.blogspot.com/>

informações da mãe, fundamentava-se no contexto da Libras, da oralização e o uso do Português com acompanhamento fonoaudiológico.

Ainda de acordo com a mãe, o período de alfabetização nesta escola acontecia no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com duração 2 anos cada uma destas etapas. Com relação à instituição, Eronildes considera que:

*Era uma escola que respeitava a criança como um todo. Introduzia de forma conjunta a Libras e o Português e todos os profissionais eram formados em Libras. Pena que fechou. Tinha a parte visual também que agora com a internet se tornou um fator crucial para o entendimento de uma criança Surda. A criança que tinha a possibilidade em falar era cobrado a fala para não se acomodar na Libras.*

Eronildes relata ainda que o processo de oralização de Joana iniciou-se cedo e, objetivando a alfabetização, a mesma fez a introdução da Libras juntamente com a oralização, criando um método para trabalhar com a filha:

*Para que ela falasse as palavras corretamente e completar as mesmas, criei um método onde ensinava a ela por sílabas. Ela tinha que saber quantas sílabas, ou seja, mostrava a palavra e ela tinha que tentar falar as três sílabas. Tinha que falar todas as sílabas da palavra.*

Após o fechamento do Instituto Santa Inês – ISI, decidiram matricular Joana em uma escola regular comum. Assim, a opção da responsável pela escola campo desta pesquisa justifica-se pelo fato de a mesma proporcionar a participação e uma “preocupação” com os alunos com deficiências.

Além disso, tal decisão resultou-se de pesquisas *online*, visitas ao sistema de ensino e conversas com alunos e funcionários. Segundo Eronildes, o bom acolhimento pelos funcionários e colegas de turma nos primeiros dias de aula (final do mês de novembro do ano de 2017) possibilitaram o crescimento de um sentimento de amor e carinho pela escola por parte da aluna Joana.

No entanto, no período letivo referente ao ano de 2018, iniciam-se atos de *bullying*<sup>4</sup> em torno de Joana, por parte de outras alunas da escola A. Segundo a mãe, tal prática agravou-se, fazendo com que essa situação convertesse em problemas psicológicos, ocasionando também ânsia de vômitos e desmaios repentinos na escola.

Essas agressões, práticas de violência psicológica, acabaram por gerar a infrequência de Joana na escola, acarretando em dificuldades no acompanhamento das aulas. Sobre os motivos dessa problemática (*bullying*) enfrentada na escola, Eronildes e Joana relatam respectivamente:

*Motivos normais dessa fase de adolescentes mesmo. As colegas a chamam de feia,*

---

<sup>4</sup> Em outros termos, significa todo tipo de tortura física ou verbal que atormenta um indivíduo. O termo em inglês “bullying” é derivado da palavra “bully” (tirano, brutal). Fonte: <https://www.todamateria.com.br/bullying/>

*bunduda, peituda, mais o agravante pela forma como ela fala (algumas palavras saem com sons diferentes dos normais) Ex: suco sai “tiuco”, chuva sai “tiuva”. E o fato de ser Surda, infelizmente.*

*Porque as outras alunas têm ciúmes do meu cabelo, pois sou bonita. As outras alunas ficam me xingando porque elas são feias. Acredito que seja ciúmes.*

Ressalta-se que as responsáveis por essa prática com a aluna Surda não estudam no 5º ano, sendo oriundas de outras turmas. Além disso, a família tem o conhecimento de que a direção se encontra ciente e providenciando soluções para o caso.

Aliado a essa prática de *bullying*, Eronildes relata o desejo de sua filha em estudar na turma de 7º ano, uma vez que conta idade para tal. O termo *bullying* consiste em agressões físicas e psicológicas, em vítimas mais fracas em relação de poder durante um determinado período. Enquanto o preconceito faz com que o indivíduo idealize o objeto do seu ódio se apropriando de esteriótipos culturais evitando contato com o mesmo. (GARCIA, 2017).

Perguntamos à Joana sobre sua preferência em estudar em uma escola regular comum (atual) ou a anteriormente frequentada, o Instituto Santa Inês.

*Entre as duas escolas, gostava do Instituto Santa Inês, pois os professores tem conhecimento da Libras, os alunos são mais comportados, aceitam as regras, professora não precisava gritar e nem brigar.*

Para Eronildes, a preferência do modelo gira em torno de uma escola ou salas somente para os Surdos.

*Minha opinião é que as escolas deveriam ter polos com uma sala só para Surdos, só para autistas, para Down, com professores especializados para educá-los conforme suas necessidades, deixando a socialização acontecer naturalmente no recreio, eventos festivos abertos ou fechados nas escolas. Fazer valer a pena!*

Outro questionamento exposto pela responsável durante a entrevista equivale que as escolas deveriam ter polos com uma sala para cada deficiência. Assim, destaca-se que os fundamentos da Educação Inclusiva baseiam-se em um atendimento de acordo com as necessidades dos estudantes, independentemente de se terem deficiência ou não, voltando-se para uma educação de qualidade e com efetiva participação de todos. A perspectiva de classes especiais, corresponde a uma fase de integração, ou seja, os alunos com deficiência que são preparados para adaptar-se à sociedade.

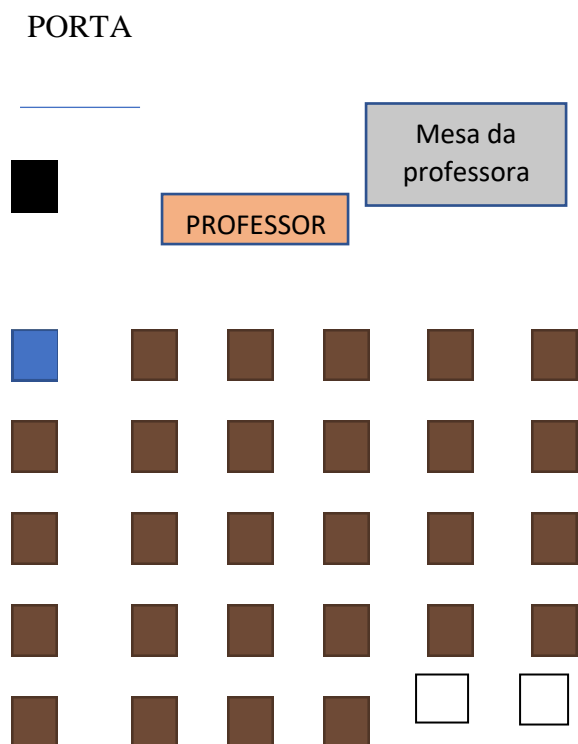
### ***Joana na sala de aula***

Na sala de aula comum, a distinção entre Joana e os demais alunos da classe, no início, é imperceptível. Depois se percebe sua presença devido a sua localização no canto esquerdo da sala de aula, na carteira da frente, junto à intérprete.

A figura abaixo ilustra a distribuição dos componentes na sala de aula comum: os

quadrados de cor marrom representam os alunos ouvintes, o de cor azul, a aluna Surda, o quadrado preto, a tradutora/intérprete de Libras, o retângulo laranja representa a professora de Língua Portuguesa e os brancos correspondem às carteiras vazias.

Figura 5: Mapa da sala de aula da escola A



Fonte: Victorino (2018) adaptado por DIAS (2019)

Na escola “A”, no primeiro dia de observação, a professora chega em sala e chama atenção de alguns alunos para se organizarem em fileiras as suas carteiras. É possível observar um distanciamento entre os alunos ouvintes em relação à aluna Surda. A tradutora/intérprete de Libras posiciona-se de frente para a aluna, mas sempre assentada; e sua interpretação consiste no conteúdo da explanação da professora, bem como no atendimento a algum tipo de dúvida por parte da aluna.

Nas demais situações da sala de aula, que envolvem as relações entre os colegas de turma e a professora, não há interpretação. Assim, para a Joana é como se o universo da sala de aula se limitasse aos conteúdos da explanação da professora. Nessas situações, a aluna não se vira aos colegas para a busca de ajuda na compreensão dos fatos, pois no decorrer das observações existe um distanciamento entre a mesma e os estudantes ouvintes. Faz-se esta análise a partir das observações, confirmada pelo relato dado em entrevista pela tradutora/intérprete de Libras, a quem chamaremos de Alessandra:

*A função do intérprete é ouvir o que o professor fala e repassar para o aluno.*

Alessandra e Joana localizam-se à frente e ao lado da parede. A educanda mostra-se curiosa com a presença da pesquisadora em sala. Enquanto os alunos respondiam ao exercício da disciplina de Português, a pesquisadora conversava (oralmente) com Alessandra sobre o conhecimento em língua de sinais. Joana fica curiosa e insiste num pedido de tradução do breve diálogo. Esta passa a ser incluída na conversa, seguida da troca de informações sobre o sinal-nome de cada uma.

Vale ressaltar que anteriormente a professora de Língua Portuguesa apresentou a pesquisadora para a turma e explicou o objetivo da pesquisa. Logo após a troca do sinal-nome, Joana passa a concluir seu exercício.

Destacamos a importância da língua na vida dos Surdos e desde cedo a mesma deve ser estimulada.

[...] se levamos em consideração que a aquisição da linguagem liga-se ao crescimento e à maturação de capacidades inatas em condições externas adequadas (Chomsky, 1966), os estímulos aos quais o surdo é exposto, mesmo sob educação especial, são muito diferentes daqueles vivenciados pelo ouvinte, deixando-o, automaticamente, em condições diferentes desse, no que se refere às línguas orais-auditivas. Assim, propiciar ao surdo a aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, visto que se apresenta como língua de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto da audição para ser adquirida. (FERNANDES, 2003 *apud* LOURENÇO, 2013 p.24)

Apesar da fluência em Libras por parte da pesquisadora, Joana comunica-se durante o processo inicial da pesquisa pela oralidade; posteriormente, durante os demais dias de observações das aulas, muda-se a forma de comunicação entre ambas, passando-se ao uso da Libras.

Apresenta-se na turma do 5º ano alguns alunos com defasagem no processo de ensino-aprendizagem, embora participativos, críticos e reflexivos acerca dos conteúdos desenvolvidos dentro da sala comum. Os discentes se mostraram alegres, espertos, curiosos e afetuosos.

De modo geral, a turma apresenta dificuldade acentuada em leitura, escrita, produção e interpretação de textos. Reconhecem alguns gêneros literários e portadores de texto, entretanto sua produção textual torna-se desprovida de uma estrutura coerente e coesa, salvo raras exceções. Apresentam-se dificuldades na identificação e nomeação de assuntos expressos no texto.

Percebe-se, durante as observações de campo, que Érica e Alessandra (professora e tradutora/intérprete) interagem insuficientemente durante as aulas de Língua Portuguesa. Além disso, verifica-se que o contato entre Érica e Joana é quase inexistente; de modo geral,

Érica se direciona à Alessandra para recolher informações sobre a aluna.

De acordo com as observações, constata-se que cada sujeito realiza seu trabalho sem haver uma comunicação e troca de experiências necessárias para um ensino inclusivo numa sala comum onde consta uma aluna Surda.

Alessandra reconhece seu trabalho e sua importância na sala de aula:

*É importante se ter um intérprete, pois identificamos rapidamente a diferença na vida da criança Surda a presença do intérprete. Muitas vezes, a professora não consegue lidar com todos os alunos e ainda lidar com um aluno com deficiência auditiva, por isso a necessidade.*

De acordo com a Lei 12.319/2010:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASI, 2010)

Neste sentido, destacamos que as políticas afirmam que comunicação é um fator primordial e a Libras é a língua natural dos Surdos nesse processo de interação. No início, os intérpretes atuavam informalmente, mas, com a Lei 12.319, de 01.09.2010, regulamentou-se a profissão e a formação desse profissional na sociedade, surgido devido à necessidade da Comunidade Surda de se comunicar com os ouvintes.

Assim, o intérprete equilibra a desigualdade linguística, minimizando as dificuldades dos Surdos em sala de aula. Quanto ao trabalho do profissional intérprete, Lacerda (2005, p. 356) destaca:

*Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, se verifica que ele assume uma série de funções, (ensinar língua de sinais, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno, entre outros) que o aproximam muito de um educador. [...] se integrando na equipe educacional, todavia isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete gerando polêmicas.*

Alessandra relatou-nos em entrevista que sempre teve contato com os Surdos e por isso decidiu realizar o curso de Libras, que teve um ano e meio de duração. A intérprete esclarece que sua função consiste em interpretar de uma dada língua de sinais para outro idioma, ou deste outro idioma para uma determina língua de sinais.

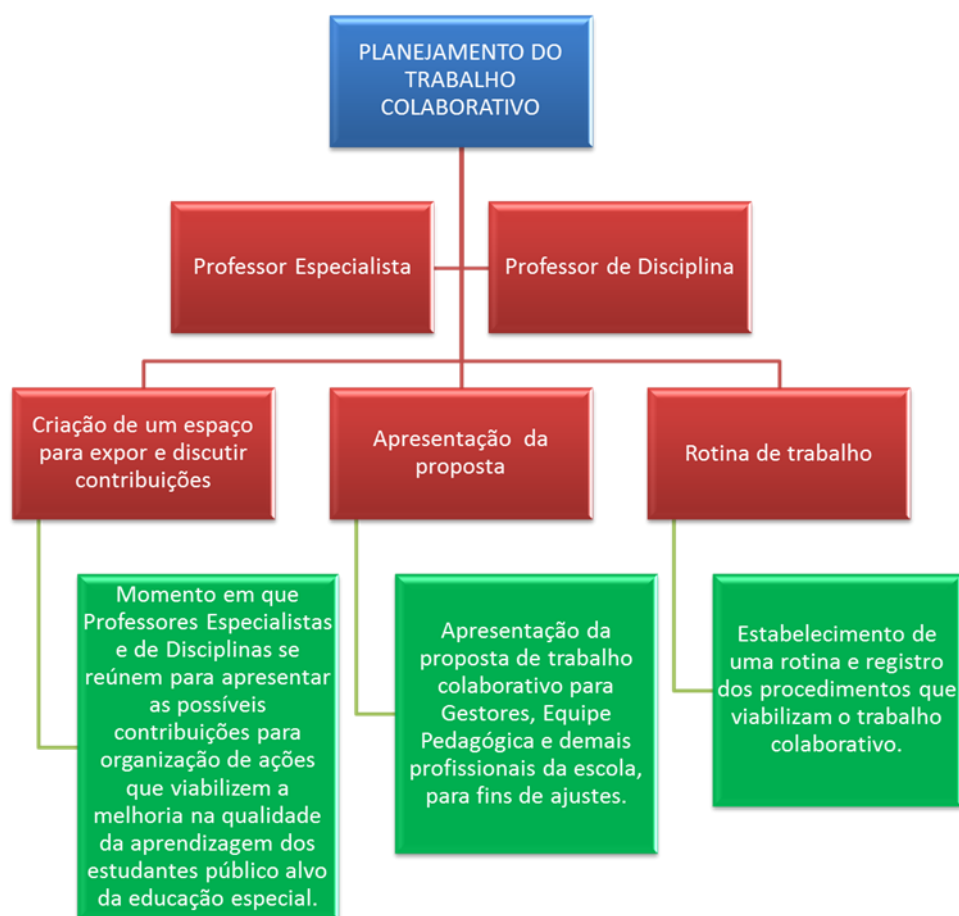
Além disso, existem outros aspectos que devemos levar em conta na função que esse profissional desempenha como: confiabilidade, imparcialidade e fidelidade durante uma interpretação.

Quando perguntada sobre exercer outras funções em sala, como por exemplo ajudar no processo de alfabetização da aluna Surda, Alessandra é objetiva.

*Quem fica responsável é o professor. O intérprete só auxilia o professor.*

Cada uma reconhece suas funções em sala de aula, mas parecem realizar seu trabalho de forma individual, pouco colaborativa. O Trabalho Colaborativo nas escolas comuns com modalidade inclusiva consiste em uma proposta de inclusão escolar do educando com deficiência. A figura a seguir demonstra um fluxograma de um planejamento do Trabalho Colaborativo na prática elaborado pelas autoras Santos; Makishima; Silva (2015, p. 08).

Figura 06: Fluxograma do Trabalho Colaborativo



Fonte: Santos; Makishima; Silva (2015)

Esse fluxograma demonstra que através de um Trabalho Colaborativo entre professor especialista e da sala comum contribuem para a organização de ações que viabilizem uma rotina em busca de uma aprendizagem.

Um elemento capaz de promover esta colaboração, dentro de uma proposta inclusiva, seria o PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado; o qual pode ser pensado também como um elo entre os sujeitos que trabalham no espaço escolar, bem como a família. Através deste instrumento torna-se possível flexibilizar e/ou adaptar o currículo escolar buscando

atender às peculiaridades na aprendizagem e partindo das potencialidades do aluno com deficiência. Quanto ao PDI:

[...] visa ao atendimento das dificuldades de aprendizagem das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram as competências e potencialidades dos alunos, tendo como referência o currículo regular. Essa medida pode significar para os alunos que necessitam, igualdade de oportunidades educacionais, promovendo a educação inclusiva, na perspectiva de uma escola para todos. (SILVEIRA, 2013, p.01)

Ao ser questionada em entrevista sobre a construção do PDI, a professora Erica comenta:

*Não fiz, porque não tive a demanda. Na verdade, a Joana consegue fazer tanto quanto ou até melhor do que os outros alunos. Como esse ano estou começando, não foi me apresentado esse desafio, mas com certeza em algum momento que for apresentado vai vir. Logicamente porque aqui temos duas coordenações: uma específica para o 5º ano e outra responsável pelos demais anos. Essas demandas vêm diretamente da coordenação através das famílias. Elas vêm direto para a coordenação e para a sala de aula e aí recorremos a elas para nos ajudar.*

Percebe-se na fala da professora, a ideia de ser desnecessário elaborar um planejamento específico para a aluna Surda, pois acredita que a mesma tem conhecimento suficiente da Língua Portuguesa. Vale ressaltar que o PDI é o instrumento principal na identificação dos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem, apresentando grande relevância, essencial para análise e atuação do professor.

O Portal da Educação Infantil (2018, p.01) apresenta, com relação ao PDI: “é amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996)”. Dessa forma, orienta o atendimento dos educandos com deficiência, contribuindo para o desenvolvimento de atividades acessíveis para todos os alunos.

Érica, ao ser questionada em entrevista sobre os desafios enfrentados ao apresentar os conteúdos de Língua Portuguesa para Joana:

*A minha única preocupação nesse momento, é com a infrequência da aluna Surda hoje. Até então eu não sabia o motivo da infrequência, mas irei procurar a coordenação para saber a situação. Estou repassando os conteúdos para os alunos, eles estão fazendo exercícios e a aluna Surda não está sendo oportunizada. Eu não vou ficar ligando para família e nem para o coordenador perguntando pela aluna. Eu evito. Quando a aluna voltar eu recomeço.*

Quanto à forma de trabalho, Érica expõe:

*Aqui nós temos as profissionais da sala de AEE. Elas estão a nossa disposição. Elas têm os horários de atendimento, mas as várias vezes me reuni com elas para saber de vários estudantes e no tocante a aluna Surda, não houve essa necessidade em relação a isso e até porque sei que as professoras de AEE, principalmente a Marcilene<sup>16</sup>, têm essa experiência da Libras, de sinais e até teve uma turma com esses meninos. Ela sabe que qualquer momento que se precisarmos a professora de*

*AEE irá nos atender.*

Com relação aos desafios e as conquistas com alunos Surdos durante as aulas de Língua Portuguesa, Alessandra responde:

*Para o Surdo, o Português é muito difícil, pois é muito diferente da língua que ele usa. Então, Surdo tem muita dificuldade com a Língua Portuguesa. As conquistas são: as progressões do dia-a-dia do aluno, pois sem intérprete o aluno fica perdido na sala de aula, mas, quando você está na sala e vê a progressão dele, é uma conquista.*

Para Fernandes (2010), o Surdo, para construir sua subjetividade, necessita estabelecer interações para ampliação de saberes, ou seja, ser participante de sua cultura. Na aquisição da linguagem escrita, uma das dificuldades enfrentadas pelos Surdos corresponde à “visão equivocada de sua identidade, sendo eles vistos como deficientes com poucas possibilidades de pertencer a um grupo social o qual acredita ser o surdo impossibilitado de adquirir uma manifestação linguística que propicie trocas de informações pertinentes” (p.01).

As dificuldades de aprendizagem do surdo se dão, também, pela defasagem dos pré-requisitos (vocabulário amplo, experiência de mundo, facilidade de socialização e interação) necessários ao ingresso escolar, uma vez que ocorre uma transferência das dificuldades da língua oral para a língua escrita, pois uma indiretamente depende da outra. Deve-se levar em consideração que, quando a criança surda chega à escola, ela apresenta grande restrição comunicativa, e, nesse momento, passará a se relacionar com diferentes pessoas, cultura, lugares, mundos, e poderá restringir-se à aquisição de novos conhecimentos e propícias interações. (FERNANDES, 2010, p. 01)

Por ser um sujeito bilíngue, o Surdo poderá apresentar restrições e alterações na parte escrita, em que necessita compreender a diferenciação entre as duas línguas. De acordo com as observações em sala de aula comum, entre a professora de Língua Portuguesa da sala regular e a tradutora/intérprete de Libras, não há apresentação dos conteúdos ou planejamentos com antecedência, para um estudo prévio que possa facilitar a interpretação.

Em entrevista, obtivemos as seguintes respostas dos sujeitos da pesquisa referente ao Trabalho Colaborativo:

*Nem que sim e nem que não, pois existem famílias que colaboram e não colaboram. Não se pode generalizar. Existem professores e intérpretes que me pedem ajuda, são disponíveis e outros não. (Marcilene, professora da sala de AEE)*

*Aqui na escola os professores colaboram bastante. Por exemplo: às vezes precisa interromper ou ir mais devagar na explicação, os professores entendem e fazem. (Alessandra, tradutora/ intérprete de Libras)*

A partir das observações em sala de aula comum, no que se refere à explanação dos conteúdos pela professora de Língua Portuguesa, aos momentos de avaliação da aluna Surda e a às situações vivenciadas entre os colegas de turma e a docente, constatou-se a inexistência de um trabalho coletivo entre a professora da sala comum, professora de AEE e tradutora/intérprete de Libras, durante as aulas.

Marcilene, com relação ao seu trabalho na sala de AEE, relata:

*A maior dificuldade é conquistar o professor da sala comum, fazer com que ele acredite que esse aluno seja capaz.*

Para Eronildes, mãe de Joana, a professora da sala de aula comum preocupa-se em apenas seguir o seu cronograma ou o planejamento, sem uma atenção à estudante Surda em relação a sua aprendizagem; o que acaba ficando a cargo da tradutora/intérprete de Libras. Algo que de certa forma se repete, pois Eronildes cita como exemplo um episódio ocorrido em outra instituição de ensino no período da educação infantil:

*Já tive episódios na educação infantil por exemplo, que quando procurava a professora da minha filha para conversar, a mesma simplesmente me encaminhava para conversar com a instrutora porque era ela a responsável por repassar as atividades para minha filha. A intérprete é de suma importância, mas também tem aqueles que não realizam o trabalho corretamente.*

Ainda em relação à escola A, a mãe enfatiza que a instituição desenvolve seu trabalho com os educandos Surdos parcialmente. A este respeito, quando perguntada sobre quais as necessidades para com a sua filha na escola:

*Acredito que a mesma de qualquer outra pessoa: “fazer parte”. Ser ouvida, ser presente e não apenas estar presente. A escola atende parcialmente no caso da minha filha Surda, talvez por me impor. Pelas minhas cobranças, por ser informada, buscando os direitos da minha filha Surda, dessa forma a escola atende a essas demandas.*

*Minha filha é extremamente inteligente, segura de si, desenvolvida, articulada, independente. E isso na maioria das vezes atrapalha pelo fato de ligarem seu desempenho à desnecessidade de um acompanhamento mais de perto, ao qual minha filha tem direito. Ainda falta muito para chegarmos lá. Por enquanto entramos nas escolas, mas ainda não fazemos parte delas. Inclusão que ao mesmo tempo é exclusiva que alivia os pais inadimplentes com suas responsabilidades fraternais, sem nenhum conteúdo educacional em sua maioria, que só contribuem pra um desgaste mútuo e evasão escolar até mesmo pra um aluno que não é de inclusão.*

Outro aspecto a destacar refere-se à falta de comunicação entre a docente da sala comum e a do AEE. A primeira, ao ser perguntada sobre a frequência de Joana na sala de AEE, responde:

*Não tenho certeza. Acredito que a questão da aluna Surda é que ela faz todo um acompanhamento, por isso ela está bem avançada. Mas não tenho certeza. Pela maneira que a aluna Surda se manifesta, percebe-se que ela tem todo um aparato. Vários alunos fazem o AEE. Eu até acho que ela já chegou a fazer, não sei se ela deu continuidade. Não tive esse retorno.*

Destaca-se, nesse relato da professora, a incerteza se sua aluna Surda realmente frequenta a sala de AEE.

Apesar da aluna ter poucas dificuldades com a disciplina de Língua Portuguesa, assim como no relato da professora Erica, a tradutora/ [intérprete de Libras também dá ênfase à desnecessidade da frequência da aluna Surda na sala de AEE.

*Não frequenta o AEE, pois ela não precisa. O problema dela somente é a surdez mesmo.*

Alessandra parece dizer que o problema consiste na comunicação com os outros. Pode-se destacar que a Surdez não tem relação com a cognição, desde que sejam estimulados desde cedo para não se ter perdas cognitivas.

*Apesar das dificuldades observadas nos indivíduos surdos, com relação ao seu desenvolvimento, o processo de aquisição da linguagem por essas crianças ocorre de maneira similar às ouvintes, desde que seja propiciado um ambiente adequado de interação e troca de experiências entre os usuários desta língua. (SILVA, SILVA, MELO, 2015, p.91)*

Talvez isso se relacione ao fato de que, ao longo do período da pesquisa, Joana a todo momento queria conversar com a pesquisadora. Dizia sobre seu canal no *youtube*. Em sua bolsa tinham vários papéis com nome do seu canal para serem distribuídos entre colegas da turma. Ela parecia gostar de ter mais uma pessoa na sala com conhecimento em Libras.

Em uma das aulas, a professora Erica entregou uma das avaliações para a educanda que logo mostrou para a pesquisadora, comemorando seu resultado. Ao fazer a análise da avaliação constata-se que corresponde à mesma dos demais colegas de turma.

Durante o recreio, observamos que Joana permanecia sozinha ou, em outros momentos, em companhia da intérprete ou de duas alunas Surdas do 7º ano. Como em sala de aula, a educanda não demonstra amizade com demais colegas de turma.

Num dos dias de observação, no recreio, a aluna Surda conversava em Libras e lanchava juntamente com as duas intérpretes disponíveis na escola e com as demais alunas Surdas do 7º ano. Ambas conversavam sobre o lanche oferecido pela escola. Como em sala de aula, a educanda não demonstra amizade com demais colegas de turma.

A seguir, apresentaremos as relações presentes, mas especificamente durante as aulas de Língua Portuguesa – professor-aluno e professor com demais profissionais.

### ***As aulas de Língua Portuguesa***

Nas descrições realizadas neste tópico, tomaremos como eixo algumas das aulas acompanhadas nas turmas do 5º ano do ensino Fundamental I nas 2 escolas públicas municipais de Belo Horizonte, campo desta pesquisa.

Érica, a professora de Língua Portuguesa, revela em entrevista que o primeiro contato com um aluno Surdo em sala de aula ocorreu no ano de 2018 e que nos anos anteriores exercia outras funções na escola.

*Em sala de aula, só a Joana. Ela foi a primeira. Eu era coordenadora. Há muitos anos, trabalhei na vice direção e eu tinha contato com a família e com os Surdos. Contato em sala de aula, é primeira vez, com a Joana.*

Apesar da falta de experiência, Érica tem uma concepção sobre seu papel ou função na educação da aluna Surda.

*O papel na educação da aluna Surda consiste à medida em que ensinamos os conteúdos de Língua Portuguesa, possa-se responder os questionamentos, assim proporcionando à aluna Surda oportunidades iguais aos demais alunos da sala.*

Érica tem consciência de como deveria ser realizado o trabalho com a aluna. Mas relata que apesar de toda estrutura proporcionada para a busca de uma educação Bilíngue na escola comum, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, nos últimos anos, não se tem proporcionado a realização de cursos de capacitação para esses professores que lecionam para os alunos Surdos. Sobre a estrutura proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, temos os seguintes profissionais atuando dentro da escola: tradutor/intérprete de Libras; instrutor de Libras; e o professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

*Só tenho mesmo os conhecimentos adquiridos com minhas leituras; e tento oportunizar momentos que façam com que a aluna Surda interaja em sala. O objetivo é esse; e com o conteúdo então acontece dessa forma.*

Neste sentido, para suprir essa necessidade de conhecimento em relação ao trabalho com alunos Surdos, a docente procura por informações com o auxílio da *internet*, livros e através das vivências adquiridas anteriormente em sala de aula.

*Estudei na década de 80 e na Universidade não existia nessa época essa preocupação com a inclusão especificamente com aluno Surdo. Todo conhecimento que obtive foi através de leituras indicadas por terceiros e devido ao meu interesse, pois gosto do assunto. Uma das coisas que podemos falar é da rede de Belo Horizonte, ela proporciona assistência a esses alunos Surdos.*

É de suma importância a busca do professor por novos conhecimentos, especificamente para atuar no modelo de uma escola inclusiva, possibilitando o uso de estratégias diversificadas.

A dificuldade que o aluno com deficiência vive no sistema educacional brasileiro é a mesma das pessoas envolvidas com a educação: o aluno se vê diante de uma inclusão que não acontece de fato, e os profissionais da educação se sentem incapazes de garantir a todos uma educação de qualidade, por não entenderem como proceder e talvez por não buscarem conhecimento de como fazer. (SOUZA, RODRIGUES, 2015, p. 3-4)

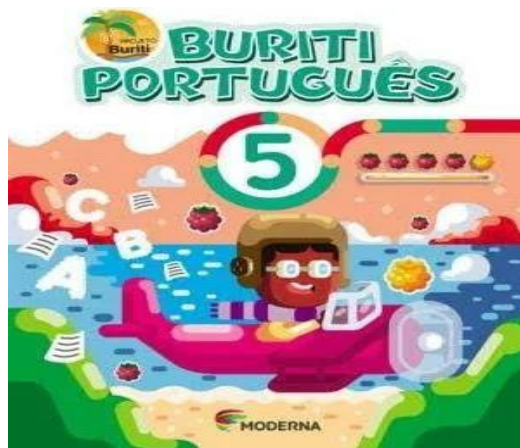
Para tentar minimizar essas dificuldades no sistema educacional, o professor deve reconhecer o seu papel e buscar melhorias em sua prática. Sobre as estratégias utilizadas pela professora de Língua Portuguesa durante a explanação dos conteúdos e na avaliação, comenta-se:

*Joana acompanha muito bem, ou até melhor do que os demais estudantes. Quanto às estratégias, ela tem um acompanhante em sala de aula. Consegue perceber através do aparelho que usa e também pelo meu gestual o que estou dizendo e percebe as palavras. Quando ela sente alguma dificuldade, ela me chama para*

*sanar as dificuldades e repassar os conhecimentos necessários. Apesar de ser uma menina de inclusão, ela é uma estudante que na minha opinião não apresenta uma demanda de dificuldades. Pelo contrário, ela apresenta um contexto em sala de aula de acompanhar com tranquilidade. Todas as vezes que a aluna necessita de um outro momento e de uma outra oportunidade ou tempo “a mais” para realização de avaliações e atividades, ela é atendida não somente comigo, mas com demais professores.*

As aulas acompanhadas foram, em sua maioria, expositivas na escola “A”. Inicialmente, a professora utiliza o quadro para passar o resumo do assunto que será tratado com os alunos, que copiam. Solicita-se a resolução de exercícios, produções textuais sobre a temática estudada e a leitura de textos. Portanto, apesar de ter recursos na instituição, as metodologias predominantes durante as aulas de Língua Portuguesa são voltadas para os alunos ouvintes com o uso praticamente somente do livro didático.

Figura 07: Livro de Língua Portuguesa adotado no 5º ano na escola A



Fonte: Google imagens (2019)

Percebemos que a professora de Língua Portuguesa se utiliza predominantemente da exposição oral dos conteúdos, baseando-se no fonocentrismo, que significa privilégio da fala sobre a escrita. Sobre esse aspecto:

[...] nas suas investidas contra a metafísica, Derrida dedica um significativo espaço para a crítica ao fonocentrismo, ou seja, para mostrar tudo o que a fala tem de negativo, uma vez que ela contribui para a manutenção das condições que obliteram a manifestação multifacetada da linguagem. Nessas condições, o que Derrida questiona é exatamente o fato de que, na cultura ocidental, a fala é, normalmente, associada à razão e a racionalidade, pois, como diz Christopher Johnson, “a voz é percebida como mais próxima da verdade interior da consciência individual”, ocorrendo mesmo, nesse caso, uma soberania do indivíduo e de seus estados mentais, em detrimento do coletivo e dos sistemas de significação que aí têm lugar. (GOULART, 2018, p.13)

Assim, para Goulart (2018), existe um privilégio da fala sobre a escrita, em que a escrita se torna um instrumento auxiliar e o legitimador da presença do falante.

Durante as observações, somente na semana do dia do estudante, diferencia-se a

dinâmica das aulas na escola campo A. Nesse dia, as docentes não fizeram uso do livro didático e apresentaram um filme denominado “Little Stich 2” para as duas turmas de 5º ano, mas apenas como um divertimento, pois não houve uma intervenção em relação ao filme.

Alessandra também não fez a interpretação e nem um resumo do que se passava no filme. Logo em seguida, os discentes começaram a ficar dispersos. Assim, nesse dia, os recursos utilizados pela professora de Português foram TV, DVD e o filme.

Érica enfatiza que não há recebimento de um planejamento específico determinado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte para se desenvolver em sala de aula, nem também por parte da coordenação pedagógica da instituição de ensino.

*Nós que estabelecemos a rotina. Quando surge uma demanda diferente ou um projeto, a coordenação da escola encaminha para os professores. Até o momento não foi colocado para os professores.*

Sobre os a realização de Projetos e aulas diferenciadas, a professora afirma em entrevista que:

*É possível realizar Projetos, mas devem ser adequados aos conteúdos. Realizamos um Projeto em que a aluna Surda não participou, pois demandava muitas falas e eu não quis forçá-la. Se ela chegasse perto de mim e falasse que queria ser um personagem, claro que ela iria ser atendida, mas ela não apresentou essa demanda. É dela mesma, eu respeito muito esse lado dela, sempre olhando para esse lado. Eu acredito que com as complementações que ela está tendo fora já está me respondendo; eu não quero sobrecarregá-la, apesar que eu sei que ela frequenta a Integrada. Gosta da escola Integrada e tem uma boa convivência. Ela abraçou a escola.*

Apesar da professora relatar em entrevista a culminância de Projetos e aulas diferenciadas, durante as observações em sala não foi constatado de fato essa variedade no uso de recursos ou estratégias diversificadas durante as aulas de Língua Portuguesa.

Foi possível observar um momento de aplicação de atividade avaliativa. Quanto ao estilo da prova, notou-se poucas imagens, o uso de textos e questões extensas. Caso a aluna não tivesse domínio da Língua Portuguesa, não conseguiria responder.

Além disso, Alessandra a tradutora/intérprete, somente explicou o significado de algumas palavras que a aluna não conseguiu compreender. Em outro momento, a aluna oralizou para sanar suas dúvidas com Érica. A avaliação constava de vinte e quatro questões, incluindo leitura e interpretação textual e diversos gêneros literários.

Na aula seguinte aplica-se a prova de produção textual. No dia dessa segunda avaliação, Joana faltou. No próximo dia em que esteve presente, foi-lhe entregue o livro didático e a mesma realizou a leitura e conseqüentemente a produção textual (no mesmo dia).

Nesta, os alunos deveriam escolher um entre dois livros apresentados pela docente: “A Cristaleira” e “O Passarinho”. Joana optou por realizar uma produção textual sobre o livro

“A Cristaleira”. Esta atividade avaliativa consistia nos seguintes aspectos: 1) levar o livro para casa e fazer a leitura do mesmo; 2) responder um roteiro em forma de produção textual; 3) ilustrar o livro.

Segundo o Decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005, capítulo IV, artigo 14, instrui o processo avaliativo da criança Surda em ensino regular, garantindo uma avaliação coerente e concisa:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. É importante destacarmos a importância da necessidade de cada educando e do tempo de aprendizagem.

As figuras a seguir demonstram algumas questões do processo avaliativo da aluna Surda aplicado pela professora de Língua Portuguesa.

Figura 08: Avaliação de Língua Portuguesa na escola A

Aluno: _____	_____	_____
Data: ___/___/2018	Acertos: ___	Valor: 12,0
Assinatura do responsável: _____		

1- Leia o texto abaixo

**O URSO E AS ABELHAS**

Um urso topou com uma árvore caída que servia de depósito de mel para um enxame de abelhas. Começou a farejar o tronco quando uma das abelhas do enxame voltou do campo de trevos. Adivinhando o que ele queria, deu uma picada daquelas no urso e depois desapareceu no buraco do tronco.

O urso ficou louco de raiva e se pôs a arranhar o tronco com as garras na esperança de destruir a colmeia. A única coisa que conseguiu foi fazer o enxame inteiro sair atrás dele.

O urso fugiu a toda velocidade e só se salvou porque mergulhou de cabeça num lago.

Fábulas de Esopo. Compilação de Russel Ash e Bernard Higon; tradução de Heloisa Jahn. São Paulo, Companhia das Letras, 1994. p. 24 \* Adaptado: Reforma Ortográfica.

Como o urso conseguiu se salvar do enxame de abelhas?

A) Mergulhou de cabeça num lago.  
B) Fugiu do enxame a toda velocidade.  
C) Arranhou o tronco da árvore.  
D) Topou com um tronco no caminho.

2- Leia o texto abaixo.

**Matam ou engordam?**

Tem uma coisa que os adultos dizem que eu tenho certeza de que aborrece as crianças: “Vá lavar as mãos antes de comer! Ela está cheia de micróbios. Não coma esse troço que caiu no chão! Lave logo o machucado, senão os micróbios tornam conta!” Dai a criança vai logo pensando: “Coisa chata essa de micróbio!” E eles vão ficando com essa fama de monstrinhos, sempre prontos a atacar em caso de desleixo.

Mas sem micróbios e bactérias também não dá para viver, porque há um montão deles que são essenciais para manter vida em nosso planeta. Quando a gente vai lavar as mãos antes de comer fica até meio desapontado, pois não vê micróbio nenhum. E acha aquilo um exagero. É que os micróbios são microscópicos.

Os micróbios - não há como negar - são responsáveis por uma série de aborrecimentos: gripe, sarampo, tifo, malária, febre amarela, paralisia infantil e um bocado de coisas mais. Mas também há inúmeros micróbios benéficos, que decompõem o corpo morto das plantas e animais, transformando suas moléculas complexas em moléculas pequenas, aproveitáveis na nutrição das plantas.

O vilão de nossa história, portanto, não é totalmente malvado. Se ele desaparecesse, nós também acabaríamos junto com ele.

Adaptado: O BEM-ESTAR DA CRIANÇA. Rio de Janeiro: SBPC, ano 8, n.30, p.20-23.

O assunto do texto é:

A) a chatice dos micróbios.  
B) a falta dos micróbios.  
C) o papel dos micróbios.  
D) o desaparecimento dos micróbios.

Fonte: DIAS (2018)

Percebe-se nessa avaliação o uso de diversificados gêneros textuais e a extensão dos textos. Outro ponto a destacar corresponde à utilização da mesma avaliação para aluna Surda que a utilizada com os demais alunos da turma.

Apesar de se fazer presente, a tradutora/intérprete de Libras não fez nenhum tipo de sinalização do texto e a educanda pouco pediu o auxílio desta no momento da aplicação.

Figura 09: Avaliação de Língua Portuguesa na escola A.

3- (SAERO) Leia o texto abaixo

Caros amigos da Vila Esperança,

Deu um prêmio para quem adivinhar onde estou! Não vale olhar o endereço do remetente! Acreditem ou não, estou em Coari, no Amazonas, terra do meu amigo Marcello, o quitandeiro. [...]

O irmão do Marcello quase caiu para trás quando me viu. Ele nunca poderia imaginar que eu era o carteiro que entregava cartas às suas portas.

Depois de Coari, vou para Souza, na Paraíba, conhecer o tio do Zuca e as pegadas dos dinossauros, de lá, vou pra Blumenau, terra do Franz. [...]

Um grande abraço do viajante do sempre, Pedro.

MOURA, J. R., RODRIGUES, J. Brasília. *O carregador de notícias*. Ministério das Cidades, Denatran, 2008

Em que lugar o autor estava, quando escreveu a carta?

A) No Amazonas.  
B) Na Paraíba.  
C) Em Blumenau.  
D) Em Souza.

4--(AvaliaBH) Leia o texto abaixo.

Sinopse do filme *Xuxa e o Mistério de Feiurinha*

O que acontece depois do "felizes para sempre"? Este outro lado dos contos de fadas virá ao mundo real quando uma princesa encantada desaparece misteriosamente.

Ao perceberem que Feiurinha sumiu, todas as princesas encantadas, como Rapunzel, Bela-Fera, Branca de Neve, Bela Adormecida e Cinderela ficam preocupadas e com medo de que isso também possa acontecer com elas, especialmente porque nenhuma se lembra da história de Feiurinha!

Disposta a descobrir o paradeiro da princesinha, Cindy (como Cinderela é carinhosamente chamada) coloca todos para trabalhar, em busca de uma pista qualquer. Assim, ela acaba indo procurar ajuda nas mentes inventivas do mundo real onde encontra Pedro, um escritor com bloqueio criativo, e seus sobrinhos João e Maria.

Mas, apesar dos esforços deles, que criam uma rede na internet com crianças do mundo todo, ninguém sabe do paradeiro de Feiurinha. E agora, como eles farão para resgatar a princesa desaparecida se ninguém a conhece?

Disponível em: <<http://www.xuxaemomisteriodefeiurinha.com.br>>

Nesse texto, a princesa encantada que coloca todos para trabalhar é

A) Bela Adormecida.  
B) Cinderela.  
C) Feiurinha.  
D) Rapunzel.

5--(Prova Brasil). Leia o texto abaixo.

O hábito da leitura

"A criança é o pai do homem". A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, colega, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004, p. 7.

No trecho "Ele leva ao mundo inteiro" (L. 12), a palavra sublinhada refere-se ao:

(A) carteiro.  
(B) jornal.  
(C) livro.  
(D) poeta.

Fonte: DIAS (2018)

As demais observações da sala de aula comum resumiram-se à leitura coletiva do livro didático de Português, da coleção Buriti, explanação oral e o uso da lousa para explicar o conteúdo e resolução de exercícios. Durante essas atividades, a aluna realizou a leitura coletiva apenas uma única vez.

Outro conteúdo desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa corresponde ao verbo/locução verbal. A dinâmica da sala de aula estabelecida pela professora consistia em escrever no quadro os conteúdos para a prova no dia seguinte; revisar esse tema da prova com os alunos; e, em seguida, realizar as devidas correções dos exercícios. A aluna não sabia o significado de pretérito (passado) e, para entender o assunto, perguntou para a intérprete a significação, e a mesma disse para tirar a dúvida com a professora. Porém a aluna não queria fazer a pergunta, e diante dessa situação, a intérprete explicou o significado de pretérito.

Sobre o processo de avaliação da aluna Surda, a professora nos relatou que:

*Como eu volto a dizer, o processo de avaliação da Joana é igual ao de todos aqui, pois ela acompanha e ela atende a essa demanda. É diferente. Eu até acho... eu Erica na hora que eu estou dando assunto para os meninos, tem coisas que ela até acha enfadonha, ela lê muito, ela foi muito bem alfabetizada, a família acompanha, mas em nenhum momento ela se mostra insatisfeita, deselegante ou fala que já sabe. Não vejo isso aqui. Uma coisa que me preocupa são as ausências. Ela é muito na dela. Os estudantes a respeitam, um caso ou outro com algum estudante. Eu percebo isso, não sei se é questão dela, da maturidade ou questão dos pais.*

Apesar de Joana não frequentar a sala de AEE – informação certa para Alessandra e nem tanto para Érika, esta se encontra montada nas dependências da própria escola, e foi também alvo de uma breve observação, bem como foi feita entrevista com a professora, de modo a se compreender como é feito o atendimento de outros alunos Surdos que frequentam.

### ***O AEE na Escola A***

Além do tradutor/intérprete, temos outro especialista que contribui bastante nesse processo de ensino-aprendizagem das alunas Surdas nas escolas, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa: a professora da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Para constatar os conhecimentos de Joana sobre a Libras e sobre a Língua Portuguesa, a professora de AEE, Marcilene, realizou visitas à sala de aula comum para a observação e realização de um breve diagnóstico. Nesse sentido, averiguou-se que não seria necessária a frequência dessa aluna na turma de AEE.

Segundo Fernandes (2010, p.01), a principal dificuldade do Surdo em relação à escrita “está relacionada à falta de domínio lexical, levando a apresentar alterações sintáticas, morfológicas e semânticas, prejudicando a estrutura textual, ficando o texto sem coesão e coerência”.

Em relação às orientações da professora de AEE, a mesma faz as devidas sugestões para todos os docentes, independentemente de o aluno Surdo ser matriculado na turma de AEE. Segue o relato em entrevista sobre algumas orientações aos docentes que têm aluno

Surdo em sua sala de aula:

*Falamos para o professor pedir para a aluna sentar mais à frente, disponibilizar um tempo de avaliação maior, usar imagens nas aulas e nas avaliações, fazer uso de recurso visual – a imagem tem que ser clara/ nítida; disponibilizar o original na avaliação para o aluno; usar filmes com legenda – o professor deve dar uma pausa de 20min e fazer um resumo para situar a aluna Surda. Além disso, orientamos sobre a localização do intérprete em sala na frente juntamente com o aluno Surdo. Fazemos visitas à sala de aula comum ou na escola da aluna (quando a sala de AEE está localizada em outro espaço fora da escola); verificamos se há intérprete no local de uma aula passeio, etc. E intervenção na sala de aula para explicar a função do intérprete para os colegas de turma da aluna Surda. Houve a explicação da Lei; da importância e a necessidade do intérprete, partindo de apresentação de um vídeo curto. Parceria do Instrutor de Libras com a Professora de AEE na sala de recursos; ensino de Libras para família dos alunos Surdos e para a escola. Nesse caso o instrutor de Libras ensina especificamente para turma do 4º ano que tem uma aluna Surda.*

A professora de AEE salienta que desenvolve recursos para os alunos Surdos de um modo geral, mas não especificamente para Joana; embora enfatiza que a professora da sala comum pode solicitar algum recurso para utilizar durante as aulas de Língua Portuguesa. Marcilene, em sua fala, dá destaque para os projetos e recursos que desenvolve com os alunos Surdos atendidos na sala de AEE, proporcionando uma aprendizagem mais lúdica.

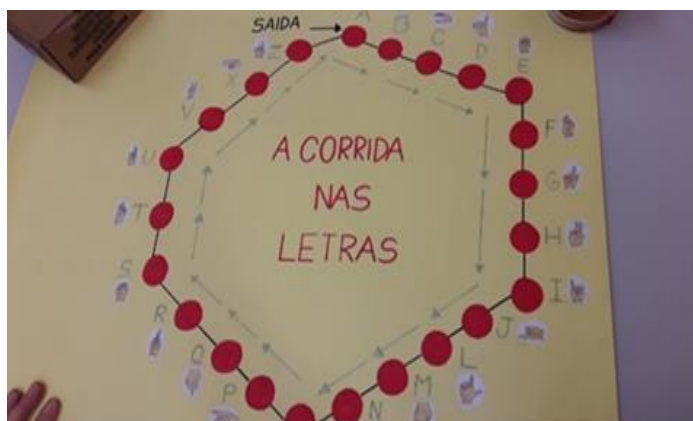
As observações da sala de aula remete a um comportamento de que a educação dos Surdos deve seguir “dicas” e não um planejamento sério, organizado dentro de uma matriz e com unidades sequenciais.

Marcilene cita vários exemplos de recursos elaborados para serem utilizados com outros alunos Surdos da escola A, como também de escolas adjacentes. Ressaltamos que esses exemplos não dizem respeito a recursos desenvolvidos especificamente para serem trabalhados com a aluna Surda Joana, que corresponde ao nosso sujeito da pesquisa, e sim aos alunos atendidos no ano de 2018 e outros Surdos que estudaram anteriormente. Este registro diz respeito ao fato de apresentar as possibilidades de parceria que o AEE pode ferecer, de modo a fomentar um Trabalho Colaborativo junto aos demais docentes que possuem alunos Surdos.

*Já desenvolvi alguns recursos e Projetos como: Etiquetas Libras/ Português (contendo os principais ambientes da escola) Exemplo: Banheiro – sinal/ imagem/ datilologia/ português; Painel do alfabeto / números em Libras; Calendário em Libras para professora; Sugestões de atividades; Projetos: Eleição; Copa do Mundo; Localização do espaço; alimentação; tempo (estações do ano/ temperatura/ clima/ mapas); Gêneros textuais; Projetos de Produção Textual (a aluna assiste em Libras a história/ professora explica em Libras para a aluna/ pede para a aluna recontar em Libras a história/ depois a aluna escreve em Português a história, coloca-se a imagem da história / a aluna escreve palavras depois ela irá colocar em sequência a história. Algumas vezes a aluna dramatiza a história antes da parte escrita do português. E nos Projetos são utilizadas várias imagens, o uso da Libras e depois que se passa para o Português (modalidade escrita).*

Seguem as imagens de alguns dos recursos utilizados com os discentes Surdos durante os atendimentos, disponíveis na sala de AEE da escola “A” que não são utilizados na turma do 5º ano:

Figura 10: Recurso a corrida nas letras.



Fonte: DIAS (2018)

Esse recurso, “A corrida nas letras”, segundo a professora de AEE e das observações em sua sala, tem como objetivo o ensino do alfabeto aos alunos Surdos que estão em processo de alfabetização. Já o recurso a seguir é utilizado com aqueles que têm um domínio maior de ambas as línguas L1 (Língua de sinais) e a L2 (Língua Portuguesa).

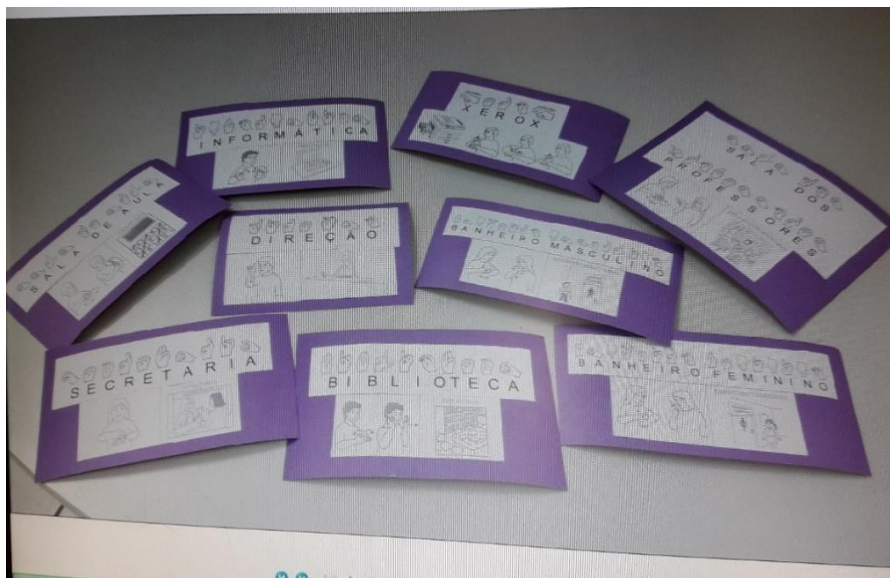
Figura 11: Recurso associação palavra e imagem



Fonte: DIAS (2018)

Outro recurso confeccionado para atender a uma aluna Surda de outra escola, a qual frequenta a sala de AEE, corresponde às etiquetas das dependências da escola.

Figura 12: Recurso fichas sobre as dependências da escola.



Fonte: DIAS (2018)

O AEE busca promover o acesso desses alunos ao conhecimento escolar em duas línguas: em Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2). Sua prática parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, a partir dos seguintes momentos didáticos- pedagógicos:

Atendimento educacional especializado em Libras trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula, de uma exploração do conteúdo, em Libras, em que o professor de AEE retoma as ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com Surdez. Para que o conhecimento seja construído, as aulas devem ser planejadas visando: valorização do aluno, desenvolvimento das habilidades, articulação entre o ensino comum e o AEE, identificação, organização e produção de recursos didáticos. O segundo momento, corresponde ao atendimento educacional especializado para o ensino de Libras, que ocorre diariamente em horário oposto aos das aulas na sala de aula comum. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O professor e/ ou instrutor de Libras organiza o trabalho do atendimento Educacional Especializado, respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular. Caso não existam sinais para designar determinados termos científicos, os professores de Libras analisam os termos científicos do contexto em estudo, procurando entendê-los, a partir das explicações dos demais professores de áreas específicas; avaliam a criação dos termos científicos em Libras, a partir da estrutura linguística da mesma, por analogia entre conceitos já existentes, de acordo com o domínio semântico e/ou por empréstimo lexicais; os termos científicos em sinais são registrados, para serem utilizados nas aulas em Libras. O último momento, denominado Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa, objetiva desenvolver a competência linguística, bem como textual dos alunos com Surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em Língua Portuguesa. Deve-se conceber, porém, que o processo de letramento requer o desenvolvimento e aperfeiçoamento da língua em várias práticas sociais, principalmente da escrita. A apropriação da Língua Portuguesa escrita demanda atividades de reflexão voltadas para a observação e a análise de

seu uso. A reflexão sobre a língua permite ao aluno conhecer e usar a gramática normativa, ampliando sua competência e desempenho linguístico. (DAMÁZIO, 2007, p.45)

Com relação a um Trabalho Colaborativo e de realização de um Plano de Desenvolvimento Individualizado, a professoras de AEE da escola A:

*Nem que sim e nem que não, pois existem famílias que colaboram e não colaboram. Não se pode generalizar. Existem professores e intérpretes que me pedem ajuda, são disponíveis e outros não.*

*Não se tem PDI. Trabalhamos com um Plano de Atendimento (PLANO DE AÇÃO DO TRABALHO) anual, flexível, cada aluno tem o seu. A Diretoria elaborou fichas para cada deficiência, menos para o Deficiente Auditivo<sup>5</sup>. Informam que vão elaborar e repassar para os professores de AEE.*

Para a construção de um planejamento individualizado para o estudante, dever-se-ia contar com a participação da família; de modo a contemplar não somente aspectos pedagógicos e cognitivos, como também referentes ao desenvolvimento e à socialização. Nesta direção, para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem da educanda Surda no modelo de educação inclusiva praticado em sua escola, se faz necessário o entendimento sobre a perspectiva, os desafios enfrentados, as estratégias e as necessidades da família com relação ao ambiente escolar

### ***O Olhar da Família***

É sabido que a parceria família e escola traz impactos positivos para a formação dos discentes, sendo eles com alguma deficiência ou não. O estímulo dessa cultura de interação, onde os responsáveis são considerados como aliados e colaboradores do processo de ensino-aprendizagem, contribui para os resultados dos trabalhos dos professores e para a construção de um espaço educacional mais qualificado e dinâmico.

Sobre os desafios enfrentados na escolarização de Joana, na escola comum, pelo olhar de sua mãe:

*Os maiores desafios são: respeito e aceitação. A hipocrisia reina dentro das salas de aula. O aluno está presente, mas sua presença é insignificante, ignorada, contribuindo para a evasão escolar.*

A mãe de Joana é professora, se mostra exigente e participativa na educação da filha. Ao ser questionada sobre as estratégias usadas na escola para com sua filha no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a mãe afirma:

*Acredito que nenhuma. Total despreparo. No geral, falta de boa vontade e interesse; poucos se importam. Em casa, uso de todas as estratégias cabíveis para que minha filha entenda, compreenda e assimile. Se preciso, busco auxílio de outros*

---

<sup>5</sup> Do ponto de vista clínico, o que difere surdez de deficiência auditiva é a profundidade da perda auditiva. As pessoas que têm perda profunda, e não escutam nada, são surdas. Já as que sofreram uma perda leve ou moderada, e têm parte da audição, são consideradas deficientes auditivas. Fonte: <https://blog.handtalk.me/surdo-ou-deficiente-auditivo/>

*Surdos e até mesmo antigos professores com mais sensibilidade à questão.*

Sobre o processo e os resultados da aprendizagem de sua filha na disciplina de Língua Portuguesa, considerou:

*Avalio o processo regressivo. Não existe estratégias. Feliz é o aluno que tem uma intérprete que tenha sensibilidade, generosidade e que seja solidária. No geral, os professores chegam, dão suas aulas e quem aprendeu, aprendeu. Não perdem tempo com 1 ou 2. Não só no Português, mas em todas atividades no geral.*

Esta parceria entre família e escola estimula o acompanhamento diário das dificuldades e os avanços dos educandos. Para os Surdos, faz-se necessário privilegiar estratégias que envolvam o mundo visual, de modo torna mais efetiva a construção de conhecimentos.

Eronildes comentou sobre as dificuldades da escola no ensino dos Surdos e a sua visão do que poderia ser feito para melhorar o processo de aprendizagem:

*Profissionais adequados ou no mínimo dispostos a interagir, conhecer, se aprimorar. A maioria não está nem aí, e o pior, são falsos e mentirosos. Existente um meio de melhorar a escola, especializando os profissionais, abraçando verdadeiramente a causa; está aberta a questão.*

Assim, a necessidade no aprendizado da Libras pelos educadores não gira em torno apenas em um cumprimento das Políticas Públicas, mas estende-se em aspectos de inclusão social do Surdo na escola e na sala de aula; como processo de formação humanizada, vínculo entre aluno e professor, dentre outros aspectos.

Sobre a frequência da aluna Surda na sala de AEE, ao ser questionada em entrevista, Eronildes enfatiza que:

*Não frequenta. Para ser bem sincera e não querendo desrespeitar os profissionais da escola, minha filha está mais para ser uma professora do AEE do que uma aluna. A maioria dos profissionais do AEE não sabem Libras, desconhecem a cultura Surda. Tanto é que no caso do Surdo contrata-se um instrutor também Surdo pra introduzir a Libras e assim qualificar a criança.*

Ao término da entrevista, Eronildes salienta sobre a importância dos profissionais que trabalham com os Surdos, enfatizando que infelizmente tem-se uma pequena quantidade de interessados em desempenhar um bom trabalho para com essa comunidade.

*Claro que não posso deixar de falar de um pequeno grupo de profissionais que, embora nunca tinham sequer visto um Surdo na vida, abraçaram a causa e se demonstraram preocupados, atenciosos, interessados em desenvolver seu trabalho como um todo. Considero um desafio louvável, pois não mediram esforços para alcançar os melhores resultados. São mínimos em quantidade, mas infinitos em qualidade. Aquela velha história de que menos é mais.*

A mãe de Joana evidencia questões como a sensibilização dos profissionais na atuação com os alunos com deficiência, em especial o Surdo, enfatizando essa importância para a minimização das barreiras no sistema escolar; o uso da Libras; e que os profissionais

sejam capacitados nessa língua para posteriormente utilizarem recursos e estratégias adequadas.

Trata-se de uma professora, bem informada, crítica e atenta às questões que envolvem o universo do Surdo. Traz como perspectiva a oralização da filha, mas também estimula o uso de sua primeira língua – a Libras. Sua entrevista nos aponta para o fato de que o Surdo, na escola regular, precisa ser atendido para além da disponibilização de um tradutor/intérprete em sala de aula.

Na próxima seção, trataremos sobre a Escola B, desde a sua estrutura física, projetos desenvolvidos na instituição, interação entre os profissionais e a rotina em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa.

### **3.3 A ESCOLA B**

Assim como o fizemos em relação à escola A, passaremos aos resultados das observações e entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos na escolarização da aluna Surda, estudante da escola B. Iniciar-se-á pela acessibilidade arquitetônica, passando pelas aulas observadas, culminando nas falas destes sujeitos.

#### **3.3.1 Estrutura Física e Projetos Desenvolvidos na Escola**

A acessibilidade é de suma importância nas instituições de ensino, contribuindo para a transformação nos ambientes escolares como também exigindo mudanças nas atitudes em relação às diferenças. A escola B possui em média um total de 930 alunos matriculados nos turnos manhã e tarde. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, contam 238 discentes; e na de Educação Especial, contam 36.

As dependências da escola não são consideradas totalmente acessíveis aos alunos com deficiência; não existe rampas para o acesso ao primeiro andar da escola, exigindo que as crianças com deficiência física estudem em salas no térreo; não conta com piso tátil; mas os banheiros possuem pias e sanitários adaptados e bebedouro adaptado. No quadro a seguir apresentamos as dependências existentes na instituição de ensino e suas respectivas quantidades.

Quadro 8: Dependências das escolas de campo.

<b>DEPENDÊNCIAS</b>	<b>ESCOLA B</b>
Sala da Coordenação	1
Sala de professores	1

Sala da Diretoria	1
Biblioteca	1
Sala de AEE	1
banheiros	4
Pátio coberto	2
secretaria	1
Cantina/ refeitório	1
Sala de vídeo	0
Salas de aulas	12
Sala de leitura	0
Quadra poliesportiva	1

Fonte: DIAS (2019)

Apesar da inexistência de acessibilidade em algumas dependências da escola, a mesma contempla mobiliário adequado à faixa etária das crianças nas salas de aula; apresenta de modo geral boa estrutura física; e faz uso dos espaços externos às salas de aula para exposição de seus projetos educativos desenvolvidos pelos docentes.

Fotografia 13: Área externa da escola.



Fonte: DIAS (2018)

Destaca-se entre os corredores a exposição de cartazes, referente aos Projetos “Setembro Verde” e “Setembro Azul”. A professora de AEE, a quem chamaremos pelo nome fictício de Cláudia, explica para a pesquisadora que os Projetos fazem referência ao mês oficial da luta pela inclusão da pessoa com deficiência.

No tocante ao Projeto “Setembro Azul”, a professora esclarece que este trata da luta

das pessoas com Surdez em busca de uma sociedade mais inclusiva. Setembro corresponde a um mês especial para a comunidade Surda, em razão das conquistas obtidas ao longo dos anos, tendo em vista o passado triste vivenciados pelos Surdos.

O dia 26 de setembro foi instituído como o dia Nacional do Surdo, em função desta ser a data da inauguração do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdo). Nesse sentido, o mês de Setembro como um todo, mês de comemorações e reivindicações por parte da Comunidade Surda, é denominado de “Setembro Azul”. Pezarini (2019, p. 01) nos esclarece:

Setembro foi escolhido pelos surdos para comemorar e relembrar a luta por direitos. Por isso, o mês está repleto de datas importantes para a comunidade, como por exemplo o Dia do Surdo. No Brasil, o dia foi escolhido por ser a data de fundação do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, em 1857. [...] A cor azul foi escolhida pois, durante a II Guerra Mundial, como os judeus que eram marcados com uma estrela de Davi em suas roupas, todas as pessoas que possuísem algum tipo de deficiência, deveriam levar no braço uma faixa azul, para serem facilmente identificados pelos nazistas – e isso também era mandatório aos surdos. Uma herança triste, mas que dá força à luta dos surdos em todo o mundo.

A professora Cláudia ainda relata que o Projeto “Setembro Verde” foi idealizado pelas duas professoras da sala de AEE, objetivando que os discentes conhecessem o universo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, desde a função das educadoras, o público alvo, até os recursos que a contemplam. Quanto ao Projeto “Setembro Azul”, a professora relata que foi idealizado por ela juntamente com a tradutora/intérprete de Libras.

Figura 14: Área externa da escola B com informações sobre o Projeto “Setembro Verde”



Fonte: Dias (2018)

Figura 15: Cartaz sobre o Projeto “Setembro Azul”



Fonte: DIAS (2018)

Esses Projetos visam proporcionar conscientização e sensibilização dos funcionários, como também dos alunos, em relação ao respeito às pessoas com deficiência. A professora Cláudia enfatiza ser esta a maior dificuldade enfrentadas nesse modelo de inclusão:

*Minha maior dificuldade corresponde à conscientização da escola como um todo na questão da inclusão. Particularmente vejo muita dificuldade em sensibilizar o professor, a coordenação, os colegas para essa escola inclusiva. É porque escola inclusiva não é aquela escola que tem menino com deficiência. É uma escola que já deu conta de gerir essas questões. Dessa forma, a dificuldade e o maior entrave giram em torno da aceitação, ou seja, não rotular e não pensar o seguinte: ah porque tem deficiência não vai conseguir aprender. Às vezes a criança já entra com esse rótulo. Não é? Então é tirar esse estigma e trabalhar essas questões. Eu vejo como a maior dificuldade que a gente tem.*

Os próximos tópicos retratam a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa na turma de 5º ano; bem como os recursos utilizados e os desafios cotidianos.

### 3.3.2 Ana, uma aluna Surda na Escola B

Nessa escola, constava uma aluna Surda (oralizada) no 5º ano do Ensino Fundamental I, de 10 anos de idade, a quem chamaremos pelo o nome fictício de Ana. Filha de pai Surdo e mãe ouvinte, nasceu Surda. Atualmente realiza o tratamento fonoaudiológico e psicopedagógico.

Sua mãe, a quem chamaremos pelo nome fictício de Luciene, relata que o processo de alfabetização de Ana iniciou-se na atual escola (escola campo B), no ano de 2017. A professora de Língua Portuguesa, a quem passaremos a chamar pelo nome fictício de Giovana, desenvolveu um Projeto específico para alfabetizá-la. Conta:

*O processo de alfabetização da Ana iniciou no ano passado. Após ser alfabetizada, ela se desenvolveu nas atividades e avaliações nas aulas. Antes, suas notas eram 2 pontos; depois da alfabetização, conseguiu notas entre 28, 29 e 30*

*pontos durante as avaliações. A aluna só não tira essas notas se não quiser mesmo. Frequentava a sala do AEE pela manhã, e à tarde era alfabetizada comigo.*

Com relação à instituição, Luciene, a mãe de Ana, considera que:

*A escola é muito boa e o ensino também. As professoras da sala e a de AEE ajudam minha filha. Aos 3 anos de idade minha filha iniciou os estudos na creche e depois veio para essa escola. Não pretendo mudar minha filha de escola, pois os professores são bons.*

Luciene avalia de maneira positiva os resultados da aprendizagem de sua filha Ana na disciplina de Língua Portuguesa.

*Ela passou por muitas dificuldades, mas ela consegue superar as dificuldades.*

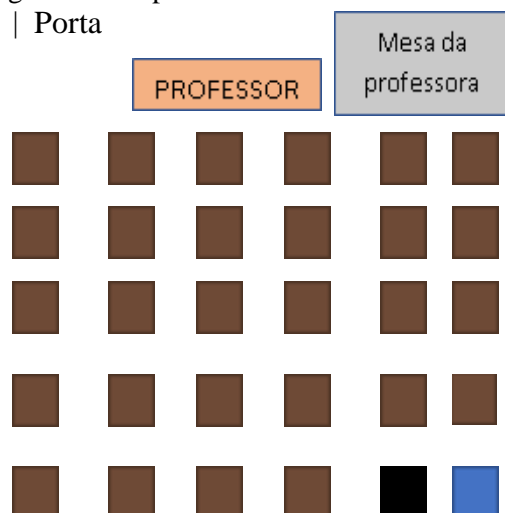
Em outro momento da entrevista, torna a comentar positivamente o ensino que as professoras oferecem para sua filha Surda:

*Minha filha melhorou bastante. Antes era mais agressiva. Ela vem para a escola sozinha e tem mais responsabilidade. Estou satisfeita com o ensino da escola.*

Cabe acrescentar que num dos dias de observação, Ana relata à pesquisadora que naquele dia não gostaria de ter ido à escola, que estava se sentindo mal, com dores no estômago e de cabeça. Sua frequência naquele dia deveu-se à insistência da mãe para ir para a escola.

Quando do início das observações na Escola B, Ana sentava-se no canto direito, ao fundo da sala, juntamente com a tradutora/intérprete de Libras. A figura 16 ilustra a distribuição dos componentes na sala de durante as aulas de Língua Portuguesa. Sua localização na sala dificultava a leitura labial, como também o entendimento de Gilzandra (nome com o qual chamaremos a tradutora/intérprete de Libras) no momento da explicação dos conteúdos pela professora, devido à distância e à altura do tom da voz da mesma.

Figura 16: Mapa da sala de aula na escola B



Fonte: Fonte: Victorino (2018) adaptado por DIAS (2019)

Ao ser perguntada, em entrevista, sobre sua localização na sala, Ana responde:

*Se a professora falar baixo eu não consigo entender. A intérprete tem problema no ouvido também, e se ela falar baixo, ela também não entende. Eu falei para a professora, mas minha amiga disse que não era pra eu sentar na frente. Falei para minha amiga que eu iria sentar e ela ficou com raiva.*

Apesar da oralização de Ana, além da professora Giovana, a aluna conta com a presença de uma tradutora/intérprete o tempo todo em sala de aula, quem também nos concedeu entrevista.

Inicia-se a entrevista com Gilzandra, a intérprete, sobre sua formação e os motivos de se formar para exercer essa profissão. Obtivemos a seguinte resposta:

*Então, eu tenho o ensino médio e fiz um curso de Libras pela internet – Ensino Nacional de Libras. Só que eu já tinha muito contato com a Libras, desde 2011. Eu realizo um trabalho voluntário com os Surdos, onde ensinamos a eles a respeito da Bíblia, dar palestras bíblicas. E essas palestras são feitas duas ou três vezes na semana. Tenho feito ultimamente com meu marido que é Surdo. Tenho muitos amigos Surdos; então tenho um bom contato com a Libras. Após isso, eu fiz esse curso específico da área e aí me formei em intérprete de Libras.*

A partir desse depoimento percebe-se que sua formação corresponde a nível médio e a cursos de capacitações. Na sala de aula foi possível que, tal qual na escola A, a professora se dirigia, na maioria das vezes, para a tradutora/intérprete, demonstrando certa dependência da mesma na comunicação com a aluna. Ao ser questionada sobre as funções que lhe são atribuídas, Gilzandra afirma:

*A função do intérprete significa repassar aquilo que o professor está falando para o Surdo, na Libras, e aquilo que o Surdo está falando, para o professor. Mas na realidade a gente que é intérprete faz mais que isso e muitas vezes também acabamos ensinando mesmo o Surdo, as atividades dele.*

Quanto aos maiores desafios e as conquistas com a aluna Surda durante as aulas de Língua Portuguesa, responde:

*Então, sobre as aulas de Língua Portuguesa, os Surdos têm muita dificuldade de compreender, porque é muito difícil você compreender algo que você não escuta. No caso da aluna, ela está conseguindo ler um pouco, mas eu vejo que ela tem dificuldades em entender aquilo que ela está lendo; e a maior dificuldade que eu vejo no momento que ela está estudando é a questão dos verbos na Língua de Sinais. Na hora de interpretar os verbos, as variações, é o mesmo sinal. Então para o Surdo entender as várias variações, conjugações de verbos, vai demorar. É um pouco complicado, mas eu vejo que a aluna já venceu vários desafios como a questão da leitura dela, que melhorou bastante. Ela tinha muita dificuldade. Ano passado ela começou a ser alfabetizada, melhorou bastante. Agora, eu vejo que ela está com muita força de vontade, e procuro incentivá-la mostrando que ela dá conta sim. Não é porque ela é Surda, que ela não dá conta. No começo ela até falava: aí eu não consigo! Aí eu falei para ela: se você se esforçar, você consegue. Eu sempre deixo para ela fazer as coisas. Penso que ela é que tem que se esforçar. Eu vejo que ela melhorou bastante nisso, ela está mais animada e com menos preguiça.*

O relato retrata a interpretação de conteúdos que são de difícil compreensão pelos

Surdos, como por exemplo o “verbo”. Além desse ponto, a profissional enfatiza novamente a falta de um ensino colaborativo dentro da instituição.

Outro ponto que chama a atenção corresponde à “preguiça” exposta na fala da professora, e em algumas situações, ao longo das observações, na fala da aluna Surda. Seria esta suposta preguiça decorrente da falta de estímulos em sala ao longo de sua escolarização?

Gilzandra também nos aponta como ocorre a colaboração entre os profissionais que atendem à aluna Surda:

*Com a instrutora e a professora do AEE, não tenho contato não, mas com a professora dela, da sala regular, a gente tem contato sim.*

Gilzandra apresenta uma relação com Ana e sua família fora da escola. Como relata em entrevista:

*Com a aluna Surda, eu tenho muito contato com a família dela. A família dela é bem tranquila. Participamos da mesma igreja (...), sempre vou na casa dela, fora do meu expediente de trabalho. Busco ela e levo ela pra gente ir nessas reuniões de Libras. Então, eu tenho um bom contato com a família.*

Outro ponto que se deve destacar na fala de Gilzandra consiste no processo de inclusão da aluna Surda, e de uma forma geral.

*Em relação à inclusão social para todos, e especificamente para os Surdos, é necessário e importante que se inicie nas creches. Além disso, que todos os alunos tivessem a oportunidade de aprender a Libras. Então, a língua de sinais deveria ser uma língua ensinada nas escolas, os meninos aprendiam desde pequeninhos e assim todos teriam acessibilidade a mais.*

Cabe registrar, no primeiro dia de observação, a professora Giovana recepcionou os alunos no pátio da instituição antes de levá-los para sala e, depois da acolhida, os conduziu para a sala em fila. Ana não permaneceu na fila no momento da acolhida, ficando próxima à intérprete de Libras, com quem se diregiu à sala de aula.

Ambas, Giovana e Gilzandra parecem trabalhar juntas, mas não de forma unificada. Em relação à elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI durante as aulas de Língua Portuguesa para a aluna Surda, Giovana relata que:

*Foi elaborado no ano passado. Porque esse ano não estou precisando. O planejamento desse ano já é para o aluno colocar a mão na massa mesmo. Eles fazem cartazes (fizeram na festa junina um cartaz), planejam, dão ideias. Assim, Ana vem desenvolvendo muito. O ano passado, fizemos um trabalho específico. Enquanto eu alfabetizava a Ana em Libras, com a turma realizávamos atividades como: os alunos receberam o alfabeto em Libras, nós trabalhamos em sala. Tivemos na aula de Língua Portuguesa, atividades com músicas, cantamos também em Libras, os meninos fizeram todos os gestos e tudo mais, contribuindo para a enturmação da Ana com os colegas. Esse ano não teve necessidade.*

Sua fala traz uma preocupação com relação ao planejamento e à interação da aluna Surda com os demais colegas de turma, porém esse ano a professora não continuou com a

proposta referente ao ano de 2017, considerando a não necessidade de algo específico para a aluna. Entretanto, cabe ressaltar que tal instrumento pode favorecer um trabalho planejado e executado colaborativamente. Sobre a existência de um Trabalho Colaborativo dentro da escola B, e com os demais profissionais, Giovana aponta:

*Não. Acho que é mais falta de vontade, de querer mesmo. E segundo, por um despreparo. Não estão nem aí, também não se preocupam. A aluna (Ana) só melhorou nas outras disciplinas, quando melhorou no Português. A questão que dificultava o desenvolvimento da aluna era a alfabetização. Então, a aluna falava que tinha preguiça, não sei, mas na verdade tínhamos uma defasagem. Ela não sabia.*

Diante da fala da professora, percebe-se algumas barreiras no processo de alfabetização do Surdo com relação ao Português como segunda língua na modalidade escrita; uma delas corresponde ao interesse (ou falta de capacitação) em promover estratégias para a realização desse processo.

Para Giovana, seu papel no processo de ensino-aprendizagem da aluna Surda consiste em:

*Aqui na escola, foi mais de incentivar. Porque no caso dela, (da Ana) ela tinha muita preguiça. Se a gente fosse olhar assim, seria uma preguiça, mas não era uma preguiça. Era mais uma necessidade. Porque ela não lia, não era alfabetizada. Então, quando a criança não é alfabetizada, ela tem dificuldade. E a dificuldade a gente acaba trazendo como uma preguiça. Apesar da aluna ter sido alfabetizada no ano passado. É a nota dela, é a nota dela mesmo. Apesar de ela fazer... e dar respostas em Libras.*

Na escola “B”, as aulas de Língua Portuguesa, em sua maioria, além da explanação de forma oral pela professora, também há a realização de atividades em grupos. Sobre a formação dos grupos, a professora, na maior parte das vezes, deixa os alunos livres para a composição dos mesmos. Ana geralmente desenvolve as atividades sozinha, apesar de em alguns momentos a professora e a tradutora/intérprete incentivarem o contato com os colegas ouvintes.

Com relação à realização das atividades por parte de Ana, Giovana conta:

*Hoje é normal. As avaliações se resumem em: atividades e provas, ou seja, são atividades práticas, leitura, trabalhos que ela faz de escrita. Hoje ela é uma pessoa normal na sala, apesar da preguiça. Ela só não tem os livros porque aconteceu um probleminha ano passado. O livro foi cortado (com tesoura), a mãe dela teria que ter vindo na escola e ela não veio colocar um outro livro no lugar, ou seja, repor. Aí ela iria ter direito ao livro. Aí a gente já esbarra no apoio da família, que também não colabora. Se ela trouxesse um livro, para colocar no lugar... O problema é que a mãe... ela não tem os livros. Ficou de uma certa forma defasada por causa de todos os livros. O para casa, não tem como fazer. Nesse caso é a família. E a aluna deveria ter cobrado dela. Por causa dela a aluna está sem o material (Giovana, professora de Língua Portuguesa da escola B)*

A figura a seguir demonstra uma das atividades lúdicas desenvolvidas por Ana, proposta pela professora Giovana durante suas aulas. Essa atividade de construção dos

personagens do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” era para ser desenvolvida em duplas, porém Ana realizou-a individualmente.

Figura 17: Construção de personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo



Fonte: DIAS (2018)

Apesar de toda ludicidade com os trabalhos em grupos, percebemos as dificuldades e, em muitas vezes, a falta de orientações de como se deve desenvolver as atividades quando se tem um aluno Surdo em sala de aula comum.

Quanto aos maiores desafios das professoras, Giovana aponta:

*A gente esbarra na questão da não alfabetização. Porque não adianta eu querer cobrar uma coisa de um aluno, sendo que ele não tem o principal. Então assim foi muito difícil. Porque além de ministrar aulas de 4 disciplinas, eu ainda tive que fazer um planejamento e a parte para alfabetizá-la. Igual ao Marcelino (outro aluno da sala ouvinte que não está alfabetizado), nesse ano. O Marcelino já está lendo livros, apesar de nós professores não termos apoio, de não ter participação da coordenação e da direção. O professor trabalha sozinho. Porque eu falo que aqui é uma escola muito diferente porque você tem muitas ideias, muitos planos para poder melhorar. O que falta é a parceria.*

Sobre os conceitos de alfabetização e letramento, Soares (1998) ressalta que são processos que se dão de forma simultânea e interdependente, pois o letramento envolve práticas de leitura e escrita, e alfabetizar significa a aquisição do sistema convencional de escrita. Nessa perspectiva, para os Surdos, o letramento aparece como uma forma de construção de conhecimentos que implica numa abordagem interdisciplinar de alfabetização.

### ***As aulas de Língua Portuguesa***

Assim, como na escola “A”, os colegas de turma quase não interagem com Ana, mesmo em atividades em grupos ou em duplas. Na maioria das vezes, a aluna realizava atividades de forma individualizada, e a intérprete direcionava os exercícios propostos em sala para a aluna não se atrasar em relação aos demais colegas de turma.

Ana, assim como Joana, conta com a presença constante em da sala de aula da

tradutora/intérprete de Libras, a qual se posiciona geralmente ao seu lado e sentada. Assim como na escola “A”, a interpretação se referia somente aos conteúdos escolares e atividades, sem referir-se aos demais contextos da sala de aula.

Num dos dias de observação, a temática permanecia sobre o Folclore, a partir do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” criado pelo escritor Monteiro Lobato. Houve leitura coletiva, que consistia da leitura de um parágrafo da história por cada criança. A leitura de Ana teve alguns erros na pronúncia, algo considerado como normal para quem está em processo de aprendizagem dessa competência. Percebe-se que apesar de realizar a leitura, a aluna não consegue fazer a interpretação adequada do contexto do texto, embora o livro possua várias imagens que facilitaram o entendimento da história.

A intérprete espera a professora explicar o conteúdo e depois traduz em Libras para a aluna Surda. Outro ponto observado nesta aula diz respeito a alguns sinais não compreendidos pela aluna, sendo necessário a intérprete explicar com exemplos ou uso de imagens.

Ao término da leitura pelos alunos, a professora explica nos mínimos detalhes novamente a história usando a lousa para fazer ilustrações dos personagens. Em uma parte da aula, a professora comunicou-se com Ana em Libras, procurando saber se a mesma estava compreendendo. Ao final da aula pediu-se um croqui (desenho) da Emília. Desse modo, os recursos desta aula foram o livro didático e imagens sobre a história.

Na observação do dia seguinte, a professora continuou a atividade de confecção da boneca Emília com a temática “Folclore” para posterior exposição na escola. A turma reuniu-se em grupos, mas Ana não construiu o desenho estabelecido, mesmo com a interferência e insistência de Giovana e da intérprete. Apenas observava os colegas confeccionando a boneca Emília. Ao ser questionada pelos motivos da não realização da atividade de classe, Ana apenas respondia que não queria fazer.

A respeito da dinâmica de distribuição dos professores nas turmas, diferentemente da Escola A, na Escola B tem-se uma professora referência da turma. Como destaca Giovana.

*Sim. A professora de referência fica com as disciplinas. Tem uma professora que dava aula somente de Geografia e História. Agora ela está com Artes. E uma que deveria ser específica de Educação Física, que não é. Fica quem não tem formação. Aí você me pergunta: eu tenho formação de Educação Física? Tenho. Mas aqui a logística da escola não olha muito isso não. Porque até então, eu ficaria com Educação Física, mas eu iria que rodar em um monte de sala com essa disciplina. Aí eu preferi ficar em uma só sala.*

Ao ser perguntada em entrevista sobre sua formação e experiência com outros alunos Surdos, obtivemos as seguintes respostas de Giovana:

*Superior em vários cursos e mestrado. O mestrado encontra-se parado. Minha*

*formação consiste em História e Cultura da África, Química, Pedagogia, Educação Física e Especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia. Atualmente, estou fazendo Especialização em Neuropsicopedagogia.*

*Eu tive, há muitos anos atrás. Está completando 6 anos que tinha em minha sala um aluno Surdo. Na escola, ele era conhecido como mudinho. Quando ele queria falar alguma coisa na escola, ele tinha que ir lá na minha sala para eu traduzir e mandava para a coordenação escrito o que que era. Não existia a questão do intérprete em sala de aula. De uns 4 anos para cá, que começou a surgir os intérpretes nas escolas da rede (de BH).*

Além dos vários cursos de graduação e pós-graduação relacionados pela docente, bem como também sua experiência anterior com aluno Surdo em sala, Giovana comenta que cursou Libras Básico, mas, com o tempo, esqueceu-se de alguns sinais.

*Já namorei com um Surdo e aprendi um pouco de Libras. Depois fiz um curso de Libras. Pelo tempo, esqueci, e é através da Ana que estou lembrando e retomando aos poucos.*

Giovana, ao ser questionada se a Secretaria de Educação fornece cursos de capacitação para os professores atuarem com os educandos Surdos em sua sala, responde:

*Não. É mais pela minha experiência. Se eu não fosse uma pessoa dinâmica... tanto que teve uma briga para a aluna Surda ir lá para minha sala. Ela não era da minha sala. A professora anterior iria desenvolver um Projeto com Ana. Questionei-a e apresentei o Projeto. Eu já cheguei com o Projeto pronto, de alfabetizar, de dar suporte e foi o que eu fiz. Será que se a Ana permanecesse na outra sala, essa professora teria feito? O tempo todo os alunos estão realizando atividades diferenciadas. O tempo todo é assim.*

O profissional que tem interesse na busca no aprimoramento em sua formação continuada, acaba por se engajar em Projetos que visam ao aperfeiçoamento em sua prática, bem como no desenvolvimento das competências dos educandos. Destaca-se na fala da professora, a iniciativa individual dos profissionais dentro da instituição.

Sobre o auxílio da coordenação da escola em relação ao planejamento, Giovana comenta que:

*A coordenação nem vem aqui na sala, nem sabe o que eu estou fazendo, o que pretendo fazer. Porque na verdade ela só fica sabendo depois que eu mostro os nossos trabalhos. Eu não sou de colocar no grupo da escola. Ultimamente eu tenho colocado no grupo da escola todos os trabalhos que fazemos na sala. Eu tiro foto e envio para o grupo, por exemplo: o da Cuca tiramos fotos, o do Saci, da confecção da boneca Emília etc.*

Outro aspecto evidenciado pela professora Giovana, equivale à falta de assitência da equipe gestora, em especial a coordenadora, no andamento das atividades escolares. Caso houvesse um Trabalho Colaborativo, estimularia a equipe a produzir estratégias ativas para a produção de saberes visando aos bons resultados dos educandos.

Em relação à parceria com a família, Giovana enfatiza a falta da existência de um contato com os responsáveis.

*Há um despreparo e falta interesse na família. Além disso, esbarra em um monte de*

*questões, até mesmo porque toda criança que estuda na prefeitura, ela tem uma ajuda. Até nesse aspecto, se a mãe for convocada a vir a escola para tratar disso, ela não vem. É mais vem a nós! Sem pensar mesmo na melhoria da qualidade de uma aprendizagem.*

Giovana, comenta a falta de interesse da família com relação aos estudos da filha e sua aprendizagem. Destacamos que inúmeras vezes a jornada de trabalho dos responsáveis corresponde a um dos fatores que ocasionam a falta dessa interação entre família e escola..

Nas escolas públicas de rede municipal de BH, além do tradutor/intérprete, o professor de sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE tem uma parcela de contribuição nesse processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos. Trataremos desse profissional com relação à Escola B e à aluna Ana.

### ***O AEE na Escola B***

Apesar das alunas Surdas – Joana, na Escola A, e Ana, na Escola B, fazerem usos distintos da sala de AEE, estas foram visitadas, em ambas as escolas, e as professoras foram entrevistadas.

A professora da escola “B”, a quem chamaremos pelo nome fictício de Cláudia, formou-se em Pedagogia em nível Superior e Magistério. Atualmente cursa pós-graduação na área do Autismo e cursos de acessibilidade e inclusão de forma geral.

Ao ser questionada sobre o desenvolvimento de recursos para a Ana utilizar durante as aulas de Língua Portuguesa, na sala comum, enfatiza que as adaptações são de responsabilidade do professor da sala comum.

*Na verdade, desenvolver recurso, na nossa visão, é função do professor. Minha função é localizar, experimentar o recurso aqui na sala de AEE, qual que é o recurso e depois repassar para o professor. E essa adaptação, se necessário, o professor é quem faz. Porque aqui, não damos conta de acompanhar e de fazer essa questão de materialidade. Então, o professor, no planejamento da sua atividade, ele tem que entender que tem uma criança Surda, e já no seu planejamento, colocar essa diferenciação.*

Realçamos que o incentivo entre os funcionários de adotar uma cultura que envolva um Trabalho Colaborativo deve partir da equipe gestora, para evitar iniciativas individualizadas e poucos diálogos entre os profissionais da escola.

Em relação às estratégias utilizadas para Ana e para os docentes da sala regular, Cláudia enfatiza que:

*As estratégias, como eu te falei antes, eu testo tudo aqui. O que eu tento fazer aqui no AEE? Eu tento pontuar as dificuldades que ela está tendo, com a questão da Língua Portuguesa, da leitura, da escrita e junto com a professora a gente pensa nas estratégias. E o que a gente vai fazer para sanar? O que acaba ficando uma*

*defasagem que é assim... normal no quadro da Ana. Então, a gente tenta ver onde estão essas defasagens e dificuldades para ir tentando sanar juntamente com a professora.*

*Na verdade, precisamos trabalhar junto com o professor da sala, o professor de referência, porque muitas vezes, eu recorro ao professor para saber o que a aluna Surda está vendo na disciplina de Português, como por exemplo o conteúdo, para apontarmos situações e questões na sala, relacionadas ao conteúdo da sala comum. Lembrando que aqui não é uma aula de reforço. Então isso é feito juntamente com a professora; eu devolvo para ela o que que a gente está trabalhando, como a aluna está se desenvolvendo. Estamos sempre dialogando, conversando e retomando essas questões.*

De acordo com as falas, a professora demonstra buscar realizar orientações para um trabalho em sala de aula comum com a aluna Surda; entretanto, durante as observações, inclusive as descritas anteriormente, não foi percebido algum tipo de Trabalho Colaborativo entre a professora da sala comum e professora de AEE.

Ressaltamos que das duas alunas Surdas, apenas a estudante da escola “B” frequenta a sala de AEE, pois a mesma está ainda em processo de alfabetização e ainda existe a necessidade da aprendizagem da Libras. Durante as observações, constatamos que na primeira aula na sala de AEE a ser observadas, Ana faltou, pois teve que participar de um congresso da igreja, onde reúne-se com vários colegas Surdos para estudar a Bíblia. A professora afirmou que é raro a aluna faltar ao Atendimento Educacional Especializado.

Na sala de AEE da Escola B, são atendidas 19 crianças e são utilizados os seguintes recursos para atendimento dos educandos: alfabeto em Libras (cartaz), placas de identificação em Libras, jogos diversos; computadores; DVD; materiais para confecção de cartazes como tesoura, lápis de cor, pincel, etc.

Diante da infrequência nessa aula pela aluna Surda, aproveitou-se para conversar com sua instrutora de Libras, no AEE, a quem chamaremos pelo nome fictício de Suellen. A instrutora conta que é estudante no curso de Educação Física desde 2018. É casada e tem uma filha ouvinte. Relatou que iniciou o estágio como instrutora nesta escola em 2017, e que também trabalha em outra escola regular municipal, exercendo a mesma função. Para planejamento das atividades, faz uso de uma apostila de Libras localizada na *internet*, de onde a mesma seleciona alguns exercícios baseados no nível da educanda. Sobre sua função, a instrutora especificou que esta consiste em:

*Ensinar Libras. Com relação ao Português (somente as palavras) eu explico o texto em Libras e a professora de AEE ensina o Português.*

Suellen relata que tem como função o ensino da Língua Brasileira de Sinais no contexto escolar, tanto para alunos Surdos, quanto para alunos ouvintes. As atividades realizadas por ela constam sempre de imagens/sinal/Português, com temáticas voltadas para:

conto/ lenda/ fábula/ frutas/ meios de transporte/ história em quadrinhos/ calendário/ corpo humano/ órgãos dos sentidos/ animais/ etc. A instrutora utiliza um caderno específico para a aluna, onde a mesma realiza os exercícios, em sala de AEE, os quais por vezes são acompanhados pela professora responsável pela sala. Segue abaixo uma das atividades propostas pela instrutora para a educanda Surda:

Figura 18: Atividade de produção de texto



Fonte: DIAS (2018)

A instrutora desenvolve grande volume de atividades de produção de textos envolvendo diversos gêneros textuais. A figura a seguir apresenta a continuidade da atividade de produção textual.

Figura 19: Atividade de produção textual



Fonte: DIAS (2018)

A instrutora relatou não manter contato com a tradutora/intérprete de Libras que acompanhava a aluna em sala de aula, pois ambas trabalhavam em horários distintos; desse modo, a ponte de comunicação entre ambas ficava a cargo da professora do AEE.

No segundo dia de observação na sala de AEE, a instrutora realizou as atividades com Ana, enquanto a professora dessa sala, Cláudia, atendia a outra aluna com deficiência.

Na terceira observação, a dinâmica diferenciou-se, pois a professora de AEE desenvolveu um texto no computador juntamente com Ana a partir de uma história – “Enzo e a dor de dente”.

Nessa mesma atividade, foi possível à professora trabalhar conteúdos de ortografia e pontuação (pontos de interrogação, exclamação e final). Com a chegada de outra aluna na sala de recursos, Cláudia solicitara que Ana fosse trabalhar junto à Suellen, a instrutora; com quem fez a leitura do livro “Cinderela Surda”, seguida da observação da Contação em Libras feita pela instrutora. Nesta atividade, foi trabalhado o vocabulário de clima (neve, chuva, frio, sol, etc.) com imagens dos sinais, concomitante à escrita em Português.

Chegado o momento do recreio, nota-se a solidão de Ana ou, em muitas situações, sua aproximação da instrutora e da pesquisadora.

Após esse intervalo (recreio), a aluna retomou a atividade de produção textual com a professora de AEE e, em seguida, Ana brincou do Jogo de Memória sobre expressões faciais com a instrutora.

Ao longo dessas observações, não foi possível perceber um trabalho interligado entre estas duas profissionais, e nem mesmo um planejamento individualizado para essa aluna. Percebeu-se o trabalho com conteúdo soltos e temáticas desconectadas umas das outras. Essas

situações foram apontadas como um dos desafios enfrentados pela instrutora de Libras no momento do atendimento:

*A escola (B) pouco ajuda nas atividades. Na outra escola (onde também atua), a professora de AEE me ajuda na elaboração de atividades.* (Suellen, instrutora de Libras da escola B)

Quando se refere à colaboração, diz-se da realização de um trabalho em conjunto na perspectiva de resolução ou minimização das dificuldades, na elaboração dos planos, na troca de experiências, objetivando transformações e a qualidade na produção de conhecimentos, de acordo com as singularidades de cada educando.

A colaboração entre os docentes possibilita a interação e o enriquecimento em diversas ações docentes como: pensar, agir, no fazer e principalmente na solução dos problemas em prol de algo comum, pois ambos profissionais estão engajados na tomada de decisão para alcance do objetivo.

O processo colaborativo oferece ao participante a possibilidade de: participar de maneira ativa e constante das intervenções do grupo; desenvolver progressivamente sua autonomia e sua capacidade de interagir de maneira eficaz; desenvolver competências, tais como: análise, síntese, resolução de problemas e avaliação. Por outro lado, ela exige do participante que ele: participe do grupo e persiga o objetivo comum; participe do grupo e persiga o objetivo comum; aceite funcionar num quadro de apoio mútuo entre pares; participe da sinergia do grupo para elaborar tarefas complexas por meio da discussão. Contudo, convém destacar que o grupo não é o único motor do Trabalho Colaborativo. Ele se oferece como um meio de aprendizagem, como fonte de estímulo e de apoio, mas sua esfera de ação não suplanta a do indivíduo. O participante se localiza no centro do processo e seu engajamento com a colaboração repousa sobre o interesse intrínseco de co-participar com o grupo para ajudar no cumprimento da tarefa. Enfim, o Trabalho Colaborativo não é uma teoria, mas uma abordagem que visa à sistematização progressiva de conhecimentos. (PEIXOTO, CARVALHO APUD SANTOS, MAKISHIMA, SILVA, 2007, p. 197-198)

Com relação a um Trabalho Colaborativo e realização de um Plano de Desenvolvimento Individualizado, a professora de AEE explica que:

*Eu elaboro aqui o meu plano de atendimento no AEE para todos os alunos. Então a gente tem um caminho que a partir do momento que a família faz adesão, parto para observação em sala, para saber, ver quais são as dificuldades que ele está tendo ali em sala e aí venho para o atendimento. E aqui no atendimento eu começo a levantar estratégias. Faço os testes e aí monto o plano de ação. Esse plano que nós chamamos plano de ação é o plano de atendimento que são: as estratégias, os recursos e aí entra várias questões.* (pesquisadora perguntou): *Você vai flexibilizando o plano? com certeza.* (pesquisadora): *Ele é anual? Ele é anual, vai para o nosso sistema SCGE e aí a gente vai adaptando, acrescentando, vai retirando e vai fazendo as mudanças necessárias.*

Cláudia encerra a entrevista demonstrando uma certa inquietação sobre a resistência de Ana em usar o aparelho auditivo:

*Ana é oralizada e ela não quer usar o aparelho; ela não se adaptou por causa do barulho. Realmente esse período de adaptação é difícil porque todos esses sons são*

*complicados para a Ana. E ela entende o que falamos; dessa forma, para a Ana se comunicar, ela não precisa 100% da Libras, a aluna dá conta de fazer isso de outras formas. E hoje se tem o entendimento de que a pessoa tem autonomia para escolher. Então assim nós pedimos, conversamos, sensibilizamos a família, mas ela tem muita resistência pelo uso do aparelho.*

Para as atividades desenvolvidas no AEE, a família deve realizar a adesão, não sendo portanto uma atividade obrigatória para os alunos público alvo da Educação Especial. Ana parece frequentar com certa assiduidade e, pelas entrevistas e observações, o AEE tem investido em seu processo de alfabetização, tanto com a professora da sala, quanto com a instrutora.

### ***O olhar da família***

A parceria entre a família e a escola favorece conhecer melhor os sujeitos, identificar suas possíveis dificuldades e desenvolver estratégias mais assertivas. Sobre a escolarização de Ana, na escola comum, pelo olhar de sua mãe, Luciene:

*Para mim eu acho ótimo. Do jeito que eles estão trabalhando está bom.*  
(pesquisadora reforça): *Você acha que está bom? Sim.*

Luciene não sabe ler e nem escrever e demonstra pouca atuação na busca dos direitos de sua filha. Sua posição parece compreender o trabalho da escola como uma ajuda e parece ainda contentar com o que tem sido feito. Ao ser questionada sobre as estratégias usadas na escola para com a sua filha no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a mãe relata positivamente o ensino proporcionado pela escola, como explanado anteriormente.

*Olha, aqui na escola é muito bom. Ajudam ela. Tem aqui as meninas do AEE que ajudam ela.* (pesquisadora reforça): *A senhora acha que o ensino daqui é bom para ela? É bom, ajuda muito.*

Sobre o desejo da família entre o uso da Libras ou a oralização, Luciene esclarece:

*Eu quero que ela aprenda os dois, porque nós somos estudantes da Bíblia. E minha filha ajuda muito; e a intérprete dela também, que é membro da igreja. Na igreja usa somente a Libras. Foi lá que minha filha teve o contato com o ensino da Libra.*

Com relação ao uso do aparelho auditivo, Luciene afirma:

*Com o tempo ela vai acostumar com o aparelho, mas se ela não usar, nunca que ela vai acostumar. Converso sempre com ela, incentivo a ela a usar o aparelho. Tem algumas pessoas que falam, até os adultos, que é feio; os outros ficam reparando, mas nós não podemos levar em consideração o que os outros falam.*

Luciene demonstra estar satisfeita com a educação escolar da filha, recebida na escola comum. Não pelo fato de ser uma escola comum, mas por considerar que se trata de uma escola onde a filha Surda conta com a ajuda dos profissionais para aprender e ser capaz de se comunicar, sobretudo no que se refere ao seu exercício da religiosidade.

É de grande destaque o papel que a família exerce na vida da criança para a

construção de seus conhecimentos. A família é o primeiro espaço de interação da criança e, conseqüentemente, de aquisição de linguagem, de modo a poder dar sentido ao mundo e se comunicar. Escola e outras instituições como a igreja também exercem essa função, ampliando as possibilidades de trocas, aprendizagem e desenvolvimento a partir do contato com outros sujeitos em interação.

Para os sujeitos Surdos, a interação com sujeitos ouvintes, os quais não conseguem se comunicar em língua de sinais, torna-se limitada, o que interfere em seu processo de aquisição simbólica e de desenvolvimento.

Para Félix (2009) a essa perspectiva sociointeracional influencia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos, este sendo construído pelos alunos e professores.

[...] acredita que, com base nessa visão, a interação ocorre em um contexto de ação - a sala de aula, onde o conhecimento é entendido como construído por meio da interação de aprendizes e pares mais competentes (o professor ou outros aprendizes), no esforço conjunto de resolução de tarefas, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível potencial para aprender. Assim, o processo de interação em sala de aula deve ser entendido em toda a sua complexidade, envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das diferentes perspectivas e o controle da interação dos participantes até que o conhecimento seja compartilhado. (FÉLIX, 2009, p. 02)

O professor e a interação com os demais pares contribuem também de maneira decisiva para a aprendizagem da segunda língua, “pois parte do conhecimento que tem de sua primeira língua, do seu pré-conhecimento de mundo e dos tipos de textos com os quais está familiarizado”. (FÉLIX, 2009, p. 02).

Através das observações do contexto de sala de aula em ambas as escolas campo, percebeu-se que as alunas não estão incluídas totalmente no espaço escolar, pois durante o desenvolvimento das atividades escolares, elas as realizam individualmente. Percebeu-se que somente os conteúdos curriculares são interpretados pelas tradutoras/ intérpretes de Libras, desconsiderando as demais situações vivenciadas em sala de aula. Percebeu-se, ainda, a falta de um Trabalho Colaborativo e a não elaboração de um planejamento para essas alunas Surdas. Neste sentido, observou-se uma desatenção por parte das professoras de Língua Portuguesa e demais profissionais, no que diz respeito a estas questões peculiares e que de uma certa maneira possam contribuir para uma interação entre os indivíduos.

Essas situações nos instigam a pensar num contexto educacional voltado para práticas de Integração do que propriamente de Inclusão. Para Sasaki (1997, p. 32), nesse modelo integrativo, “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. Desta maneira, a escola campo com modelo

inclusivo não se encontra totalmente preparada para ir “além” dos aspectos pedagógicos dessas alunas Surdas, atingindo os objetivos mais daqueles alunos que são ditos “normais”.

Baseando-se nas observações em sala de aula comum, podemos pensar esse distanciamento na interação das alunas Surdas com as professoras de Língua Portuguesa, em decorrência da falta de compreensão e/ou consideração das questões sócioantropológicas e sociolinguísticas destas educandas, como fatores que contribuem para o desinteresse em frequentar a escola, em resolver e participar das atividades.

### **Análises e considerações**

Esta pesquisa teve a oportunidade de acompanhar dois casos muito distintos, mas com alguns pontos similares que nos ajudam a pensar na escolarização de Surdos na escola comum, tendo em vista a demanda dessa comunidade por uma educação bilíngue, bem como a perspectiva inclusiva prevista na Política Nacional de Educação Especial no Brasil.

Analisou-se que, a princípio, houve avanços na inclusão dos Surdos na escola comum, em especial a oficialização e reconhecimento da língua de sinais; apesar da prevalência de ouvintes nas decisões políticas em relação ao processo de educação dos Surdos. No âmbito desta pesquisa, as discussões apresentadas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte das crianças Surdas apontam a problemática de que apesar da existência das Políticas Públicas de Inclusão, não significa dizer que o Surdo está incluído. Assim, surge o seguinte questionamento é possível uma educação Bilíngue dentro da escola comum?

Alguns fatores observados dizem respeito à adequação dos elementos que podem favorecer a comunicação. Outras, dizem respeito à situação de isolamento na escola, em que os sujeitos Surdos não encontram interlocutores que falam sua língua.

Percebeu-se que o processo de alfabetização de Joana ocorreu em um Instituto que se fundamentava no contexto da Libras, da oralização e do uso do Português com acompanhamento fonoaudiológico. Após o fechamento do Instituto Santa Inês, a família faz a opção em matricular Joana em uma escola regular comum. Há relatos de que seu fechamento deve-se ao fato de que os alunos foram para escolas mais próximas de sua residência, quando da implementação das Políticas de Inclusão.

Sobre a preferência de Joana em estudar em uma escola regular comum (atual) ou a anteriormente frequentada, o Instituto Santa Inês como resposta consiste na preferência por um espaço onde “os professores sabem Libras, existem regras e há o respeito pelo professor”.

Joana, apesar de relatar que não sente dificuldade em relação ao Português, a mesma

comenta que suas dificuldades se referem em fazer a leitura labial, pois a professora movimenta-se muito, dificultando a compreensão de sua fala.

*Eu sei bem a leitura labial e consigo entender olhando para a boca da professora, porém a professora não tem condições de fazer isso. A professora fala baixo, movimenta-se direto, fala com um, fala com outro, escreve no quadro virada. Como vou entender”*

Essa rotina estabelecida pela professora exposta pela estudante Surda durante o contexto de sala de aula, inviabilizam o entendimento dos conteúdos por esse canal de comunicação (leitura labial).

Destaca-se ainda, em entrevista com a aluna, a importância do tradutor/ intérprete em sala de aula como um facilitador da comunicação.

*O intérprete é importante para ajudar na compreensão e explicação dos conteúdos na sala de aula.*

Ana, que ficava assentada no fundo da sala da Escola B, relata que avisou à professora sobre sua necessidade de ir para as carteiras da frente, somente no mês de setembro que houve a mudança.

Além disso, observamos que o uso da Libras somente acontece com a tradutora/intérprete ou com colegas que saibam sua língua; caso contrário prevalece a oralização.

A pesquisadora questionou em entrevista qual a preferência de Ana em relação ao uso da Libras ou a oralização, que responde:

*Eu prefiro usar os dois.*

Em relação à escola, a preferência de Ana é pela oralização.

*Porque quando eu faço a Libras, as pessoas não conseguem entender. Aí me atrapalha. Aí eu paro.*

A preferência pela oralização ocorre para que as pessoas a compreendam durante uma comunicação, pois poucas pessoas tem o conhecimento da língua de sinais.

Ana comenta sobre as aulas de Língua Portuguesa:

*Se eu sentar atrás na sala de aula eu não consigo ler os lábios da professora. Eu tenho que estar na frente. Se ela explicar tipo: verbos eu consigo ler os lábios dela.*

Na Escola A, registrou-se a infrequência de Joana, justificada pelo *Bullying* dentro da instituição de ensino, por parte de colegas. Este fato, segundo a psicóloga consultada pela família (segundo a mãe), possivelmente estaria relacionado aos sintomas que a aluna vinha apresentando na escola – em alguns momentos desmaiava e em outros “passava mal”. Sua mãe relatou que realizou todos exames e não foi encontrado nenhum problema no organismo.

Assim como Joana, a aluna Ana, na Escola B, também se queixou em algumas

aulas de dores de cabeça e ânsia de vômitos e que queria ir para casa. Essas observações passam inúmeras vezes despercebidas pelas professoras, as quais parecem ter menos proximidade das alunas em relação à presença de tradutoras/intérpretes.

Dessa forma, é necessário uma intervenção por parte da escola de modo que haja maior interação entre Surdos e ouvintes; o que talvez minimize os atritos advindos do estranhamento por parte destes últimos em relação à Surdez.

A situação da inferência de Joana proporciona atrasos na aquisição dos conteúdos escolares. Entretanto, em relação às aulas de Língua Portuguesa a estudante afirma:

*Não tive dificuldades com o Português, pois aprendi antes.*

Dessa maneira, por não apresentar dificuldades com a disciplina de Língua Portuguesa, e usar o aparelho, Joana não sente a necessidade de frequentar a sala de AEE.

*Não frequento a sala de AEE. Porque eu uso o aparelho e consigo ouvir.*

Nesse sentido, Joana faz uso apenas do recurso de tradução e interpretação, na sala de aula, quando não consegue fazer a leitura labial. No entanto, Ana faz uso do AEE, tanto com a professora, quanto com a instrutora, além da necessidade total da intérprete em sala de aula.

Chama-nos a atenção o fato de que a oralização pareceu ser um objetivo da escola; nessesentido, remetendo-nos a o modelo de integração tão combatido nos debates em torno de uma Educação Inclusiva. Muitas vezes o AEE parecer ser recurso apenas para Surdos ainda não oralizados.

Chama-nos a atenção, também, o fato de as duas alunas apresentarem convivência restrita no espaço fora de sala; sendo o acesso à linguagem limitado aos conteúdos escolares transmitidos pelas professoras em sala de aula. As tradutoras/intérpretes não costumam traduzir as falas dos colegas, nem outro tipo de interação que ocorre espontaneamente em sala de aula. E no recreio, ambas têm as tradutoras/intérpretes como maior presença.

O contato de Joana com a comunidade Surda, na escola, se estabelece com as colegas do 7º ano. É preciso entender que essas alunas têm uma cultura e identidade próprias. Partindo-se desse entendimento, os educadores precisam compreender a leitura de mundo construída por estes sujeitos a partir da sua língua primeira; e, a partir deste ponto, criar estratégias para se ampliar as trocas simbólicas no espaço escolar, essenciais, inclusive, ao aprendizado da 2ª língua – a Língua Portuguesa.

Talvez este seja o aspecto específico mais importante a ser considerado quando se recebe um aluno Surda na escola comum. Este aspecto talvez devesse ser o guia na

construção de um planejamento adequado a estes sujeitos que, por Lei, podem recorrer ao Atendimento Educação Especializado, mesmo quando pensamos sua deficiência como diferença.

A próxima seção, abordará sobre a aproximação com o produto da pesquisa, descrevendo a realização dos minicursos e relacionando-o com a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI, como complementação.

#### **4. APROXIMAÇÃO COM O PRODUTO DA PESQUISA**

O Mestrado Profissional tem a finalidade de qualificar profissionais em prol da melhoria da sua prática, além da ampliação do conhecimento. Portanto, contribui para a união entre a Universidade e a sociedade por meio da atuação dos profissionais.

De acordo com Barros (2005, p.131), essa modalidade de Mestrado promove:

[...] a capacitação para a prática profissional transformadora por meio da incorporação do método científico. Volta-se para um público preferencialmente oriundo de fora da academia e destinado à gestão, produção e aplicação do conhecimento orientado para a pesquisa aplicada, a solução de problemas e a proposição de novas tecnologias e aperfeiçoamentos tecnológicos.

Assim, o resultado do produto educacional de um Mestrado Profissional deve envolver uma reflexão sobre um problema educacional vivenciado pelo educador, contribuindo para melhorias na educação. Chiste (2016) considera que “a criação do produto educacional, e de modo mais amplo a dissertação, necessita abarcar a teoria e também a prática, envolvendo projetos coletivos, e não somente individuais” (p. 792).

Dessa forma, tem-se o compromisso de produzir conhecimentos e um produto com o intuito de transformar e proporcionar o desenvolvimento em vários setores, aqui em especial no campo educacional.

Essa pesquisa gerou como produto a proposta de um Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI juntamente com a aplicação de três (03) Minicursos que abordem o Processo Histórico e as Políticas Públicas da Educação dos Surdos; sobre a Afetividade, Subjetividade, Identidade e Cultura Surda; e, por fim, sobre o processo de Alfabetização da Pessoa Surda nas escolas comuns com modelo de Educação Inclusiva. Ou seja, elementos despontados nos estudos realizados a partir desta pesquisa.

##### ***Os Minicursos***

Os Minicursos tiveram como público alvo, professores da sala comum e de Atendimento Educacional Especializado – AEE; técnicas da Secretaria de Educação; diretores; pedagogos e familiares de educandos Surdos. Sua realização deu-se na cidade de Teresina – PI.

A execução de Minicursos tem se mostrado extremamente importante para o compartilhamento de experiências, tanto para os que estão na posição de educador, quanto de aprendizes. Assim, promove a integração dos alunos e a construção de conhecimentos.

Foram um total de três (03) Minicursos perfazendo-se uma carga horária de 8h cada, com inscrição livre. A média de inscritos girou em torno de 50 a 60 alunos.

O primeiro minicurso ocorreu no mês de maio, intitulado “O Processo Histórico e as Políticas Públicas de Inclusão dos Surdos”. O público alvo do mesmo foram: professores, diretores, pedagogos e técnicos da Educação Básica.

Estabeleceu-se como objetivo discutir o processo histórico e as políticas públicas de inclusão dos Surdos em nossa sociedade e especificamente dentro das instituições públicas de ensino. Para a sua realização, o conteúdo foi dividido em dois momentos: teoria e prática, de modo a ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem por parte dos participantes.

Atividades teóricas e práticas:

- Teoria: Palestra sobre O Processo Histórico e as Políticas Públicas de Inclusão dos Surdos. (realizada por professores ouvintes da própria Secretaria de Educação de Teresina – PI)
- Prática: Confecção de cartazes em grupos expondo a compreensão e a importância da Libras na sociedade e na escola. Em seguida, a apresentação dos grupos expondo suas ideias e criatividade.

As figuras a seguir demonstram a confecção dos cartazes pelos cursistas do Minicurso “O Processo Histórico e as Políticas Públicas de Inclusão dos Surdos”. Os relatos durante as apresentações dos grupos e a construção dos cartazes demonstram a construção de conhecimentos acerca do tema, os quais possam ser utilizados pelos participantes.

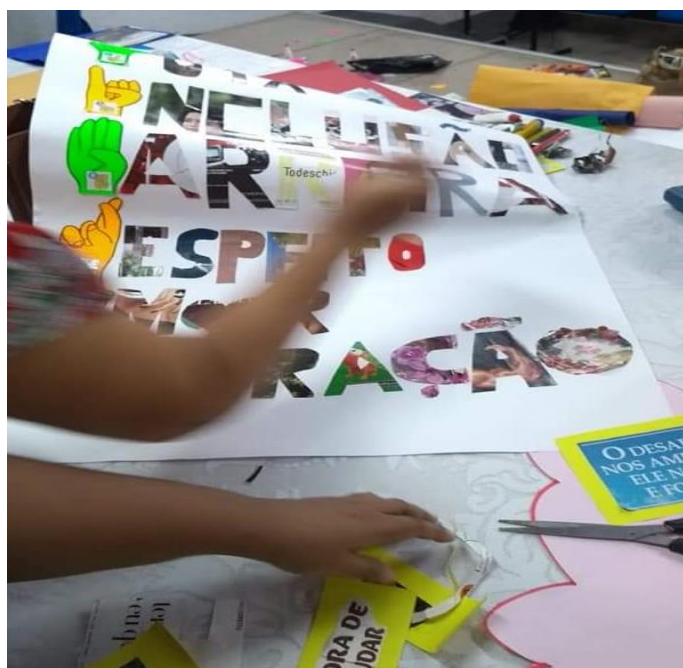
Figura 20: cartazes confeccionados pelos cursistas



Fonte: DIAS (2019)

Dohme (2008), expõe que os alunos desenvolvem aptidões e atitudes importantes no processo educacional através das atividades lúdicas, melhorando a sua participação no processo e gerando maior motivação.

Figura 21: Confeção de cartazes



Fonte: DIAS (2019)

Durante a confecção dos cartazes, cada grupo expôs seu pensamento diante da teoria de uma forma diferenciada, proporcionando a importância da valorização da Libras e da comunidade Surda.

O segundo Minicurso denominado “A Afetividade, Subjetividade, Identidade e Cultura Surda “ teve sua realização durante o mês de setembro de 2019, abrigando o mesmo

público alvo: professores, diretores, pedagogos e técnicos da Educação Básica.

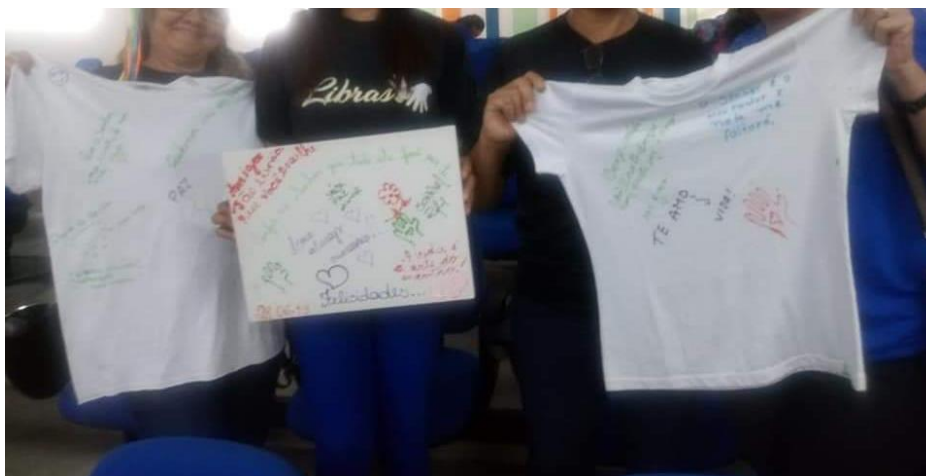
Objetivou-se discutir a afetividade e a compreensão do professor sobre os aspectos da identidade, subjetividade e cultura Surda e sua importância na incorporação desses aspectos na prática docente quando se tem alunos Surdos em sala de aula. Aconteceu também em dois momentos.

Atividades teóricas e práticas:

- Teoria: Palestra sobre: “ A afetividade, Subjetividade, Identidade e Cultura Surda”. Ressaltamos que o palestrante era um Surdo e atuante dentro da comunidade Surda e ouvinte. A escolha justifica-se como forma de fortalecer o diálogo e a interação entre Surdos e ouvintes dentro da sociedade.
- Prática: elaboração e apresentação de uma mensagem que envolvesse os aspectos abordados na palestra. Destacamos que essa mensagem foi realizada em camisas brancas ou telas (a critério do cursista) para conseqüentemente haver a troca das mesmas.

As figuras a seguir demonstram como os alunos estavam confeccionando as mensagens e o resultado das mesmas, promovendo uma reflexão sobre a inclusão.

Figura 22: Elaboração de Mensagens



Fonte: DIAS (2019)

Figura 23: Elaboração de Mensagens pelos cursistas



Fonte: DIAS (2019)

A afetividade e a socialização dessa atividade estimulou nos cursistas a criação de práticas em sala de aula que promovam a construção de laços afetivos entre todos.

O último Minicurso chamado de “O processo de Alfabetização da Pessoa Surda nas escolas comuns com modelo de Educação Inclusiva” vem somar aos demais Minicursos, trazendo princípio a orientação de um planejamento em sala de aula. Sua realização deu-se no mês de outubro de 2019, envolvendo o mesmo público alvo dos demais minicursos.

Objetivou-se discutir o processo de alfabetização da pessoa Surda nas escolas comuns com modelo de Educação Inclusiva, buscando destacar a importância de um Trabalho Colaborativo na elaboração e efetivação do PDI para esse público, o qual considere as especificidades linguísticas destes sujeitos. Estabeleceu-se dois momentos distintos para a aplicação das atividades.

Atividades teóricas e práticas:

- Teoria: Palestra sobre: O processo de Alfabetização da Pessoa Surda nas escolas comuns com modelo de Educação Inclusiva.
- Apresentação dos dados coletados nas escolas públicas de Belo Horizonte.
- Aspectos abordados no PDI.

O segundo momento, corresponde:

- Prática: Elaboração de um PDI e de um recurso pedagógico pelos cursistas (em grupo).
- Apresentação da atividade em forma de microaulas.

As figuras a seguir demonstram alguns pontos retratados no minicursos.

Figura 24: Recursos apresentados



Fonte: DIAS (2019)

Figura 25: Cinderela Surda



Fonte: DIAS (2019)

A elaboração dos recursos, juntamente com o PDI, pelos professores, consiste na possibilidade de alternativas para tornar o ensino mais adequado às especificidades dos sujeitos, levando o estudante a ver a escola como um ambiente onde ele constrói o conhecimento.

Segundo Dowbor (2001, p. 9-11), a articulação entre as diversas dinâmicas, além da sala de aula, promovem a ampliação das possibilidades.

[...] Mas as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala [...]. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia, mas sim a própria concepção do ensino que tem que repensar os seus caminhos.

As figuras a seguir demonstram o momento da elaboração dos recursos por alguns cursistas; e um dos recursos construído como forma de associação entre sinais, a imagem e a

datilologia.

Figura 26: Recurso associação sinais/ imagens/ datilologia



Fonte: DIAS (2019)

Figura 27: Elaboração de Recursos



Fonte: DIAS (2019)

Ressaltamos que o Plano de Curso de ambos Minicursos encontram-se em Apêndice neste trabalho. Sua realização constituiu uma maneira dinâmica de complementação do produto principal proposto para essa pesquisa o Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI. Antes de expor a sugestão de PDI, destacamos alguns aspectos que envolvem a sua elaboração.

### ***A Importância da elaboração do PDI***

As instituições de ensino devem buscar oferecer, aos alunos com deficiência, acessibilidade arquitetônica, comunicacional, educacional, atitudinal etc. Um dos instrumentos que tem como objetivo auxiliar aos profissionais e possibilitar ao estudante a construção dos conhecimentos de acordo com a sua condição e/ou no seu tempo, através de uma intervenção educacional adequada para cada caso/condição que se apresente corresponde ao Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI. (Sousa, 2016)

O PDI é individual, e deve prever as várias formas de avaliação, apoio e observação disponibilizadas diante da especificidade do aluno. Pois na avaliação do processo de aprendizagem de um aluno com NEE, o educador deverá levar em conta os aspectos cognitivos, motores, psicomotores, interpessoais/afetivos, comunicacionais, que condicionam e/ou potencializam a apropriação do conhecimento. (SOUSA, 2016, p. 01)

Neste sentido, o PDI deve atender às especificidades educacionais dos alunos e favorecer a criação de práticas inclusivas. Além de contribuir no acompanhamento educacional do aluno quanto à sua evolução.

Cumpra ainda informar que o PDI é um documento legal, e está previsto no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) – Cap. das Adaptações Curriculares, publicado pelo MEC/SEF/SEESP em obediência ao ditame Constitucional e Internacional de Educação Inclusiva. Porém, o PDI ainda é um documento “desconhecido” por muitos profissionais da educação, ou utilizado/desenvolvido apenas pelo profissional que atua na sala Multifuncional/AEE (Atendimento Educacional Especializado) que acontece no contraturno do horário letivo regular. (SOUSA, 2016, p. 01)

Assim, o PDI pode contribuir para o respeito às diferenças, para a acessibilidade e a interação. A próxima seção abordará as características de um PDI.

### ***As características de um PDI***

Para Sousa (2016, p. 01) “o plano de desenvolvimento individual do aluno deve ser elaborado no início de cada ano letivo e contar com a participação dos professores, dos pais e da equipe responsável pela gestão escolar”. Assim, no momento da elaboração, é essencial deixar claro os elementos que dificultam e facilitam os processos de ensino-aprendizagem. Como também, é importante ser precedido de um anamnese, buscando-se conhecer as especificidades do aluno como sujeito e não como alguém que porta uma deficiência.

Para a elaboração de um PDI, destacamos as seguintes características:

a- Ter objetivos claros

Um aluno com dificuldades de aprendizagem pode apresentar várias competências a serem exploradas. Cabe ao professor considerar essas particularidades no momento de definir objetivos que vão orientar o ensino e o processo de avaliação na educação infantil.

É possível determinar, por exemplo, que a criança curse menos disciplinas que seus colegas para que tenha condições de acompanhar todos os conteúdos — mesmo que isso implique em aumentar o período de duração do curso.

b- Propor novos desafios

Se achar necessário, o educador deve adequar os conteúdos e critérios de avaliação ao perfil do aluno, sempre considerando suas diferenças em relação aos demais colegas da turma.

Novos desafios costumam funcionar em sala de aula. Para uma criança que tem dificuldades de concentração, por exemplo, propor uma atividade que envolva ouvir sons e músicas de sua preferência tende a gerar bons resultados.

c- Ser comunicado internamente

A elaboração do PDI costuma envolver todas as pessoas que participam do dia a dia da criança. Logo, o documento não precisa ser tratado como um arquivo sigiloso e reservado apenas ao corpo docente da escola. Durante todo o ano, deve ficar acessível às equipes de profissionais e aos pais dos alunos. (PORTAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018 p. 01)

Além dessas características, a flexibilidade e a clareza no vocabulário são importantes para o entendimento e andamento das atividades. Dessa maneira, diante das observações das aulas nas escolas pesquisadas e pela falta de um Plano diferenciado para as alunas Surdas, este trabalho propõe o PDI como instrumento também ficado no desenvolvimento sociolinguístico dos sujeitos Surdos.

### ***Sugestão de PDI***

Esse instrumento deve ser elaborado pelo professor da sala comum com o docente do Atendimento Educacional Especializado, como também deve-se ter a participação do coordenador pedagógico da instituição de ensino. O PDI, geralmente divide-se em duas partes: as informações do aluno e da escola; e no segundo momento retrata o plano pedagógico especializado, ou seja, as propostas de intervenção para a garantia da acessibilidade. Essa divisão consta no Registro Descritivo de Aprendizagem – RDA, instrumento proposto pela gestão de ensino do município de Belo Horizonte (em anexo).

Este documento, o RDA, corresponde a um plano de atendimento para os alunos com relação ao seu processo de ensino-aprendizagem, destacando dados da escola; do aluno; do desenvolvimento do aluno; aspectos de interação social; autonomia nas atividades; participação com a turma; nível de leitura e escrita; exploração do meio e habilidades matemáticas.

Esse Registro contempla alguns aspectos importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência, pois inclui aspectos relacionados às categorias cognitivas e social, porém deixa lacunas com relação ao aluno Surdo. Desta forma, este instrumento não contempla suficientemente o estudante Surdo se levarmos em consideração os aspectos socioantropológicos e sóciolinguísticos que motivam estes sujeitos a constituírem uma comunidade.

Assim, os profissionais devem compreender que estes aspectos são: reconhecer as especificidades da Libras, enquanto língua gestual e imagética, ou seja, o sentido e o significado devem ser concretos e visuais; tomada de consciência e de aprendizagem quanto a cultura e identidade Surda e do modo de aprender do Surdo, considerando a língua de sinais como sua língua natural e em nosso país a segunda língua o Português na modalidade escrita.

No Registro Descritivo de Aprendizagem - RDA (em anexo), como acréscimo propõe-se como meta a socialização entre Surdos e ouvintes, pois evidenciou-se a falta desta categoria em diversas situações nas duas escolas campo desde a entrada das alunas Surdas, no momento em sala de aula e principalmente no recreio, em que a socialização dessas alunas ocorriam apenas com as intérpretes ou instrutora. Outra meta proposta em ambos

instrumentos corresponde a interpretação de todas as situações em sala de aula e não somente dos conteúdos curriculares; um olhar mais detalhado quanto a movimentação e a vestimenta para não prejudicar o entendimento do aluno Surdo durante a explanação dos conteúdos. A localização do intérprete e do estudante sempre a frente, devido a modalidade gestual- visual.

Apesar da existência de um Registro Descritivo de Aprendizagem na rede municipal de Belo Horizonte, as professoras da sala comum de Língua Portuguesa do 5º ano, relataram que não elaboram um plano específico para as alunas Surdas. As professoras de AEE enfatizaram que constroem um plano específico para os alunos, porém apenas a professora de AEE da escola A, mostrou-me o seu plano. Lembrando que a aluna Surda não frequenta essa sala de AEE.

O professor de AEE primeiramente realiza visitas nas salas de aula comum e entrevistas com os professores da sala comum para identificação de alunos com deficiência.

Deve-se realizar a coleta dos dados do aluno com a família através de entrevistas, acolhendo o laudo médico e relatórios de outros profissionais da saúde. Depois do recolhimento destas informações, são realizadas anamneses para identificar o nível de conhecimentos desse estudante.

Munido dessas informações e mediante a avaliação do aluno, o professor do AEE juntamente com professor da sala comum e a equipe pedagógica devem elaborar a segunda parte do PDI, corresponde ao plano pedagógico especializado, ou seja, as intervenções, identificando as dificuldades, as potencialidade e os recursos adequados.

No entanto, trata-se de um instrumento que se efetiva – tanto a elaboração quanto a execução – num modelo de Trabalho Colaborativo; o que não foi identificado nas escolas investigadas pela pesquisadora.

Partindo dessa premissa, segue a adaptação de uma sugestão de PDI da autora Trigo (2018). Para respondê-lo faz-se necessário um Trabalho Colaborativo entre os profissionais que atuam na escola comum no modelo de Educação Inclusiva.

Sobre o modelo de PDI de Trigo (2018), as características que faltavam anteriormente em relação aos aspectos sociolinguísticos correspondem ao uso e à compreensão dos profissionais sobre a língua de sinais, esta oficial da cultura e identidade Surda, pois a maioria dos Planos de Desenvolvimento Individualizado – PDI envolvem aspectos pedagógicos que se sobrepõe a outros elementos. Lembrando que estas metas propostas podem ser flexíveis, pois cada sujeito Surdo é único.

Neste sentido, para esse PDI, propõe-se que o professor da sala comum de Língua Portuguesa utilize recursos visuais durante suas aulas e também no desenvolvimento das

avaliações, devido à modalidade gestual-visual que envolve a língua de sinais. Outro ponto, envolver um Trabalho Colaborativo para que os profissionais participem na construção desse PDI. Para isso, considera-se como proposta o acréscimo de questões norteadoras para que cada elemento da escola de modelo inclusivo – aspectos do professor e da sala de aula comum; do AEE; da família e do aluno Surdo – possa contribuir e assim participar do que já está de fato acontecendo e dos objetivos para o percurso educacional.

Além disso, no item “aspectos importantes” referentes ao aluno Surdo, propõe-se, ao professor, compreenda a trajetória e as preferências do seu aluno, buscando uma interação. Assim, como os Surdos estão em duas comunidades diferentes, uma língua ajuda a outra na manutenção do bilinguismo social. Recomenda-se como acréscimo a promoção de atividades em grupos ou em duplas visando compartilhamento e interação entre Surdos e ouvintes.

## **PARTE I – Informações e Avaliação do Aluno Surdo**

Para o recolhimento dessas informações, os profissionais da instituição de ensino devem apontar de forma descritiva as condições familiares e do aluno como: condições do ambiente familiar; convívio familiar; relações afetivas, as formas de comunicação; as condições do ambiente familiar para a aprendizagem do aluno. Sobre as informações em relação ao aluno, devem apontar aspectos relacionados a sua interação com os pares; o uso da sua língua natural; suas dificuldades e potencialidades. (TRIGO, 2018)

No Âmbito escolar considera-se de forma descritiva as condições de acessibilidade do aluno Surdo; a organização do espaço escolar; acessibilidade física e educacional; procedimentos de avaliação; orientação dos profissionais no processo de ensino e aprendizagem; as atividades e os recursos visuais utilizados em sala (TRIGO, 2018).

### **1- Identificação do aluno Surdo**

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

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

Tipo de deficiência: \_\_\_\_\_

Número da CID: \_\_\_\_\_

## **2. Aspectos importantes do aluno Surdo:**

Você utiliza a Libras; realiza leitura labial ou nenhuma das duas? \_\_\_\_\_

Usa aparelho auditivo? \_\_\_\_\_

Gosta de usar aparelho auditivo? \_\_\_\_\_

Quando começou a usar a Libras? \_\_\_\_\_

A Família aceita o uso da Libras? \_\_\_\_\_

Você tem contato com a comunidade Surda? \_\_\_\_\_

O que você considera importante durante as aulas dos professores para que você consiga aprender com qualidade? \_\_\_\_\_

Quais as suas dificuldades em sala? \_\_\_\_\_

Você realiza outras terapias? \_\_\_\_\_

Como é a relação do aluno com os demais professores, funcionários e colegas de turma na escola? \_\_\_\_\_

Você gosta dos procedimentos avaliativos desenvolvidos pelos professores? \_\_\_\_\_

## **3-Dados dos familiares**

Nome do pai: \_\_\_\_\_

Profissão, escolaridade e idade do pai: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_

Profissão, escolaridade e idade da mãe: \_\_\_\_\_

Como ocorre a participação da família na escola? \_\_\_\_\_

Quantos filhos? \_\_\_\_\_

Existe alguém na família com alguma deficiência? Se sim, qual? \_\_\_\_\_

Quando foi descoberta a deficiência? \_\_\_\_\_

A família aceitou a deficiência? \_\_\_\_\_

Você considera importante o uso da Libras nos diversos ambientes (familiar, educacional e etc.)? \_\_\_\_\_

Faz reforço escolar? \_\_\_\_\_

O ambiente familiar é adequado para o processo de aprendizagem? \_\_\_\_\_

## **4- Informação escolar**

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Endereço da escola: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade atual (classe comum): \_\_\_\_\_

Idade e ano que entrou na escola: \_\_\_\_\_

Já reprovou? Se sim, qual ano? \_\_\_\_\_

História escolar e antecedentes relevantes (escola comum): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Já frequentou escola especial? Qual? \_\_\_\_\_

História escolar e antecedentes relevantes (escola especial): \_\_\_\_\_

Frequenta sala de Atendimento Educacional Especializado? \_\_\_\_\_

Motivo do encaminhamento para o AEE: \_\_\_\_\_

A escola possui tradutor/ intérprete de Libras? \_\_\_\_\_

A sala de AEE possui instrutor de Libras? \_\_\_\_\_

Quais os recursos visuais utilizados durante as aulas? \_\_\_\_\_

Participa de projetos dentro da escola? \_\_\_\_\_

## **5- Avaliação do aluno Surdo**

### **5.1- Condições de saúde:**

Tem diagnóstico da área da saúde que indica surdez? \_\_\_\_\_

Data do diagnóstico: \_\_\_\_\_

Tem outros problemas de saúde? Se sim, quais? \_\_\_\_\_

Faz uso de medicamentos? Se sim, quais? \_\_\_\_\_

Mantém cartão de vacina atualizado? \_\_\_\_\_

Possui alguma alergia? \_\_\_\_\_

Restrição para comida ou bebida? \_\_\_\_\_

### **5.2 Condições educacionais:**

Existe a elaboração de um planejamento individualizado pelo professor: \_\_\_\_\_

Tipos de recursos já utilizados pelo aluno: \_\_\_\_\_

Sistema linguístico utilizado pelo aluno: \_\_\_\_\_

Recurso que precisa ser providenciado pela escola: \_\_\_\_\_

Projetos educacionais executados por outras instituições de ensino do aluno (caso tenha): \_\_\_\_\_

Os colegas de turma e os professores tem conhecimento da Libras? \_\_\_\_\_

Existe alguma formação para os professores para trabalhar com o aluno Surdo? \_\_\_\_\_

Existe a disciplina de Libras na escola? \_\_\_\_\_

Outra informação: \_\_\_\_\_

### **5.3- Anamneses do aluno Surdo (aspectos a serem considerados):**

Data de avaliação: \_\_\_\_\_

Responsável pela avaliação do aluno Surdo: \_\_\_\_\_

**Categorias cognitivas:**

**Percepção**

Existe percepção visual; auditiva, tátil, espacial e temporal: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Dificuldades: \_\_\_\_\_

**Atenção**

Mantém o foco durante as atividades e explanação dos conteúdos: \_\_\_\_\_

Compreende as ordens: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Dificuldades: \_\_\_\_\_

**Memória**

Existe memória auditiva; visual; verbal e numérica: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Dificuldades: \_\_\_\_\_

**Linguagem:**

Faz o uso da Libras: \_\_\_\_\_

Nível de conhecimento da Libras: \_\_\_\_\_

Faz leitura labial: \_\_\_\_\_

É oralizado? \_\_\_\_\_

Comunica-se com gestos e mímicas: \_\_\_\_\_

Compreende a Língua Portuguesa: \_\_\_\_\_

Nível de compreensão da Língua Portuguesa: \_\_\_\_\_

Nível de escrita: \_\_\_\_\_

Habilidades nas duas línguas: \_\_\_\_\_

Usa aparelho: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Dificuldades: \_\_\_\_\_

**Raciocínio lógico e matemático:**

Estabelece relações de igualdade e diferença: \_\_\_\_\_

Possui capacidade de conclusões lógicas: \_\_\_\_\_

Resolve problemas cotidianos: \_\_\_\_\_

Compreende o mundo que o cerca: \_\_\_\_\_

Estabelece sequência lógica: \_\_\_\_\_

Identifica números e quantidade: \_\_\_\_\_

Compreende as operações matemáticas: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Dificuldades: \_\_\_\_\_

**Categoria motora:**

O aluno possui equilíbrio na locomoção: \_\_\_\_\_

Manipula objetos: \_\_\_\_\_

Compreende os conceitos de lateralidade: \_\_\_\_\_

Arremessa; corre; salta: \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Dificuldades: \_\_\_\_\_

**Categoria emocional-afetiva-social:**

Qual estado emocional do aluno Surdo atualmente? \_\_\_\_\_

Possui autoestima? \_\_\_\_\_

Qual a reação do aluno à frustração? \_\_\_\_\_

Existe isolamento por parte do aluno? \_\_\_\_\_

Os colegas de turma interagem com o aluno Surdo? \_\_\_\_\_

O aluno Surdo gosta de frequentar a escola? \_\_\_\_\_

Potencialidades: \_\_\_\_\_

Dificuldades: \_\_\_\_\_

Baseando-se na parte I do Plano de Desenvolvimento Individualizado, levando em consideração as potencialidades e dificuldades apresentadas pelo aluno Surdo, o professor juntamente com o profissional de AEE poderá elaborar adequadamente o plano pedagógico que compõe o PDI.

**PARTE II – Plano Pedagógico**

Período da execução do PDI: \_\_\_\_\_

Professora do AEE: \_\_\_\_\_

Professora da sala comum: \_\_\_\_\_

**1. Ações necessárias para atender às demandas educacionais do aluno Surdo:**

**ÂMBITOS:**

**Escola:**

Ações necessárias já existentes: \_\_\_\_\_

Ações necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas: \_\_\_\_\_

Responsáveis pelas ações: \_\_\_\_\_

### **Sala de aula comum:**

Nesse tópico, a maioria dos aspectos mencionados corresponde a Surdos que possuem um nível de compreensão da Língua Portuguesa e que sejam oralizados como no caso dos sujeitos pesquisados. Destacamos a importância na compreensão de alguns aspectos:

O uso de Recursos visuais em sala

A localização do aluno Surdo e do tradutor/ intérprete de Libras na parte da frente na sala de aula

Os professores devem utilizar uma vestimenta neutra

Evitar o uso de acessórios exagerados

O professor deve manter-se sempre que possível a frente do aluno Surdo

Evitar ficar de costas para o aluno Surdo.

Repassar o planejamento de forma antecipada para o tradutor/ intérprete de Libras

Conhecer a cultura e identidade Surda

Ter um conhecimento pelo menos mínimo da Libras

Promover a interação do aluno Surdo com demais colegas de turma através de atividades em grupos ou em duplas

Promover a parceria com a família e um Trabalho Colaborativo com outros profissionais da escola

Sempre que possível evidenciar em sala de aula a importância da Libras no contexto escolar

Possibilitar um tempo maior na resolução das avaliações (caso o aluno necessite)

As imagens devem ser claras para que o aluno entenda.

### **Família:**

Nesse tópico, destacamos a importância na compreensão de alguns aspectos:

Deve-se ter parceria entre a família e a escola de forma ativa

As dificuldades devem ser enfatizadas para a equipe gestora da escola

Acompanhar o aluno nas atividades escolares

Informar para a equipe gestora da escola sobre as terapias ou cursos do aluno Surdo

### **Sala de AEE**

Estabelecer frequência 2 vezes na semana (entre 1 hora a 2 horas de atendimento)

Preferência por um atendimento individualizado se for em grupos distribuir baseado nas deficiências

Desenvolver um Trabalho Colaborativo nas escolas a serem atendidas

Proporcionar orientações ao professor da sala de aula comum; diretores; coordenadores e a família.

Buscar parcerias com outros profissionais em especial da saúde.

Testar e confeccionar recursos pedagógicos

Orientar sobre as atividades e avaliação

## **2. Metodologias a serem aplicadas em sala de aula comum pelo professor.**

Neste tópico, importante o professor descreva o que será desenvolvido com o aluno Surdo ao longo do período letivo, considerando as categorias discutidas até o momento.

Importante que os objetivos estejam claros e se houver alguma adequação informar nesse item.

Lembrando que as atividades devem envolver a participação de todos os alunos em sala.

## **3. Recursos materiais e equipamentos**

Descrever os recursos/equipamentos que serão produzidos e utilizados para o aluno Surdo.

## **4. Critérios de avaliação**

Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno Surdo.

## **5. Avaliação do período (relatório final)**

No final do período, descrever as conquistas do aluno e quais objetivos foram alcançados na sala comum. Registrar de que forma as ações do AEE repercutiram no desempenho escolar do aluno.

Este Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI foi elaborado com base nos dados de Trigo (2018) por Elayne Cristina Rocha Dias (2019). Corresponde a uma sugestão para os profissionais que têm em suas salas de aula alunos Surdos, contribuindo para minimizar as problemáticas no contexto escolar.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentamos apenas um recorte de uma realidade que é contínua. Assim, devemos considerar essa seção de “considerações temporárias”, pois existem outros aspectos que demandam um estudo mais aprofundado.

O título dessa dissertação justifica-se como forma de retratar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas em duas escolas públicas de Belo Horizonte. Através das observações e entrevistas, existe uma falta de relação, de contato em que muitas vezes acarreta na falta de comunicação das alunas Surdas e as professoras da sala comum, aparentemente indicando uma não inclusão desses sujeitos, o que os torna invisíveis dentro do contexto escolar.

Em um primeiro momento, resgatou-se o processo histórico e as Políticas Públicas de Inclusão do Surdo na sociedade e conseqüentemente enfatizamos sobre o aspecto

socioantropológico da surdez. Dessa forma, Lourenço (2013) reflete que o Surdo tem uma maneira diferenciada na compreensão do mundo, citada por Strobel de “cultura surda”, cultura do “povo surdo”.

Partindo-se da ideia de que a identidade e a língua são elementos fortes para uma cultura, podemos pensar a Surdez apenas enquanto diferença e diversidade. “A cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora, ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual.” (LOURENÇO, 2013, p. 21).

No segundo momento fizemos análises do processo de inclusão do Surdo dentro de duas instituições de ensino na cidade de Belo Horizonte – MG. Abordando o cotidiano das aulas de Língua Portuguesa e da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Além disso, descrevemos as relações existente entre os profissionais que atuam no modelo inclusivo, destacando nesse contexto a participação da família no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a escola é um espaço de contribuição para a democratização da sociedade, da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, e propiciadora da construção cultural, científica e crítica do conhecimento. Dessa forma, devemos compreender os educandos como sujeitos socioculturais e considerar que nas experiências trazidas para sala de aula sobre suas vivências é que esses estudantes expõem sua cultura e identidade.

Analisamos as relações que se estabelecem entre as famílias (mãe) dessas jovens, que apresentam pensamentos diversificados sobre o processo de ensino-aprendizagem. O processo de inclusão inicia-se dentro da própria família, através do conhecimento da Libras, influenciando nesse processo de construção da identidade Surda.

Especificamente em relação aos sujeitos Surdos, não raro observa-se a privação da vivência de suas especificidades culturais. Assim, na maioria das aulas, as interpretações ocorriam apenas dos conteúdos trabalhados pela professora, ou seja, as alunas Surdas ficavam excluídas dos demais contextos dentro da sala de aula. Essas situações acabam desestimulando a presença destes na escola.

Diante dessas situações no ambiente educacional torna-se necessário a elaboração e orientação quanto ao uso do Plano de Desenvolvimento Individual pelos professores que possuem em sua sala de aula discentes Surdos e através do mesmo compreender melhor seu aluno e não se remeter apenas em práticas mecânicas e tradicionais.

Percebe-se a falta de um Plano de Desenvolvimento Individualizado pelos profissionais, os recursos mais utilizados na escola A são: livro didático e a lousa

prevalecendo a exposição oral dos conteúdos.

A forma como o conjunto de profissionais trabalha, em cada, escola é insuficiente para trabalhar as especificidades das alunas Surdas, na garantia da acessibilidade ao aprendizado e à convivência. As observações nos levam a constatar que a preocupação maior desse conjunto de profissionais gira em torno dos aspectos pedagógicos esquecendo outros elementos norteadores no processo de ensino-aprendizagem dessas educandas que são a compreensão do sujeito Surdo e de sua cultura para posteriormente facilitar as demais categorias como o cognitivo, social, afetivo e etc.

Sobre as instituições pesquisadas, indicaram uma invisibilização dessas alunas, pois as professoras não demonstram preocupação com a sociabilidade entre os educandos dentro da sala de aula, como também, em outras situações fora desse contexto, ou seja, não há estímulo das relações. Este aspecto torna-se uma das metas propostas na sugestão de PDI.

Além disso, a escola parece esquecer que as alunas são Surdas e cobram de ambas metodologias e atitudes semelhantes a dos ouvintes, como por exemplo a leitura coletiva durante as aulas de Língua Portuguesa, sendo esta uma rotina contínua dentro da sala de aula.

Outro ponto marcante dentro da sala de aula, o intérprete aparece como um dos atores importantes dentro do cotidiano escolar, sendo este um dos elementos para a criação das relações. A presença do intérprete do intérprete em sala, parece gerar uma falsa inclusão dentro da sala de aula, pois o trabalho de campo demonstra um distanciamento entre docente e discente, o que pode ser gerado pela falta de comunicação.

As observações constataram a falta de um Trabalho Colaborativo em ambas as escolas campo entre professoras da sala comum de Língua Portuguesa, professoras de AEE, as tradutoras/ intérpretes de Libras e instrutora dentro da instituição de ensino. Dessa forma, há um isolamento nas metodologias e estratégias utilizadas pelos sujeitos que compõem a Educação Especial na perspectiva inclusiva. A elaboração e execução de um PDI, coletivamente, talvez possa ser um caminho para o exercício de um Trabalho Colaborativo.

Por fim, descrevemos sobre o produto desta pesquisa que inicialmente constava da construção de um recurso pedagógico. Ao longo, das observações das escolas pesquisadas notou-se a necessidade de mudança para a produção de um Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI e como complementação e orientação de maneira dinâmica a realização de três minicursos ampliando um número maior de participantes.

Reforçamos o incentivo entre os profissionais de adotar uma cultura que envolva um Trabalho Colaborativo, para evitar iniciativas individualizadas na escola. Além disso, necessita-se utilização de novas metodologias de ensino, visto que a oralidade torna-se marcante na práxis das professoras, principalmente na escola A. Assim, por mais que se proporcione uma estrutura adequada o recorte desta pesquisa aponta que a lógica escolar não se altera diante das alunas Surdas que possuem uma cultura e identidade diferenciada dos ouvintes.

Portanto, a legislação vai trilhando uma proximidade às propostas da comunidade Surda, mas dificilmente em alguns pontos se efetiva, tornando-se superficiais. Outro aspecto, é que o Surdo para se constituir como sujeito histórico-cultural, precisa interagir com seus pares, sendo a língua um meio para essa interação.

Pode-se dizer, essa discussão apresenta que mesmo estando junto com os ouvintes e havendo uma estrutura de recursos humanos e pedagógicos, em muitas situações, os Surdos estão sendo “deixados de lado” tornando-se um estrangeiro dentro do seu próprio espaço.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, C. A.; SOUZA, J. DE P.; DELLAGNELO, E. H. L.; CARIO, S. A. F. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, nº 4, Brasília oct/dec. 2013.

BARBOSA, Davi. Portal Ideias Criativas. **As 4 Fases da Inclusão**. 2015. Disponível em: ><http://ideiacriativa.eadplataforma.com/forum/27/4-fases-da-inclusao/><. Acesso em: 23 mai. 2018.

BARROS, E. C.; Valentim, M. C.; Melo, M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, ano 2, n.4, p. 124-138, jul. 2005.

BOGAS, J. V. Blog Handtalk. **Surdo ou deficiente auditivo: qual a nomenclatura correta?** Disponível em: <https://blog.handtalk.me/surdo-ou-deficiente-auditivo/>. Acesso em: 16. Out. 2019

BLOG INSTITUTO SANTA INÊS. **Instituto Santa Inês**. 2014. Disponível em: <http://institutosantaines.blogspot.com/>. Acesso em: 26. Out.2019

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado; 1998.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005

\_\_\_\_\_. Decreto lei nº 5626 de 22, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em: 3 jul.2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília. Disponível em: <[https://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)>. Acesso em: 3 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão**

**da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília, 2015.  
Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília; 2010b.

\_\_\_\_\_. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. **Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2013.  
Disponível em:  
<<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 que **dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÛS, C. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Revista Ciência & Educação**., vol.23 no.1 Bauru Jan./Mar. 2017.

CAVALCANTE, M.C.B. **Sociolinguística**. Recife- PE; 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L. (Org.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 128-151.

\_\_\_\_\_. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004.

CHISTE, P. De S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Revista Ciência e Educação**. Bauru. V. 22, n 3, p. 789-808, 2016.

DAMÁZIO, M. F.M. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais (NEE) In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca – Espanha. **Qualidade UNESCO**. Salamanca: UNESCO, 1994.

DIANA, D. Portal Toda Matéria. **Bullying**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/bullying/>. Acesso em: 16.out. 2019

DIAS, E. C. R; PORTELA, M. B; VIANA, B. A. D. S. Ensino de geografia para o deficiente auditivo: estudo de caso da unidade escolar Matias Olímpio, Teresina- Piauí. Form@re. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. UFPI, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul./ dez. 2013.

DIAS, E. C. R. **26 fotografias coloridas**, 2018.

DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

FÉLIX, A. **O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva**. Trab. linguist. apl. vol.48 no.1 Campinas Jan./June 2009.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba: UFPR, 2003. (Tese de Doutorado).

FERNANDES, E. L. Surdez versus aprendizado da Língua Portuguesa Escrita. **Revista CES/JF**. Juiz de Fora. V. 22, P. 77-88. 2010.

GARCIA, C. C. **Jornal do Campus. Quais as diferenças entre preconceito e bullying?**.2017. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2017/05/quais-as-diferencas-entre-preconceito-e-bullying/>. Acesso em: 10. Set. 2019.

GOOGLE. Imagens. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=LIVRO+DID%C3%81TICO+BURITI+PORTUGUES+5+ANO&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiivImsrZfiAhWZJbkGHUkiB5IQ\\_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=hA7fRmB7YKZalM](https://www.google.com/search?q=LIVRO+DID%C3%81TICO+BURITI+PORTUGUES+5+ANO&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiivImsrZfiAhWZJbkGHUkiB5IQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgrc=hA7fRmB7YKZalM). Acesso em 15 mar. 2019.

GOTTI, M. **Regulamentação da LIBRAS**.São Paulo: 2006.

GOULART, A. T. **O arco da literatura das teorias às leituras**. EPUB. Jundiaí, Parco Editorial. 2018.

INEP -. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/ideb#o-que-e>. Acesso em: 10. fev. 2019.

LACERDA, C. B. F. **A prática pedagógica mediada (também) pela Língua de Sinais**: trabalhando com sujeitos surdos. Caderno CEDES, Unicamp, Campinas, ano XX, nº 50, 2000.

LEICHSENRING, T.L. **Educação de surdos brasileiros**: de Dom Pedro II aos desafios atuais XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ). Anais eletrônicos. Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016. P. 3-7.

LOURENÇO, K. R.C. **Políticas Públicas de Inclusão**: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo. 2013.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista Psicopedagógica São Paulo**, v. 27, n. 84, 2010.

MARTINS, F. Portal Você perguntou, nós vimos e nós respondemos. **Cultura Surda**— Parte 1. Dec 27, 2016. Disponível em: <https://blog.surdoparasurdo.com.br/cultura-surda-parte-1-b00674f6ac7c>. Acesso em: 15. jan.2019.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MESQUITA, P. O papel do professor face às mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos. Educare/ educere: **Revista de escola superior de educação**. ISSN 0873-0504. Ano XI nº 17(jan). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.11/1530>, 2005.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael; **Qualitative data analysis**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 1994.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Revista Eletrônica ETD – Educação Temática Digital**, v.7, n 2, p.295-305. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101789>, 2006.

MOREIRA, M. A. O que é aprendizagem significativa? **Revista Qurrriculum**, La Laguna, Espanha, 2012.

MOURA, M. C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter FAPESP, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

PASIAN; M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos Científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PEZARINI, M. Blog Hand Talk. **Dia Nacional do Surdo e a Luta Pela Inclusão**. 2019. Disponível em: <http://blog.handtalk.me/dia-nacional-surdo/>. Acesso em: 16.Out.2019.

PORTAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL. **PDI: plano de desenvolvimento individual do aluno na educação inclusiva**. 2018. Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/plano-de-desenvolvimento-individual-do-aluno/>. Acesso em: 16. Out. 2019.

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

\_\_\_\_\_, R. M. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622006000200003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622006000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

RODRIGUES, A. SILVA, A. A. Da. Reflexões sociolinguísticas sobre a libras (Língua Brasileira de Sinais). **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, 46 (2): p. 686-698, 2017.

SACHS, Oliver. **Vendo Vozes- uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SANTOS. S. A. MAKISHIMA. E. A. C. SILVA. T. G. **O Trabalho Colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná**. Congresso Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. Anais. Paraná. 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A. Dos S. MOREIRA. C. G. OLIVEIRA. J. A. M. De. Profissão e Formação Docente: Desafios e Perspectivas. **ANAIS: I Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: O Sentido das Ciências Sociais na Educação Básica**. 2015.

SILVA, L. O. SILVA, W. C. da MELO. L. G. De. Desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo no processo de aquisição da língua de sinais – Libras. **Revista Humanidades**, v. 4, n. 1, fev. 2015.

SOUZA, A. L. A. S. RODRIGUES, M. G. A. Educação inclusiva e formação docente continuada. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Anais. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação**. 2015.

SILVEIRA. C. Portal Tudo bem ser diferente. **Plano de desenvolvimento individual é lei e deve atender necessidades dos alunos**. 2013. Disponível em: <https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2013/08/30/plano-de-desenvolvimento-individual-e-lei-e-deve-atender-necessidades-dos-alunos/>. Acesso em: 15.jan.2019.

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

SOUSA, S. L. De. Portal Dislex Club. **Você sabe o que é plano de desenvolvimento individual?** 2016 . Disponível em: <http://www.dislexclub.com/plano-de-desenvolvimento-individual/>. Acesso em: 17.out.2019.

SOUSA, W. P. de A. **A inclusão no ciclo de alfabetização no contexto da criança com deficiência e com especificidade linguística**. In: Borba, Rute Elizabete de Souza Rosa; Cruz, Magna do Carmo Silva (orgs.). **Ciclo de palestras**, 2016, vol 2. Recife. Editora Universitária da UFPE, 2015. p. 68-76. ISBN: 978-85-415-0773-8

SOUSA, W. P; CARDOSO. A. C; SILVA. K. M. S; OLIVEIRA. L. M. **Especificidades na educação de crianças surdas em processo de alfabetização: o que dizem professores de salas regulares bilíngues da cidade do recife?** III Congresso Nacional de Educação. Anais. Campina Grande. 2016.

TRIGO, D. Blogin acessibilidade, alfabetização, aprendizagem, artigos, autismo, educação especial, educação inclusiva, inclusão. **Plano de Desenvolvimento Individual Para o AEE.** 2018. Disponível em: <http://www.blogin.com.br/2018/04/26/pdi-plano-de-desenvolvimento-individual-para-o-ae/>. Acesso em: 10.set.2019.

VASCONCELOS. L. Portal Jeito de Ser e Conviver. **Instituto nacional de jovens surdos de paris: um pouco de história.** 2015. Disponível em: <http://jeitosdesereconviver.blogspot.com/2015/08/instituto-nacional-de-jovens-surdos-de.html>. Acesso em: 10.set.2019.



VICTORINO, T.A. **Ela não olha pra gente:** o cotidiano escolar de jovens surdos no ensino médio. Trabalho de Dissertação, UFMG, 2018.

WIKIPEDIA. Mapa de localização das regionais de Belo Horizonte. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Regionais\\_de\\_Belo\\_Horizonte](https://pt.wikipedia.org/wiki/Regionais_de_Belo_Horizonte). Acesso em: 12. Mar.2019.

ZILLOTTO. G. S. GISI. M. L. **As políticas educacionais e a educação de surdos.** IV Seminário Internacional de Representações Sociais e Subjetividade e Educação – SIRSSE VI Seminário Internacional sobre Profissionalismo Docente – SIPD/ CÁTEDRA/ UNESCO. Anais. Paraná, 2015.

## ANEXO

### Anexo 1- Registro Descritivo de Aprendizagem

	PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE	<b>REGISTRO DESCRITIVO DE APRENDIZAGEM</b>
<b>1 DADOS DA ESCOLA</b>		
ESCOLA MUNICIPAL		
SITUAÇÃO LEGAL		
ENDEREÇO (RUA, AV.)		N.º
		CEP
BAIRRO	E-MAIL	
TELEFONE	CIDADE BELO HORIZONTE	UF MINAS GERAIS
<b>2 DADOS DO ALUNO</b>		
NOME		
DATA DE NASCIMENTO	NACIONALIDADE	NACIONALIDADE
NOME DA MÃE		
NOME DO PAI		
CICLO	TURNO	IDADE
<b>3 DADOS DO RELATÓRIO</b>		
REFERÊNCIA DE EQUIPE DE APOIO		
PROFESSORES DA TURMA		
DIAGNÓSTICO		
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO		
E.M.		
SÍNTESE DOS OBJETIVOS ESTABELECIDOS PARA O PERÍODO		
<div style="text-align: center;">  </div>		
DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE		
INTERAÇÃO SOCIAL		
PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES COM A TURMA		

E.MEM - 01/06/103 - 01/E

29/03/12 - GEORG



AUTONOMIA PARA ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM (RECEPTIVA E EXPRESSIVA)

EXPLORAÇÃO DO MEIO

CONHECIMENTOS E AQUISIÇÕES RELATIVOS AOS CONTEÚDOS CURRICULARES

LEITURA E ESCRITA

HABILIDADES MATEMÁTICAS

OUTRAS HABILIDADES

OBSERVAÇÕES:

**4 ASSINATURA**

DATA

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO PREENCHIMENTO

BM

2/2

## APÊNDICE

### Apêndice 01- Plano de Ensino do Minicurso “O Processo Histórico e as Políticas Públicas de Inclusão dos Surdos”.

#### 1. OBJETIVO (S):

##### ✓ Geral:

Discutir o processo histórico e as políticas públicas de inclusão dos Surdos em nossa sociedade e especificamente dentro das instituições públicas de ensino.

#### 2. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

História da educação dos Surdos no Brasil

Políticas Públicas de Inclusão do Surdo

#### 3. METODOLOGIA E MATERIAL DIDÁTICO

As aulas serão expositivas e totalmente interativas, podendo os alunos participar e intervir a todo instante. Para a realização do minicurso, houve a divisão em dois momentos: teoria e prática, para melhor fixação dos conteúdos pelos cursistas.

Atividades teóricas e práticas:

- Teoria: Palestra sobre O Processo Histórico e as Políticas Públicas de Inclusão dos Surdos. (realizada por professores ouvintes da própria Secretaria de Educação de Teresina- PI)
- Prática: Confeção de cartazes em grupos expondo a compreensão e a importância da Libras na sociedade e na escola. Em seguida a apresentação dos grupos expondo suas ideias e criatividade.

#### ✓ RECURSOS

Vídeos; Livros; revistas, cartolina; Notebook, Data show, Quadro de acrílico, Pincel para quadro e materiais pedagógicos diversos (pincel; lápis de cor; tesoura; cola; etc)

#### 4. AVALIAÇÃO

O aluno será avaliado baseado na sua participação no minicurso e na elaboração das atividades propostas.

#### 5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado; 1998.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência. **Acessibilidade**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005

\_\_\_\_\_. Decreto lei nº 5626 de 22, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2017.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÜS, C. (Org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e Educação Especial: enlaces e desenlaces. **Revista Ciência & Educação.**, vol.23 no.1 Bauru Jan./Mar. 2017.

## **Apêndice 02- Plano de Ensino do Minicurso “A Afetividade, Subjetividade, identidade e Cultura Surda”**

### **1. OBJETIVO (S):**

#### **✓ Geral:**

Discutir a afetividade e a compreensão do professor sobre os aspectos da identidade, subjetividade e cultura Surda e sua importância na incorporação desses aspectos na prática docente quando se tem alunos Surdos em sala de aula.

### **2. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

Subjetividade, Identidade e cultura Surda

A importância da afetividade no contexto escolar

### **3. METODOLOGIA E MATERIAL DIDÁTICO**

Para a realização do minicurso, houve a divisão em dois momentos: teoria e prática.

Atividades teóricas e práticas:

- Teoria: Palestra sobre: “ A afetividade, Subjetividade, Identidade e Cultura Surda”
- Prática: elaboração e apresentação de uma mensagem que envolva os aspectos abordados na palestra. Destacamos que essa mensagem foi realizada em camisas brancas ou telas (a critério do cursista) para conseqüentemente haver a troca das mesmas.

#### **✓ RECURSOS**

Vídeos; camisas; telas de pintura; pinceis; cola relevo; tinta para tecido; Notebook e Data show.

### **4. AVALIAÇÃO**

O aluno será avaliado baseado na sua participação no minicurso e na elaboração das atividades propostas.

### **5. REFERÊNCIAS**

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: **Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, 2005.

LOURENÇO, K. R. C.; BARANI, E. Educação e Surdez: um resgate histórico pela trajetória educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo. **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**. n.08, set/2011.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: Skliar, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

**Apêndice 03- Plano de Ensino do Minicurso “O processo de Alfabetização da Pessoa Surda nas escolas comuns com modelo de Educação Inclusiva”**

**1. OBJETIVO (S):**

**Geral:**

Discutir o processo de Alfabetização da Pessoa Surda nas escolas comuns com modelo de educação inclusiva, objetivando reforçar a importância de um Trabalho Colaborativo na elaboração do PDI para esse público.

**2. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS**

O processo de alfabetização dos alunos Surdos

Uso dos recursos pedagógicos e a elaboração do PDI

**3. METODOLOGIA E MATERIAL DIDÁTICO**

As aulas serão expositivas e totalmente interativas, podendo os alunos participar e intervir a todo instante. Para a realização do minicurso, houve a divisão em dois momentos: teoria e prática, para melhor fixação dos conteúdos pelos cursistas.

Atividades teóricas e práticas:

- Teoria: Palestra sobre: O processo de Alfabetização da Pessoa Surda nas escolas comuns com modelo de Educação Inclusiva.
- Apresentação dos dados coletados nas escolas públicas de Belo Horizonte.
- Aspectos abordados no PDI.

O segundo momento, corresponde:

- Prática: Elaboração de um PDI e de um recurso pedagógico pelos cursistas (em grupo).
- Apresentação da atividade em forma de microaulas.

✓ **RECURSOS**

Vídeos; Livros; revistas, cartolina; Notebook, Data show, Quadro de acrílico, Pincel para quadro e materiais pedagógicos diversos (pincel; lápis de cor; tesoura; cola; etc)

**4. AVALIAÇÃO**

O aluno será avaliado baseado na sua participação no minicurso e na elaboração das atividades propostas.

**5. REFERÊNCIAS**

SILVEIRA. C. Portal Tudo bem ser diferente. **Plano de desenvolvimento individual é lei e deve atender necessidades dos alunos.**2013. Disponível em:

<https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2013/08/30/plano-de-desenvolvimento-individual-e-lei-e-deve-atender-necessidades-dos-alunos/>. Acesso em: 15.jan.2019.

SIQUEIRA, V. R. **Alfabetização e letramento**: análise de atividades propostas em livros digitais para surdos. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, UEPB. Campina Grande, 2012.

**Apêndice- 04 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
Professores da sala regular**

PESQUISA: O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG

PESQUISADORA: Elayne Cristina Rocha Dias

ORIENTADORA: Libéria Rodrigues Neves

Sua escola está sendo convidada a participar da pesquisa “O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG”.

O objetivo da pesquisa é analisar o papel, as dificuldades e possibilidades dos professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 5º ano, a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, para os alunos Surdos, no modelo de educação inclusiva, nas escolas públicas municipais na cidade de Belo Horizonte- MG. Esperamos, assim, conhecer o papel, as dificuldades e possibilidades de cada elemento que compõe o ensino no modelo inclusivo e ao final teremos a elaboração de um Produto que proporcionará novas saídas e soluções. Diante disso, solicitamos sua participação a qual consistirá, primeiramente, na concessão de uma entrevista onde possa falar de suas experiências e/ou dificuldades, as estratégias e recursos utilizados durante a disciplina de Língua Portuguesa no ensino colaborativo direcionado ao aluno Surdo. Em seguida, sua aceitação para a pesquisadora observar de forma não participante das aulas de Português – um encontro por semana durante três meses. A entrevista ocorrerá na escola, em horários em que você não esteja trabalhando em sala de aula. Pretende-se realizar a gravação das entrevistas. Todos os registros realizados ao longo do trabalho serão de nossa inteira responsabilidade durante a realização desta pesquisa e, em seguida, definitivamente arquivados após o período da pesquisa. Estes registros poderão ser usados para produção de textos e material didático em cursos de formação de professores, e todos os cuidados serão observados para não revelar seu nome, nem dos alunos, nem o da escola. Sua participação tem caráter voluntário. Ou seja: você não receberá nenhum dinheiro para participar, não terá que pagar nada. Os riscos que você corre ao participar da pesquisa são mínimos, tais como o sentimento de constrangimento ou desconforto diante de alguma pergunta ou observação não participante da pesquisadora durante as aulas. Caso ocorram, procuraremos minimizá-los a partir da interrupção da entrevista, retirada da pesquisadora durante as observações não participantes ou qualquer outro procedimento que você julgar necessário. Você poderá desistir da participação, se quiser, e quando quiser, e poderá pedir qualquer informação que desejar sobre as atividades que realizaremos. Após o término do trabalho, você receberá um retorno dos pesquisadores, tomando conhecimento de informações em relação

aos resultados; as quais possam contribuir na resolução de problemas referentes ao ensino colaborativo na educação inclusiva especificamente do aluno. A professora Orientadora receberá estas informações. Uma via deste documento será fornecida a você.

O Comitê de Ética de Pesquisa – COEP deve ser consultado em caso de quaisquer dúvidas éticas.

Elayne Cristina Rocha Dias \*\*\* Contatos: elaynedias2017@outlook.com 31-98100-7002

Libéria Rodrigues Neves \*\*\* Contatos: liberianeves@gmail.com 31-99781-2499

---

DE ACORDO:

Nome do/a professor/a: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Assinatura do/a professor/a

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG - Horário de atendimento: de 9:00 às 11:00 e de 14:00 às 16:00h Av. Antônio Carlos, 6627/UA II / sala 2005-2º andar. Campus Pampulha.  
coep@prpq.ufmg.br tel: 31.3409.4592

**Apêndice 05- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
Professores da sala de AEE**

PESQUISA: O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG

PESQUISADORA: Elayne Cristina Rocha Dias

ORIENTADORA: Libéria Rodrigues Neves

Sua escola está sendo convidada a participar da pesquisa “O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG”.

O objetivo da pesquisa é analisar o papel, as dificuldades e possibilidades dos professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 5º ano, a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, para os alunos Surdos, no modelo de educação inclusiva, nas escolas públicas municipais na cidade de Belo Horizonte- MG. Esperamos, assim, conhecer o papel, as dificuldades e possibilidades de cada elemento que compõe o ensino no modelo inclusivo e ao final teremos a elaboração de um Produto que proporcionará novas saídas e soluções. Diante disso, solicitamos sua participação a qual consistirá, primeiramente, na concessão de uma entrevista onde possa falar de suas experiências e/ou dificuldades, as estratégias e recursos utilizados para auxiliar o aluno Surdo no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da sala regular durante a disciplina de Língua Portuguesa. Em seguida, a sua aceitação para a pesquisadora observar de forma não participante das aulas – um encontro por mês durante três meses. A entrevista ocorrerá na escola, em horários em que você não esteja trabalhando em sala de aula. Pretende-se realizar a gravação das entrevistas. Todos os registros realizados ao longo do trabalho serão de nossa inteira responsabilidade durante a realização desta pesquisa e, em seguida, definitivamente arquivados após o período da pesquisa. Estes registros poderão ser usados para produção de textos e material didático em cursos de formação de professores, e todos os cuidados serão observados para não revelar seu nome, nem dos alunos, nem o da escola. Sua participação tem caráter voluntário. Ou seja: você não receberá nenhum dinheiro para participar, não terá que pagar nada. Os riscos que você corre ao participar da pesquisa são mínimos, tais como o sentimento de constrangimento ou desconforto diante de alguma pergunta ou observação não participante da pesquisadora durante as aulas. Caso ocorram, procuraremos minimizá-los a partir da interrupção da entrevista, retirada da pesquisadora durante a observação não participante das aulas ou qualquer outro procedimento que você julgar necessário. Você poderá desistir da participação, se quiser, e quando quiser, e poderá pedir qualquer informação que desejar sobre as atividades que realizaremos. Após o término do trabalho, você receberá um retorno dos

pesquisadores, tomando conhecimento de informações em relação aos resultados; as quais possam contribuir na resolução de problemas referentes ao ensino colaborativo na educação inclusiva especificamente do aluno. A professora Orientadora receberá estas informações. Uma via deste documento será fornecida a você.

O Comitê de Ética de Pesquisa – COEP deve ser consultado em caso de quaisquer dúvidas éticas.

Elayne Cristina Rocha Dias \*\*\* Contatos: elaynedias2017@outlook.com 31-98100-7002

Libéria Rodrigues Neves \*\*\* Contatos: liberianeves@gmail.com 31-99781-2499

---

DE ACORDO:

Nome do/a professor/a: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Assinatura do/a professor/a

Comitê de Ética em Pesquisa/UFMG - Horário de atendimento: de 9:00 às 11:00 e de 14:00 às 16:00h Av. Antônio Carlos, 6627/UA II / sala 2005-2º andar. Campus Pampulha.  
coep@prpq.ufmg.br tel: 31.3409.4592

## **Apêndice 06- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **CARTA AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Prezados pais e/ou responsáveis

Realizaremos a pesquisa de mestrado “O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG”

“O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por parte de crianças Surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG” no Espaço Escola durante o 2º semestre de 2018 com o objetivo de analisar o papel, as dificuldades e possibilidades dos professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 5º ano, a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa, para os alunos Surdos, no modelo de educação inclusiva, nas escolas públicas municipais na cidade de Belo Horizonte- MG.

Para atingir esse objetivo, faremos observações sobre as atividades da disciplina de Língua Portuguesa realizadas pela professora no horário normal de funcionamento da instituição. Além das observações da sala de aula, será realizada uma entrevista com o aluno (a) Surdo (a) em Língua Brasileira de Sinais- Libras, onde será filmada para posteriormente transcrever para o Português. Esses momentos serão feitos no espaço físico da escola, no horário normal de funcionamento dela.

A filmagem não oferece quaisquer riscos para as crianças e nenhum procedimento invasivo, isto é, não causam dor nem dano físico ou moral. Entretanto, segundo a Resolução 196/96, toda a pesquisa com seres humanos envolve riscos (mesmo que relacionados ao desconforto de ser filmado ou ter uma entrevista gravada). Todos os dados obtidos por meio da filmagem e observação serão sigilosos, e somente os pesquisadores responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles. Os dados serão usados para a análise e se transformarão em trabalhos acadêmicos, visando contribuir para a formação inicial e em serviço dos professores e de todos os colaboradores de um modelo inclusivo. Durante o processo de análise de dados e de produção de trabalhos acadêmicos, serão utilizados pseudônimos no lugar dos nomes verdadeiros de todos os participantes a fim de preservar sua identidade. As imagens feitas, bem como os outros dados coletados na pesquisa, serão arquivados e ficarão sob a guarda das pesquisadoras responsáveis. Ressaltamos que a

participação é voluntária, não havendo nenhum compromisso financeiro com a equipe da UFMG. Há plena liberdade dos sujeitos a se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Caso alguma criança não seja autorizada a integrar esta pesquisa, os eventos dos quais ela participa não farão parte do banco de dados da pesquisa e, portanto, não serão analisados.

Essa pesquisa poderá beneficiar a escola pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina, ou seja, professoras, alunos, pais, tradutores/ intérprete de Libras, já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno. Tais dados e resultados poderão subsidiar discussões e intervenções, contribuindo dessa forma, cada vez mais para a melhoria do atendimento prestado por esta escola. Nós nos comprometemos a efetuar a devolução deles conforme a necessidade da instituição.

Os pais que permitirem a participação de seu/sua filho/a nessa pesquisa, sob as condições descritas, assinarão o termo de compromisso em duas vias, uma das quais permanecerá com eles e a outra será arquivada.

Quaisquer dúvidas ou pedidos de informação a respeito do Projeto serão imediatamente atendidos pela professora orientadora Libéria Rodrigues Neves.

Em vista dos esclarecimentos prestados, dou consentimento para a participação do meu/minha filho/ a na pesquisa: “”.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

(Nome completo da criança)

---

( Assinatura dos pais ou responsáveis)

Libéria Rodrigues Neves- professora orientadora da faculdade de Educação/ UFMG  
Elayne Cristina Rocha Dias- mestranda do Programa de Pós- Graduação FaE/UFMG

Se tiver dúvidas sobre o estudo, contatar a pesquisadora Prof<sup>a</sup>. Libéria Rodrigues Neves, pelo telefone: 31-99781-2499 e/ou e-mail : [liberianeves@gmail.com](mailto:liberianeves@gmail.com)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA- UFMG  
Avenida Antônio Carlos, 6.627 Unidade Administrativa II- 2º andar. Campus Pampulha  
Belo Horizonte, MG- Brasil. CEP: 31270-901. Fone: (31) 3409-4592. e-mail:  
[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

### **Apêndice 07- Questões norteadoras- Professor da Sala Comum**

As questões norteadoras para a entrevista do professor do 5º ano de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental I, são:

- Qual a sua formação?
- Qual a importância do seu papel na educação do aluno Surdo?
- Quais as estratégias utilizadas na avaliação e na explanação dos conteúdos de Língua Portuguesa? Quais soluções para os problemas?
- Você sabe se o aluno Surdo frequenta o Atendimento Educacional Especializado?
- Existe um ensino colaborativo com os demais profissionais que atendem ao aluno na escola? Não, por quê? Sim, como ocorre?
- Você desenvolve algum Plano de Desenvolvimento Individual para o aluno Surdo para a disciplina de Língua Portuguesa? Como o faz? Por quê?
- Quais os desafios enfrentados ao apresentar os conteúdos de Língua Portuguesa para o aluno Surdo?
- Quais conquistas já foram alcançadas no processo?
- Quais os recursos utilizados durante a aula de Língua Portuguesa para o ensino do aluno Surdo?
- Como ocorre o processo de avaliação do aluno Surdo na disciplina de Língua Portuguesa?
- Existe parceria com a família? Sim, de que maneira? Não? Por quê?
- Você quer falar alguma coisa que não te perguntei?

## **Apêndice 08- Questões norteadoras - Professor de Atendimento Educacional Especializado- AEE**

Para o professor do AEE, temos como questionamentos:

- Qual sua formação?
- Você desenvolve recursos para o aluno Surdo utilizar durante as aulas de Língua Portuguesa?
- Quais as estratégias que são proporcionados para o aluno Surdo e para o professor da sala comum no ensino de Língua Portuguesa?
- Existe um ensino colaborativo? Não, por quê? Sim, como?
- Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você nesse modelo de educação inclusiva? Quais as conquistas? Como soluciona problemas?
- Você estabelece algum contato com a família desse aluno Surdo?
- Você elabora o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno Surdo?
- Como ocorre o processo de avaliação desse aluno Surdo?
- Você quer falar alguma coisa que não te perguntei?

**Apêndice 09- Questões norteadoras - Tradutor/ Intérprete de Língua Brasileira de Sinais- Libras**

- Qual sua formação?
- Quais funções lhe são atribuídas?
- Qual a sua formação?
- Existe algum contato com a família desse aluno Surdo? De que maneira é estabelecido?
- O aluno Surdo frequenta o Atendimento Educacional Especializado- AEE?
- Existe um ensino colaborativo? Não, por quê? Sim, como?
- Quais os desafios enfrentados nesse modelo de educação inclusiva e nas aulas de Língua Portuguesa? Quais as conquistas? Como soluciona problemas?
- Você quer falar alguma coisa que não te perguntei?

**Apêndice 10- Questões norteadoras – Instrutor de Língua Brasileira de Sinais- Libras**

- Qual sua formação?
- Quais funções lhe são atribuídas?
- Qual a sua formação?
- Existe algum contato com a família desse aluno Surdo? De que maneira é estabelecido?
- Existe um ensino colaborativo? Não, por quê? Sim, como?
- Quais os desafios enfrentados nesse modelo de educação inclusiva e nas aulas de Língua Portuguesa? Quais as conquistas? Como soluciona problemas?
- Você quer falar alguma coisa que não te perguntei?

### **Apêndice 11- Questões norteadoras - Responsável pelo Aluno Surdo**

- Quais as estratégias usadas na escola para seu filho no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa? E em casa?
- O seu filho frequenta o Atendimento Educacional Especializado?
- Como você avalia o processo e os resultados da aprendizagem do seu filho em Língua Portuguesa?
- Quais os maiores desafios enfrentados?
- Você quer falar alguma coisa que não te perguntei?

### **Apêndice 12- Questões norteadoras - Aluno Surdo**

A entrevista com o aluno Surdo será realizada em Língua Brasileira de Sinais-Libras, pois corresponde a sua língua materna sendo assim de fácil compreensão para o sujeito entrevistado. Sendo esta gravada e depois transcrita para o Português.

- Você frequenta a sala de Atendimento Educacional Especializado? Não, por quê?
- Quais as estratégias utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa para compreender os conteúdos em sala de aula?
- Quais as dificuldades para o acesso a aprendizagem de Língua Portuguesa?
- Você quer falar algo que não te perguntei?