



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN

EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA PROPOSTA DE
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS MEDIADORAS PARA O ENSINO
DOS CONECTIVOS NAS SALAS DO AEE PARA FAVORECER A
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO SURDO NA SALA
DE AULA DO ENSINO REGULAR

Josefa Maria Argôlo Pimenta

Asunción, Paraguay

2022

Josefa Maria Argôlo Pimenta

**UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
MEDIADORAS PARA O ENSINO DOS CONECTIVOS NAS SALAS
DO AEE PARA FAVORECER A LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL DO ALUNO SURDO NA SALA DE AULA DO ENSINO
REGULAR**

Tese apresentada, defendida e aprovada para curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências da Educação e Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clara Roseane da S.A. Mont'Alverne

Asunción, Paraguay

2022

Josefa Maria Argolo Pimenta

UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS MEDIADORAS PARA O ENSINO DOS CONECTIVOS NAS SALAS DO AEE PARA FAVORECER A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO SURDO NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR.

Asunción (Paraguay)

Tutor: Prof. Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne

Tese de Doutorado em Ciências da Educação, 306 p. – UAA, 2022.

Palavras Chave

1. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) 2. Língua Portuguesa 3. Leitura e escrita.

Josefa Maria Argôlo Pimenta

**UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
MEDIADORAS PARA O ENSINO DOS CONECTIVOS NAS SALAS
DO AEE PARA FAVORECER A LEITURA E PRODUÇÃO
TEXTUAL DO ALUNO SURDO NA SALA DE AULA DO ENSINO
REGULAR**

Esta tese foi avaliada e aprovada em _____ para obtenção do título de Doutora em Educação, pela Universidade Autónoma de Asunción-UAA, pelos seguintes doutores que assinam abaixo

A meu filho Marcelo por acreditar ser um exemplo de que só se consegue
vencer na vida mediante trabalho, dedicação e estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para superar as dificuldades.

A UAA, seu corpo docente, direção e administração pela oportunidade de realização do Curso de Doutorado.

A minha orientadora, Prof. Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne, pelo suporte que lhe coube, pelas suas correções e orientações, que contribuíram com o meu crescimento científico e intelectual.

Aos professores participantes, TILS, alunos surdos, pais e gestores que com tamanha gentileza contribuíram com esta pesquisa.

A minha amiga Valzinha pelo apoio nos momentos de desânimo.

A meu esposo e meu filho pela compreensão sempre a meu lado.

O meu muitíssimo obrigada.

A educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações sobre surdez e os surdos.

(Carlos Skliar).

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	xiv
LISTA DE FIGURAS	xv
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xvi
RESUMEN	xvii
RESUMO.....	xviii
ABSTRACT	xix
INTRODUÇÃO.....	1
1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DOS CONECTIVOS NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.	16
1.1. Políticas educacionais de inclusão	19
1.1.1. Os processos de educação inclusiva na sociedade contemporânea	29
1.1.2. O ensino da leitura.....	31
1.1.3. O ensino da escrita.....	33
1.1.4. As práticas sociais de leitura e escrita	34
1.2. Concepções de leitura e escrita	35
1.2.1. A leitura e a escrita como processos de aprendizagem	37
1.2.2. Estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita.....	39
1.3. A leitura e a escrita no contexto escolar	39
1.3.1. O ensino de leitura e escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais da educação especiais.....	42
1.3.2. O ensino da leitura e da escrita nas salas de atendimento educacional especializado.....	45
1.4. Políticas públicas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita para o aluno surdo.....	49
1.4.1. Políticas públicas de leitura e de escrita: formação de professores.	50
1.4.2. Plano nacional da leitura e escrita no livro didático.....	51
1.4.3. Políticas públicas de educação de surdo na escola regular: as práticas sociais de leitura e escrita.	52
1.4.3.1. O Atendimento Educacional Especializado e a sala de Recursos Multifuncionais.....	53

1.5. Práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita no atendimento educacional especializado	57
1.5.1. A educação de surdo no Brasil	58
1.5.2. A educação especial na perspectiva inclusiva	64
1.5.3. Ensino da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa como L-2, para o surdo na modalidade escrita no AEE de uma escola estadual de Ilhéus.	68
1.5.4. As diferenças linguísticas das línguas de sinais das línguas orais.....	69
1.5.5. A leitura e a escrita na educação do surdo.....	70
1.6. Estratégias de mediação da leitura e da escrita	72
1.6.1. A língua brasileira de sinais como instrumento de mediação do ensino e aprendizagem em práticas de leitura e escrita no contexto da sala de aula e no AEE das escolas públicas estaduais de ilhéus.	74
1.6.2. A ludicidade da leitura no desenvolvimento cognitivo da criança surda. .	76
1.6.3. Leitura e escrita: inclusão e cidadania sociocultural do surdo	76
1.7. Proposta pedagógica para a prática de leitura e escrita do aluno surdo: uma experiência no colégio Rotary de Ilhéus.	78
1.7.1. A leitura de textos sinalizados como prática pedagógica na formação do professor de educação infantil e básica.	81
1.7.2. A formação na escola de usuários das libras	83
1.7.3. A libras na sala do AEE como princípio básico para a aprendizagem do aluno surdo da L-2.....	84
1.7.4. Uma experiência de leitura e escrita em uma escola pública estadual do município de Ilhéus.	87
1.7.5. O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa nas escolas públicas estaduais do município de ilhéus para desenvolver as habilidades de leitura e produção textual na educação de surdos.....	91
1.7.5.1. Como era a educação do surdo antes da lei de inclusão?	91
1.7.5.2. Como está a educação do surdo nos tempos atuais?.....	94
1.7.5.3. Proposta de estratégias mediadoras a serem aplicadas para o ensino dos conectivos da língua portuguesa ao aluno surdo, em uma perspectiva bilíngue das práticas sociais da leitura e da escrita,	

	nas salas de recursos multifuncionais das escolas da rede pública estadual do município de Ilhéus.....	104
2.	METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	114
2.1.	Fundamentação metodológica.....	115
2.2.	Problema da investigação.....	117
2.3.	Objetivos da pesquisa.....	118
2.3.1.	Objetivo Geral	118
2.3.2.	Objetivos Específicos	119
2.4.	Cronograma da Pesquisa	123
2.5.	Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa	125
2.5.1.	Delimitação da Pesquisa.....	130
2.6.	Participantes da pesquisa	133
2.6.1.	Alunos surdos do 8º e 9º anos.....	134
2.6.2.	Professores da sala de aula do ensino regular.....	135
2.6.3.	Professor especialista da sala de AEE	135
2.6.4.	Intérpretes	136
2.6.5.	Gestores administrativos da escola.....	136
2.7.	Desenho da investigação	137
2.8.	Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados.....	143
2.8.1.	Guia de Entrevista	143
2.8.2.	Entrevista Aberta	144
2.9.	Aspectos éticos: caminho percorrido para a aprovação na Plataforma Brasil ..	145
2.9.1.	Aspectos éticos da pesquisa.....	145
2.9.2.	Riscos.....	146
2.9.3.	Benefícios	147
2.9.4.	Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa.....	147
2.9.5.	Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados	148
2.9.5.1.	Elaboração e Validação dos Instrumentos da Pesquisa	148
2.10.	Procedimentos Para a Coleta de Dados.....	149
2.11.	Técnicas de análise e interpretação dos dados	150
2.11.1.	Revisão do material.....	153
2.11.2.	Estabelecer um plano de trabalho inicial.....	153

2.11.3. Codificação dos dados primários	154
2.11.4. Codificação dos dados secundários.....	154
2.11.5. Interpretar os dados	155
2.11.6. Descrever contexto(s).....	156
2.11.7. Assegurar a confiabilidade e validade dos resultados.....	156
2.11.8. Responder, corrigir e voltar ao campo	157
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	159
3.1. Descrição do domínio vocabular em libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo.....	160
3.1.1. O que dizem as gestoras sobre como realiza a avaliação do domínio vocabular do aluno surdo.....	161
3.1.2. O que dizem as gestoras sobre como avaliam o nível de leitura do aluno surdo	163
3.1.3. O que dizem as gestoras sobre a avaliação do nível de escrita do aluno surdo	166
3.1.4. O que dizem os professores da sala de aula do ensino comum sobre como avaliam o domínio de Libras do aluno surdo	168
3.1.5. O que dizem os professores a respeito de como avaliam o nível de leitura do aluno surdo	171
3.1.6. O que dizem os professores a respeito de como avaliam o nível de escrita do aluno surdo	173
3.1.7. O que diz a professora do AEE sobre a avaliação do domínio de Libras do aluno surdo	175
3.1.8. O que diz a professora do AEE a respeito da avaliação do nível de leitura do aluno surdo	178
3.1.9. O que diz a professora do AEE a respeito de como avalia o nível de escrita do aluno surdo	179
3.1.10. O que dizem as intérpretes a respeito de como avaliam o domínio vocabular em Libras do aluno surdo.....	180
3.1.11. O que dizem as intérpretes a respeito de como avaliam o nível de leitura do aluno surdo	183

3.1.12. O que dizem as intérpretes a respeito de como avaliam o nível de escrita do aluno surdo	184
3.1.13. O que dizem os alunos surdos sobre o seu domínio da Libras	186
3.2. Expor a didática do tradutor/intérprete durante as aulas na sala de aula do ensino regular	190
3.2.1. O que dizem as gestoras sobre a forma como é escolhido o til	190
3.2.2. Vejamos o que dizem as gestoras sobre como a formação do Tradutor/Intérprete de Libras colabora na sua prática em sala de aula do ensino comum.....	191
3.2.3. O que dizem as gestoras a respeito do momento em que a escola fornece formação continuada para o TILS	193
3.2.4. O que dizem as gestoras sobre a maneira de como acontece na UE o curso de formação em Libras	195
3.2.5. O que dizem os professores sobre a participação do intérprete de Libras durante as aulas.....	196
3.2.6. O que dizem os professores sobre as ações utilizadas pelo TILS durante as aulas.....	198
3.2.7. O que dizem os professores sobre suas ações junto ao intérprete quando esse não utiliza uma didática acessível ao aluno surdo	200
3.2.8. O que dizem os professores sobre os TILS terem acesso ao conteúdo da aula antecipadamente.....	202
3.2.9. O que diz a professora do AEE sobre as didáticas empregadas pelo TILS.....	204
3.2.10. Vejamos o que diz a professora do AEE a respeito da avaliação da didática empregada pelo TILS.....	205
3.2.11. O que dizem as TILS sobre as didáticas que empregam durante as traduções em sala de aula do ensino comum.....	206
3.2.12. O que dizem as TILS sobre a atitude tomada quando o aluno não está atento na aula.....	207
3.2.13. O que dizem as TILS sobre a falta de compreensão do aluno da didática por elas empregada	209

3.3. Relatar as metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas na sala do ensino regular.....	212
3.3.1. O que dizem as gestoras sobre a maneira de acompanhamento das metodologias empregadas pelos docentes durante as aulas do ensino regular.....	213
3.3.2. O que dizem as gestoras sobre a aprendizagem da escrita do aluno surdo a partir das metodologias utilizadas pelos docentes.....	215
3.3.3. O que dizem os professores sobre o uso das metodologias que garantem ao aluno surdo a aprendizagem da escrita da língua portuguesa.....	217
3.3.4. O que dizem os professores sobre o entendimento do aluno surdo dos conteúdos mediante as metodologias empregadas	219
3.3.5. O que diz a professora do AEE sobre a utilização de metodologias no desenvolvimento das linguagens de sinais e L2 do aluno surdo	221
3.3.6. O que dizem as intérpretes sobre as metodologias empregadas pelos docentes	223
3.3.7. O que disseram as TILS sobre as metodologias utilizadas pelos professores durante a exposição das aulas.....	224
3.4. Propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem de libras e dos conectivos de coerência e coesão da língua portuguesa nas salas de aula de atendimento educacional especializado	228
3.4.1. O que dizem as gestoras sobre a explicação dos conectivos de coerência e coesão da língua portuguesa nos textos didáticos	229
3.4.2. O que dizem os professores sobre como explicam os conectivos de coerência e coesão da Língua Portuguesa presentes nos textos didáticos.....	231
3.4.3. O que dizem os professores de como ensinam as preposições e conjunções utilizadas nos textos dos alunos surdos	232
3.4.4. O que diz a professora do AEE sobre a sua explicação dos conectivos existentes nos textos didáticos trabalhados	234
3.4.5. O que diz a professora do AEE sobre ensinar os conectivos prepositivos e das conjunções da Língua Portuguesa usados pelos alunos surdos.....	236
3.4.6. O que dizem as TILS sobre a explicação dos conectivos de coerência e coesão em sala de aula.....	237

3.4.7. O que dizem as TILS sobre o ensino dos conectivos e das preposições aos alunos surdos	238
3.4.8. O que dizem os alunos sobre o uso de conectivos.....	240
CONCLUSÕES E PROPOSTAS	247
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255
APÊNDICES	264
APÊNDICE 1: Carta enviada à direção da instituição, local da pesquisa.....	265
APÊNDICE 2: Autorização do Campo de Pesquisa Responsável pelo aluno Surdo.....	266
APÊNDICE 3: Plataforma Brasil - Parecer Consubstanciado do CEP	267
APÊNDICE 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	277
APÊNDICE 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	278
APÊNDICE 6: Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE) do AEE	279
APÊNDICE 7: Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE) Intérpretes.....	280
APÊNDICE 8: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (aluno surdo)	281
APÊNDICE 9: Guia de Entrevista para a Gestora	282
APÊNDICE 10: Guia de Entrevista para o professor (a) da sala de aula	283
APÊNDICE 11: Guia de Entrevista para o Professor (a) do AEE	284
APÊNDICE 12: Guia de Entrevista para o Intérprete	285
APÊNDICE 13: Entrevista para o aluno (a) surdo	286

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 1: Discriminação do Som, tipo de Decibéis e Tipo de Ruído.....	23
TABELA Nº 2: Grau de deficiência e Perda de dB.....	24
TABELA Nº 3: Perguntas de mediação	87
TABELA Nº 4: Texto produzido pelo aluno	88
TABELA Nº 5: Texto didático para avaliação linguística	89
TABELA Nº 6: Perguntas mediadoras para avaliação da leitura e produção de texto.....	89
TABELA Nº 7: Texto produzido pelo aluno	90
TABELA Nº 8: Implicações do processo de alfabetização para estudantes surdos	97
TABELA Nº 9: Perguntas e Objetivos da Investigação	119
TABELA Nº 10: Programação das Ações.....	124
TABELA Nº 11: Participantes da pesquisa	136
TABELA Nº 12: Técnicas Utilizadas na Pesquisa	144

LISTA DE FIGURAS

FIGURA Nº 1: Desenho Geral do Processo de Investigação	13
FIGURA Nº 2: Anatomia Geral da Orelha.....	19
FIGURA Nº 3: Detalhes da Orelha Interna Direita.....	20
FIGURA Nº 4: Relação do Volume do Som e Decibéis	23
FIGURA Nº 5: Fotos A e B momento de uma prática em língua portuguesa escrita.	68
FIGURA Nº 6: Imagem para mediação.....	87
FIGURA Nº 7: Diagrama da proposta de estratégias mediadoras para ensino de leitura e produção textual para o aluno surdo.....	112
FIGURA Nº 8: Localização Geográfica do Brasil	125
FIGURA Nº 9: Localização Geográfica do Estado da Bahia.....	126
FIGURA Nº 10: Localização Geográfica de Ilhéus	128
FIGURA Nº 11: Localização Geográfica do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.....	130
FIGURA Nº 12: Fachada do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.....	132
FIGURA Nº 13: Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa.	137
FIGURA Nº 14: Desenho Metodológico da Investigação.....	140
FIGURA Nº 15: Esquema da Análise e Interpretação dos Dados.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEEBA – Centro de Educação Especial da Bahia

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Libras – Língua brasileira de sinais

LS – Língua de Sinais

L1 – Primeira língua

L2 – Segunda língua

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TILS – Tradutor/Intérprete da Língua de Sinais

RESUMEN

Esta investigación hace referencia al enfoque sobre la educación de sordos: una propuesta de estrategias pedagógicas mediadoras para la enseñanza de los conectivos en las aulas de la ESA para favorecer la lectura y producción textual del alumno sordo en el aula de educación regular. La investigación se estructuró y partió del problema: ¿Cuáles son los aportes de las estrategias pedagógicas mediadoras para la enseñanza y el aprendizaje de los conectivos que favorecen la lectura y producción de textos por parte del alumno sordo de la Escuela Rotaria Estatal Renato Leite da Silveira? El objetivo general es analizar los aportes de las estrategias pedagógicas mediadoras para la enseñanza y el aprendizaje de los conectivos que favorecen la lectura y producción de textos por parte del alumno sordo del Rotary State College Renato Leite da Silveira de Ilhéus. Y, como objetivos específicos: describir el dominio del vocabulario de Libras y el nivel de lectura y escritura del alumno sordo; evaluar la didáctica del traductor / intérprete durante las clases en el aula regular; disertar sobre las metodologías utilizadas por los docentes durante las clases en el aula de educación regular; y, proponer estrategias pedagógicas mediadoras para la enseñanza y el aprendizaje de Libras de los conectores de coherencia y cohesión en portugués en las salas del Servicio Educativo Especializado. Como método se utilizó la investigación exploratoria cualitativa, con un método fenomenológico. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación mediante Dictámenes No. 3.954.754 y 4.402.400 vía Plataforma Brasil con el No. 29989420.1.0000.5526 / CAAE, junto con los instrumentos de recolección de datos, que son una guía de entrevista, dirigida Gerentes, profesores e intérpretes de Libras; entrevista con estudiantes sordos, y los Términos de Consentimiento Libre e Informado (ICF) de los entrevistados, autorizados por el padre, y el Término de Consentimiento Libre e Informado (TALE) del estudiante. Los resultados fueron positivos en cuanto a la propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de los conectores de coherencia y cohesión a realizar en el servicio de Educación Especializada, ya que permitirá al estudiante acceder a la información ofrecida en L2. Se concluyó que debido a que la ESA está dirigida única y exclusivamente al alumno sordo y las actividades son realizadas por un docente especialista en las áreas de Libras y Lengua Portuguesa, proporcionándole actividades estructurales acordes a la enseñanza de una segunda lengua.

Palabras clave: educación para sordos; Estrategias pedagógicas; Enseñando y aprendiendo; Lectura y producción textual.

RESUMO

Esta investigação reporta-se à abordagem sobre a educação de surdos: uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular. A pesquisa foi estruturada e embasada a partir da problemática: Quais as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira? O objetivo geral é analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira de Ilhéus. E, como objetivos específicos: descrever o domínio vocabular da Libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo; avaliar a didática do tradutor/intérprete durante as aulas na sala de aula do ensino regular; dissertar as metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas na sala de aula do ensino regular; e, propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem da Libras dos conectivos de coerência e coesão em língua portuguesa nas salas de Atendimento Educacional Especializado. Como método, utilizou-se a pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com método fenomenológico. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio dos Pareceres nº 3.954.754 e 4.402.400 via Plataforma Brasil sob o nº 29989420.1.0000.5526/CAAE, juntamente com os instrumentos de coleta dos dados quais sejam, guia de entrevista, direcionada aos gestores, professores e intérpretes de Libras; entrevista aos alunos surdos, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos entrevistados, de autorização do pai, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) do aluno. Os resultados apresentaram-se positivos quanto à proposta do ensino e aprendizagem dos conectivos de coerência e coesão serem efetuados no atendimento Educacional Especializado, pois permitirá ao aluno o acesso às informações oferecidas em L2. Concluiu-se que por ser o AEE direcionado único e exclusivamente ao aluno surdo e as atividades serem realizadas por um professor especialista nas áreas de Libras e Língua Portuguesa propiciando-lhe atividades estruturas de acordo ao ensino de segunda língua.

Palavras-Chave: Educação de surdo; Estratégias Pedagógicas; Ensino e Aprendizagem; Leitura e Produção textual.

ABSTRACT

This investigation refers to the approach on the education of the deaf: a proposal for pedagogical mediating strategies for the teaching of the connectives in the ESA rooms to favor the reading and textual production of the deaf student in the classroom of regular education. The research was structured and based on the problem: What are the contributions of mediating pedagogical strategies for the teaching and learning of the connectives that favor the reading and production of texts by the deaf student of the Rotary State School Renato Leite da Silveira? The general objective is to analyze the contributions of the pedagogical mediating strategies for the teaching and learning of the connectives that favor the reading and production of texts by the deaf student of the Rotary State College Renato Leite da Silveira de Ilhéus. And, as specific objectives: describe the vocabulary domain of Libras and the reading and writing level of the deaf student; evaluate the didactics of the translator / interpreter during classes in the regular classroom; lecture the methodologies used by teachers during classes in the classroom of regular education; and, to propose pedagogical mediating strategies for the teaching and learning of Libras of the coherence and cohesion connectors in Portuguese in the Specialized Educational Service rooms. As a method, qualitative exploratory research was used, with a phenomenological method. The research was approved by the Research Ethics Committee through Opinions No. 3,954,754 and 4,402,400 via Plataforma Brasil under No. 29989420.1.0000.5526 / CAAE, together with the data collection instruments, which are an interview guide, directed Libras managers, teachers and interpreters; interview with deaf students, and the Free and Informed Consent Terms (ICF) of the interviewees, authorized by the father, and the student's Free and Informed Consent Term (TALE). The results were positive regarding the proposal for teaching and learning the coherence and cohesion connectors to be carried out in the Specialized Educational service, as it will allow the student access to the information offered in L2. It was concluded that because the ESA is directed only and exclusively to the deaf student and the activities are carried out by a specialist teacher in the areas of Libras and Portuguese Language, providing him with structural activities according to the teaching of a second language.

Key words: Deaf education; Pedagogical Strategies; Teaching and learning; Reading and textual production.

INTRODUÇÃO

A presente tese cujo título “*Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular*” investiga sobre a evolução linguística do aluno surdo a partir das ações pedagógicas em língua escrita praticada nas salas de aula do ensino regular, como também o ensino de Libras na sala de recursos multifuncionais, espaço este responsável pela contribuição no desenvolvimento linguístico dos surdos.

A língua é o primeiro elemento cultural identitário de um povo e assim sendo deve ser ensinada e aprendida de forma que possibilite aos seus usuários acessar as informações que circulam na sociedade. Diante disso, o ensino de uma língua deve oportunizar ao outro a aquisição dos meios necessários para que ele possa apropriar-se dessa língua para que posteriormente a utilize não só como meio de acesso à comunicação, mas para à informação, a diversão e à formação da sua identidade, função essa da escola, visto ser um dos espaços destinados para tal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, salienta que “a linguagem verbal¹, oral e a linguagem escrita, representadas pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social” Brasil (2002, p. 23). Assim, espera-se que a escola, responsável por essa ação, não só ensine ao aluno surdo a Língua Brasileira de Sinais, mas também a língua escrita, ambas lhe proporcionarão desenvolver as habilidades necessárias à compreensão dos conteúdos oferecidos mediante a tradução/interpretação e leituras dos textos. Portanto, é preciso que este se aproprie das informações em sua língua natural para que posteriormente possa desenvolver as demais linguagens na modalidade escrita.

A escola como instituição socioeducativa tem papel preponderante na sociedade contemporânea, papel este que interfere nas ações da comunidade escolar como um todo. Portanto, para atender às necessidades dos tempos atuais, que tem o mercado como referência aos programas educacionais, a escola torna-se flexível nas escolhas dos cursos

¹ A linguagem verbal é oral, no caso de ouvintes, e sinalizada no caso de surdos.

e, assim atender as exigências dessa sociedade. Conforme Libâneo (2005, p.52) “a sociedade contemporânea exige um novo tipo de trabalhador, ou seja, mais flexível e polivalente o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais”.

Diante de tal exigência, a escola vê-se obrigada a uma reformulação não só de organização das práticas como também na capacitação dos docentes para viver a nova realidade. Dessa forma, criar-se-á condições reais de aprendizagem a partir do uso de estratégias mediadoras a fim de potencializar o desenvolvimento cognitivo do aluno surdo.

Justificativa da investigação

O Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira, situado em um bairro da periferia de Ilhéus-Bahia, dispõe de uma sala de Recursos Multifuncionais para atender aos alunos com necessidades educacionais especializadas. Atendimento esse que complementar ou suplementará as informações sistematizadas em sala de aula regular, sendo vista como uma escola inclusiva. Nesse cenário, tem o aluno surdo que recebe atendimento complementar em língua portuguesa na modalidade escrita doravante L.2, e em Libras (L.1), já que esta não substitui a outra. Porém, ao longo desses 11 anos, percebo que esses alunos não minimizam as dificuldades de leitura e escrita de L.2, o que os impossibilita da elaboração de textos necessária na produção discursiva.

Constatando-se também que esses alunos não tinham domínio em sua língua natural, a Libras, instrumento de mediação das aulas ministradas nas salas de aula do ensino regular. Situação esta que só se agrava, visto que o ensino da língua portuguesa na escola segue orientações curriculares onde estão descritos os níveis e ações a serem praticadas pelos docentes.

Até então, o currículo escolar é organizado de maneira a atender às necessidades pedagógicas dos educandos considerados “normais” (os ouvintes), uma atitude de tornar todos iguais, e assim deixa de atender uma parcela considerável desse público, visto que a sala de aula está longe de ser um espaço homogêneo, embora seja uma unidade é formada pela diversidade dos vários alunos que ali se encontram cada um com suas particularidades, por isso deveriam ser vistos a partir das suas subjetividades, o que

permitiria que os alunos surdos inseridos recebessem um olhar considerando suas particularidades linguísticas.

O currículo um instrumento para orientar os docentes, esse tem uma flexibilidade que permite alterações a fim de atender aos objetivos traçados pela unidade escolar, direcionados às necessidades de ensino e de aprendizagem dos discentes, se fazendo necessária a elaboração de estratégias diversas que alcancem um maior número de alunos nas suas diferenças, ressaltando também que apesar da escola ser plural, o aluno é singular, cada um é único.

Dessa maneira, a inclusão de alunos com deficiência conclama a escola a traçar uma nova história da educação, observando que o centro não pode ser a deficiência do sujeito, mas as possibilidades permitidas a serem empregadas na forma como se dá o processo de ensino aprendizagem, isto é, são alunos com necessidades educacionais especiais que ganham o direito de estarem incluídos nas salas do ensino comum atendendo assim o que legisla a Lei da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, portanto, a flexibilização curricular para que todos tenham acesso e participação em todas as ações escolares é condição para que esses alunos se percebam parte desse todo que é a sala de aula.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, orienta que adaptações no currículo sejam feitas, a fim de que os alunos surdos por terem língua própria, tenham as dificuldades de acesso a aprendizagem minimizadas, e, em alguns casos, sanadas. Diante de tais recomendações, esse currículo precisa ser “dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos educandos” (Brasil, 1998, p.33). Nessa visão, é preciso que as aulas sejam planejadas com vistas não só às necessidades do aluno, mas verificar quais habilidades já foram construídas nesses alunos a serem potencializadas.

Ainda sobre as adaptações, de acordo com leituras em Brasil, (2002) e Brasil (2005) no tocante ao aluno surdo, essas adaptações incluem também a presença de profissional Tradutor/Intérprete da Língua de Sinais (TILS) na sala de aula do ensino comum para mediar às relações entre o professor e os alunos surdos e entre estes os demais alunos. Embora seja uma política para a inclusão do aluno surdo a participação do TILS nas aulas para tradução da Língua Portuguesa, denominada segunda língua (L2) X a

Língua Brasileira de Sinais – Libras, denominada primeira língua do surdo (L1) durante as aulas não é garantia de que a informação traduzida e/ou interpretada seja entendida pelo aluno surdo, visto que, repito, são línguas de modalidades diferentes e como se sabe têm gramáticas próprias. Logo, a L2 é diferente em alguns aspectos da língua natural (L1) do aluno surdo, que também possui estrutura gramatical própria e é espaço-visual.

As várias dificuldades que o estudante com deficiência auditiva e/ou surdo encontra para progredir na escrita da Língua Portuguesa tem sido empecilho não só no seu desenvolvimento cultural, como também no social, porque ele não chega à escola com um mínimo de domínio na sua língua natural, visto ser a maioria oriunda de famílias de pais ouvintes que não são usuários da Língua de Sinais. Assim, fica o ensino e a aprendizagem do aluno surdo prejudicado, por não dominar a Libras. pois é através da sua mediação que esse sujeito pode acessar as informações escritas.

Desse modo, se faz necessário que o aluno surdo avance no conhecimento da Língua Portuguesa escrita já que é uma das condições necessárias para a sua inclusão e participação na e da sociedade. A falta do conhecimento da Língua Portuguesa, e da Língua Brasileira de Sinais compromete sobremaneira o acesso ao conteúdo das outras disciplinas, pois é uso da Libras que medeia toda informação produzida durante as aulas, ou seja, a Libras é o meio de acesso entre o conteúdo ministrado nas aulas pelo professor e o aluno surdo.

É importante ressaltar que, conforme a lei, a Libras é a língua de construção do conhecimento para o aluno surdo esta não substitui a modalidade escrita, mesmo porque só mediante a linguagem escrita esses sujeitos poderão interagir com a sociedade na qual estão inseridos. Portanto, se faz necessário que aluno surdo desenvolva seus conhecimentos na L2 já que é uma das condições necessárias para a sua inclusão e participação na e da sociedade.

Diante disso, um dos maiores desafios que a educação enfrenta é ensinar ao surdo que não conhece a oralidade da língua portuguesa escrita. Na busca de alternativas que permitam o desenvolvimento de interlocução do aluno surdo, e assim minimizar tal situação, serão planejadas estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem da Libras e de conectivos de L2 nas salas de AEE com vistas à compreensão das linguagens e elevação da capacidade comunicativa e expressiva em Libras e na produção de textos escritos por esses alunos, visto que a aquisição do

conhecimento aumenta à medida que se oferece condições adequadas à mediação entre o aluno e o conhecimento trabalhado.

Face essa visão, o interesse em pesquisar esta temática se conforma a partir das experiências vivenciadas ao longo desses 11 anos com os alunos surdos como professora de Língua Portuguesa na sala de ensino regular do fundamental II e do Ensino Médio, e na sala de Recursos Multifuncionais complementando o ensino de Língua Portuguesa, L.2.

Durante todo o período observou-se que esses alunos têm pouco ou nenhum conhecimento da própria língua e constatou-se que devido a este desconhecimento não adquirem a L2, o que os distancia da percepção do que é oferecido em sala de aula quando do trabalho dos conteúdos pelos docentes. O que me chamou atenção também é que, esses alunos embora tenham o acompanhamento de um tradutor/intérprete em sala de aula, quando do atendimento na sala de recursos não conseguem progredir na aquisição dos conceitos estudados.

Partindo do princípio que os pais são ouvintes, esses filhos surdos não têm contato de forma natural com a Libras, e os que conseguem aprender constituem um vocabulário mínimo. Quando se fala em inclusão, pensa-se na inclusão escolar, inclusão social, no trabalho, ou seja, inclusão sociocultural, que pensando o sujeito surdo, se faz necessário que este domine a sua língua natural e tenha um conhecimento da língua portuguesa escrita que lhe permita se relacionar a contento. Vê-se que o surdo levou anos sem participação em sociedade e por que não dizer isolado em casa, visto que não interagiu por não saber se comunicar.

Assim, a partir do momento que adquire a Libras essa situação ganha um novo formato, que só acontece frequentando a escola e, aprendendo a L2, esses alunos estarão habilitados para desenvolverem as habilidades de leitura e escrita compreensivas o que lhes permitirão o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos necessário à prática da cidadania, visto ser a linguagem não só o meio de ingresso do sujeito na sociedade, mas também o de internalizar conhecimentos adquiridos.

Ainda sobre o papel da escola, que uma das suas várias funções é a comunicação dos conhecimentos produzidos pela sociedade que, conforme Lerner (2017, p. 34) “é preciso que o saber científico ou mesmo as práticas sociais que se tenta comunicar devem ser comunicados sejam transformados em objeto de ensino”. Assim sendo, se faz necessária a seleção de conteúdo, a fim de adequá-los às necessidades comunicativas, isto

é, o que se ensina precisa estar relacionado com as necessidades de aprendizagens do aluno exigidas para as práticas sociais estando essas próximas umas das outras.

Dessa maneira, é primordial que a escola trace uma política de trabalho a partir da visão do todo onde fique evidente língua e linguagem, com objetivos definidos, planejamento que alcance todos os alunos visando o desenvolvimento das competências comunicativas não só do aluno surdo, mas também de toda a diversidade.

Portanto, a pesquisa trará uma contribuição ímpar na inserção sociocultural do surdo não só no município de Ilhéus, mas em todo o espaço que este estiver ocupando.

Problematização e objetivos da investigação.

Diante do que foi explicitado, a pesquisa tem como tema uma Proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular. Esta etapa da investigação servirá também para a compreensão das dificuldades que esses sujeitos enfrentam quando necessitam demonstrar competências a partir das habilidades de leitura e escrita necessárias ao seu desenvolvimento sociocultural.

Documentos registram que a habilidade de leitura e escrita têm sua gênese na pré-escola, entre os 4 aos 5 e 11 meses, durante as experiências da escuta, fala, pensamento e imaginação, conforme a BNCC (2017, p. 51), em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”, ampliando nos primeiros anos do ensino fundamental, séries iniciais.

Nesse contexto, espera-se que os alunos cheguem à etapa do fundamental II desenvolvidos na leitura produzindo textos mais elaborados, porém, o aluno surdo não vivencia a fase da educação infantil a partir dos seus eixos estruturantes nem mesmo o aluno ouvinte muito menos como surdo porque não lhe é oferecida uma educação bilíngue, ou seja, não participa da educação infantil, momento em que acontecem as interações, construções, conhecimentos que, conforme a Base Nacional Curricular Comum (2017, p. 38) e nessa fase que a criança exercita às habilidades de:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário

Assim, seria necessário que o aluno surdo durante a sua infância tivesse vivenciado esse processo em sua língua – Libras -, como também sua alfabetização e posteriormente a inclusão em sala de aula do ensino regular.

Frente à realidade em que se encontra hoje o Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira no que diz respeito ao social, cultural, dentre outras questões, essa pesquisa certamente minimizará problemas como de ensino e aprendizagem de leitura e da produção de textos escritos para e pelo aluno surdo como das relações deste com os docentes e demais discentes, considerando que essas habilidades desenvolvidas

sistematicamente na sala de recursos multifuncionais onde o uso de estratégias mediará o ensino e aprendizagem dos conectivos elementos linguísticos necessário na e para a produção de textos, propiciará a esse aluno a participação de fato e direito das aulas ministradas pelos docentes na sala de aula do ensino regular.

Ainda sobre A língua escrita esta é o meio de comunicação predominante nas informações e relações oficiais, como também em algumas relações pessoais exigindo o seu uso por todos os sujeitos que constituem a sociedade brasileira. Diante disso, é de responsabilidade da escola o ensino sistematizado da leitura e escrita da língua portuguesa.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, documentos esses ratificados com Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tem-se a presença do aluno surdo nas classes regulares. Porém, a matrícula desses sujeitos não lhes garante a permanência muito menos é certeza de que o ensino e a aprendizagem acontecerão a contento para e em todos os alunos ali existentes, considerando os vários fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que requer ações que vão desde a organização dos conteúdos à distribuição dos alunos no espaço da sala de aula do ensino comum.

Com a chegada desse novo público, são exigidas dos docentes novas práticas pedagógicas dentre outras ações, visto que o aluno surdo é visual e a sua língua de comunicação é a Língua Brasileira de Sinais – Libras, doravante utilizado o termo Líbras, de modalidade espaço-visual e características próprias e por ser a língua natural do aluno surdo, acredita-se que este a use na sua comunicação. Embora reconhecida oficialmente como 2ª língua do Brasil, a Libras não substituirá a Língua Portuguesa, que será a língua de instrução, portanto, será ensinada e aprendida como segunda língua a Língua Portuguesa escrita, doravante L2.

Face ao exposto, para acompanhar o aluno surdo em sala de aula tem-se a presença do Tradutor/Intérprete, que empregando a Libras como ferramenta de mediação, passa os conteúdos abordados durante as aulas, à medida que o(s) professor(es) os expõem. Mesmo tendo esse recurso, quando se solicita dos alunos surdos a sua participação que requer a leitura e escrita de textos, esses têm sérias dificuldades que comprometem não só a compreensão do sentido no texto, como também é grande a dificuldade para produzirem textos, comprometendo assim, o seu desenvolvimento sociocultural. Porém, tal situação

não o impede de serem promovidos para as séries seguintes até a conclusão do ensino Médio.

Por isso, é substantivo que se trabalhe os conectivos de forma que esses alunos possam perceber a função que esses elementos linguísticos desempenham em contextos diversos permitindo-lhes assim que sejam não só usados coerentemente, mas também que compreendam as informações contidas nos textos lidos.

Diante desse contexto, é imperativo rever as práticas pedagógicas desenvolvidas no que concerne à língua portuguesa e o ensino de Libras durante o Atendimento Educacional Especializado, uma vez que esses sujeitos vivem e convivem em uma sociedade onde predominam as línguas (gens) falada e escrita como meio de informação e de comunicação.

Nessa perspectiva, é importante que se responda às questões investigativas: Qual o domínio de Libras desses alunos surdos? Qual o conhecimento linguístico da Língua Portuguesa como L2? Como a participação do TILS contribui para a aquisição linguística da leitura e produção textual em L2? O ensino de estratégias pedagógicas mediadoras favorece a prática do professor e do aluno na produção de textos? Há formação continuada em Libras oferecida aos professores pela Secretaria de Educação e Unidade Escolar? As metodologias empregadas pelos docentes na sala regular contribuem para o ensino e aprendizagem da leitura e produção de textos do aluno surdo?

A fim de responder a esses questionamentos, o foco central se levanta em torno da seguinte problemática: quais as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira?

Portanto, a problemática dessa tese levanta de acordo ao que expõe Alvarenga (2019), uma visão epistemológica centrada no modelo de pesquisa fenomenológica, objetivando compreender e descrever o objeto e seu ambiente natural sem a interferência do pesquisador. Sendo assim, o estudo configura-se um enfoque qualitativo, pois irá descrever as particularidades e experiências vivenciadas pelo surdo durante as aulas na sala do ensino regular.

Para responder a essa problemática com fins de propor estratégias mediadoras a serem aplicadas pelos professores do AEE traçaram-se objetivos nesta pesquisa que, servem para orientar e definir os rumos da pesquisa. Diante disso, elaborou-se objetivos

geral e específicos na busca de respostas à problemática abordada, que certamente contribuirão para a área de investigação com vistas ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem da leitura e produção de textos escritos do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.

Referindo-se ao objetivo geral, a luz de Minayo, Deslandes e Gomes (2018, p.41) “diz respeito ao conhecimento que o estudo proporcionará em relação ao objeto”. Relaciona-se a produto final da atividade intelectual desta pesquisa que se propõe analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.

Concernente aos objetivos específicos, na visão de Minayo et al. (2018, p. 41) “são formulados pelo desdobramento das ações que serão necessárias à realização do objetivo geral”. Desta forma, os objetivos específicos desta pesquisa buscam descrever o domínio vocabular em Libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo; expor a didática do Tradutor/intérprete durante as aulas na sala de aula do ensino regular; relatar as metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas na sala de ensino regular, e, por último, propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem da Libras e dos conectivos de coerência e coesão em língua portuguesa na salas de Atendimento Educacional Especializado.

Desenho Geral de Investigação

Cabe aqui valorizar o esquema do desenho metodológico da pesquisa, que será o guia estratégico indicando o passo a passo a ser perseguido no desenrolar da pesquisa.

Para traçar um modelo de pesquisa é necessário esquematizá-la a partir de um plano de ação a fim de orientar o pesquisador nas etapas a serem trabalhadas e que assim possa alcançar os objetivos propostos.

O desenho metodológico da pesquisa que tem por fim responder aos objetivos elencados esta será uma Pesquisa Qualitativa Fenomenológica.

Sempre que se buscar o conhecimento científico a respeito de determinada situação é necessário que se investigue considerando que, “a Pesquisa Científica visa a conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto” (Prodanov,2013, p. 49),

como também responder aos objetivos propostos. Para tanto, esta deve ser crítica, ter método de pesquisa, e o material resultante da pesquisa deverá incidir em avanço do conhecimento humano. Pesquisar é buscar informações mediante perguntas, questionamentos. O papel do pesquisador é buscar essas informações com vistas à produção de novos conhecimentos.

Com vistas ao problema é uma pesquisa qualitativa considerando que nesse tipo de pesquisa “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (Goldenberg 2009, p. 14). Na pesquisa qualitativa a fonte dos dados é o ambiente natural sendo o pesquisador o principal instrumento da pesquisa.

Colaboram com a definição da pesquisa qualitativa Denzin e Lincoln (2005, p.3) citado por Flick (2009, p. 16) que diz que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que torna o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalista diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

Para Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) na pesquisa qualitativa:

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

Visto ser o ambiente natural a fonte de coleta de dados e o pesquisador o principal instrumento este tem total responsabilidade quanto da coleta desses dados, para não

influenciar nos resultados. Assim sendo, nesse tipo de pesquisa se faz necessário “traçar um plano de ação no campo para coletar informações, estabelecer-se uma estratégia de abordagem do fenômeno, evento, comunidade ou situação a ser estudada” (Sampieri, 2012, p.154), para tanto será elaborado o planejamento antes da entrada no campo com as ações que serão implementadas durante a investigação.

A pesquisa qualitativa visa entender os fenômenos humanos buscando obter maior clareza das particularidades, a fim de responder a questões particulares, isto é, questões referentes ao fenômeno pesquisado, mediante a análise, interpretação e atribuição de significados. Dessa forma, a sua preocupação é com a interação direta no cotidiano dos sujeitos envolvidos, não se preocupando com o critério numérico para garantir representatividade, mas em abranger a totalidade do problema investigado. Assim, a preocupação nesse tipo de pesquisa não é a quantidade, porém a profundidade dos resultados.

Nessa perspectiva, é posto que a pesquisa com enfoque qualitativo tenha por finalidade interpretar os fatos e fenômenos estudados o que proporciona sobremaneira uma maior familiarização com o ambiente natural do sujeito da pesquisa, possibilitando assim esclarecer a sua complexidade.

Conforme Alvarenga (2019, p. 51) “as investigações qualitativas examinam costumes, comportamentos, atitudes, experiências de vida, etc., tal como são sentidas pelos sujeitos envolvidos na investigação”. Nessa visão, a presente investigação escolheu o paradigma fenomenológico que de acordo com Alvarenga (2019, p. 51) “as investigações fenomenológicas estudam a maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significados têm para elas e como compreendê-los, de onde o investigador extrai a essência do fenômeno para descrevê-lo”. Dessa forma, esse paradigma não só descreve, mas também explica como o fenômeno acontece no tempo e espaço, procurando entender características e experiências que culminaram no problema, na busca de solução para o mesmo. O esquema geral da investigação está representado no quadro abaixo.

FIGURA Nº 1: Desenho Geral do Processo de Investigação

Traçado o desenho da pesquisa, descreve-se a estrutura do trabalho que está organizado em três partes interligadas formando um único conjunto com a seguinte disposição abaixo demonstrada.

A primeira parte diz respeito à Fundamentação Teórica onde, aborda-sobre uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular; políticas públicas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita; práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita no Atendimento Educacional Especializado;

estratégias de mediação da leitura e da escrita; e sobre uma proposta pedagógica para a prática de leitura e escrita do aluno surdo: uma experiência no colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira da cidade de Ilhéus.

Dessa forma, a fundamentação teórica explana de maneira integrada questões sobre a aprendizagem desses alunos tecendo sobre pontos como qual a contribuição do ensino da Libras como também da L2 no desenvolvimento da leitura e produção textual do aluno surdo, destacando o processo de alfabetização, ressalta as políticas públicas de inclusão desses sujeitos não só escolar como a social, pontuando ações voltadas à educação na perspectiva inclusiva, a concepção da leitura e escrita durante o percurso escolar que passa pela aprendizagem, descreve como é a abordagem dessas habilidades nas salas de AEE, quais são as políticas que legitimam esse ensino e aprendizagem observando como acontece a formação dos profissionais especialistas do atendimento. Diante da importância dessas práticas para a aprendizagem dos alunos surdos, é feita uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas não só nas salas de recursos multifuncionais, mas também em sala de aula regular. Há também referência sobre a importância de elaborar estratégias mediadoras de leitura e escritas no ensino e aprendizagem com vistas a uma pedagogia voltada para surdo, por último, tece acerca de propostas pedagógicas, com relatos de experiências realizadas na sala de aula do ensino comum onde tem alunos atendidos na sala de recursos, como também uma proposta de ensino e a aprendizagem de conectivos de coerência e coesão nas salas de Recursos Multifuncionais, durante o AEE, das escolas públicas estaduais do município de Ilhéus para desenvolver as habilidades de leitura e produção textual na educação de surdos.

Na segunda parte, apresenta-se o Marco Metodológico, que justifica a investigação, traçando o desenho metodológico, o contexto espacial e socioeconômico da pesquisa, o seu o tipo e enfoque, a delimitação, os participantes da pesquisa, engloba também a este capítulo as técnicas e os instrumentos utilizados na coleta dos dados, os procedimentos para a realização da coleta dos dados e, por fim, as técnicas de análises e interpretação dos dados coletados.

Já na terceira parte, abordar-se-á as Análises e Resultados da pesquisa, tecendo com clareza as análises e resultados obtidos durante à investigação. A análise permite avaliar os aspectos qualitativos extraídos quando da observação da entrevista e do guia de entrevista respondidas pelos sujeitos participantes. Farão parte do processo as análises de

dados, ao tempo que serão comparados com as teorias levantadas no marco teórico, isto é, com o levantamento bibliográfico utilizado para a fundamentação dos conhecimentos necessários para o esclarecimento da pesquisa.

Por último, expõe-se as Considerações Finais e Recomendações, as quais se referem às conclusões obtidas com a realização do estudo, que se concretizou em virtude das análises dos dados adquiridos e do referencial teórico estudado, como também a apresentação de algumas recomendações vistas como importantes para a continuação desse estudo. Há também as considerações finais e recomendações de estratégias mediadoras relacionadas aos resultados da pesquisa e seus desdobramentos voltados para o ensino e aprendizagem no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos no aluno surdo, e a implantação dessa prática não só nas salas de recursos multifuncionais, como também nas salas regulares para que assim aconteça a incluso sociocultural desses alunos garantindo-lhes o reconhecimento da sua cidadania.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DOS CONECTIVOS NA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.²

Para se falar de uma proposta de estratégia mediadora para o ensino dos conectivos da língua portuguesa se faz necessário abordar a organização da escola, lugar onde o ensino é sistematizado, que deve ser trabalhado o uso da língua(gem) em suas diversas interações sociais.

A escola até então tem na sua organização da distribuição do alunado considerando a idade, a série, o turno, a organização de conteúdo por disciplinas observando a série. Percebe-se aí que o conteúdo obedece a uma organização compartimentada a partir de considerações distantes de cada ator envolvido nesse processo educacional, que são os discentes, vistos isoladamente da sua realidade.

Diante disso, Soares (in Bagno, 2002, p.156) afirma que:

O quadro de instituição burocrática que é a escola tem o conhecimento é burocratizado, transfigurado em currículo, pela escola de áreas do conhecimento consideradas educativas e formadoras e em disciplinas, pela seleção [...] se instituem e se constitui os saberes escolares.

Nesse sentido, Soares (2002) questiona ainda sobre quais critérios considerados para tal procedimento classificatório que é a mesmo tempo excludente.

Neste modelo, temos a disciplina de português com objetivos hoje interacionistas, mas que na organização e práticas continua priorizando conteúdos, de acordo as séries, o que contribuiria sobremaneira na organização quando da interiorização do conhecimento, porém da maneira que ainda é praticado, o aluno continua em desvantagem, pois

²“Educação de Surdos: Estratégias pedagógicas mediadoras para ensinar os conectivos prepositivos”, link: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/issue/view/96>, artigo apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de doutora, do Programa de Doutorado em Ciência de La Educación pela Universidad Autónoma de Asunción -UAA (2020)

certamente tem dificuldades em estabelecer as relações entre os conteúdos e seus usos devido a forma como lhe é passada e interiorizada, quando acontece.

Em uma reflexão sobre a prática da aula de português Antunes (2006) nos mostra essa organização e prática do ensino de português trabalhado de maneira individual como se fossem assuntos diferentes, estanques, assim a oralidade é “exercitada” separadamente da escrita que é isolada da leitura e da gramática como se fossem temas distintos. Tal comportamento só contribui para o não aprendizado do aluno que ao não perceber o sentido do ensinamento categorizado do português, procura quando muito memorizar o conteúdo informado para um único fim que é a avaliação.

Apesar da reflexão citada, Antunes (2006, p.21), afirma sobre as preocupações das autoridades com vistas a reverter esse quadro tanto no que concerne à aprendizagem como também ao ensino, afirmando que “é possível documentar que as instituições governamentais, em todos os níveis, têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente. Tais ações acontecem tanto na área de formação e capacitação dos professores, como na das avaliações”, ou seja, apesar do fatiamento do conteúdo há uma preocupação com uma escola que atenda às necessidades atuais.

Ainda em Antunes (2006, p.22), o documento Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, para o ensino fundamental II, onde sugere o trabalho da língua portuguesa em uma dimensão interacional e discursiva.

As recomendações constantes nos PCNs (1998) orientam que “o ensino deve partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita”. Sempre considerando que:

A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;

A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;

As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (Brasil, 1998, p.19).

É preciso lembrar que essas orientações e recomendações são direcionadas a alunos e alunas da escola regular, sem nenhum impedimento, com um desenvolvimento

sociointeracionista com familiares, colegas, porém são grandes as dificuldades desses alunos no que diz respeito ao uso da língua(gem) portuguesa.

Pensar o ensino do português para o aluno com limitações auditivas e/ou surdo, é considerar que esse aluno é filho de pais ouvintes, que não é usuário de língua alguma, quer oral quer de sinais, que o seu primeiro contato com a informação linguística é ao ingressar na escola, que essa tem uma proposta distante da sua realidade, que sem informações básicas sobre cultura e os conceitos básicos sobre o mundo, e que para a maioria da comunidade escolar estar ali para a socialização, urge a necessidade de a escola repensar sua proposta educacional.

Diante dessa realidade, é ímpar a importância de a criança surda passar pelo processo de alfabetização/letramento em sua língua natural, a Libras, não só para que possa organizar-se linguisticamente a partir de uma cultura, mas também para entender as coisas ao seu redor, mesmo porque a Língua brasileira de sinais, conforme a lei nº 10.436, será “usada como meio de comunicação das comunidades surdas do Brasil”, logo não será substituída da modalidade escrita da língua portuguesa.

Assim, ensinar a Língua brasileira de sinais ao aluno surdo é peça fundamental ao seu desenvolvimento psico-sociocultural. Ação esta que de acordo a sua origem precisa acontecer antes da sua inclusão na sala regular, embora seja difícil essa política. Deve-se ressaltar que a aquisição da linguagem de sinais pela criança surda varia de acordo aos contextos nos quais esteja inserida. Conforme Quadros (2011, p. 26).

As crianças surdas apresentam diferentes contextos de aquisição da linguagem relacionados com o meio em que estão inseridas. O primeiro que se apresenta é o do lar, onde pais podem ser ouvintes que usam a língua de sinais ou não; ser surdos ou apenas um deles ser surdo; ter familiares surdos ou não; ter relações com outros surdos ou não, etc. O segundo contexto possível é a escola, que pode oferecer um ambiente linguístico a língua de sinais por meio de surdos adultos, por meio de profissionais fluentes na língua e, até mesmo, garantir o contato com pares surdos. Por outro lado, há possibilidade de a criança estar em uma escola em que o único modelo de língua de sinais seja o intérprete, se houver. [...] Dependendo da experiência esses diferentes contextos, as crianças apresentarão implicações no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Daí a importância da sua inserção o mais breve possível em contato com a língua de sinais para que o seu desenvolvimento aconteça da mesma forma que o da criança ouvinte.

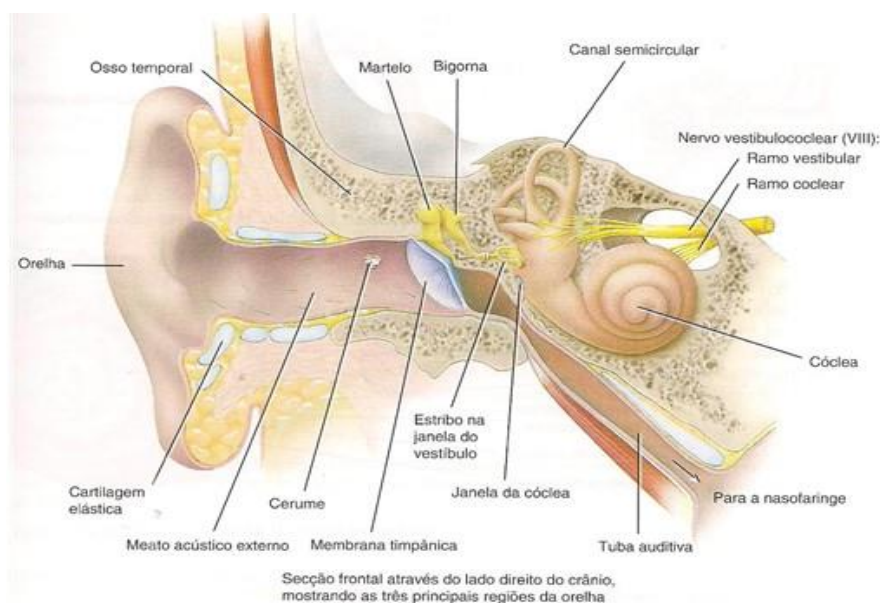
1.1. Políticas educacionais de inclusão

Para se abordar sobre as políticas educacionais de inclusão no que diz respeito à pessoa com surdez e/ou surda é preciso não só relatar como funcionam os órgãos auditivos, mas também o conceito e classificação da deficiência auditiva e os tipos de surdez, de acordo à OMS (Organização Mundial de Saúde). Considerando que é de suma importância conhecer o funcionamento desses órgãos, visto que a abordagem diz respeito à aquisição e desenvolvimento da língua(gem) do aluno surdo.

a. Anatomia e funcionamento dos órgãos auditivos

Para melhor entender a surdez é importante se conhecer suas características e classificação e, assim, entender as implicações que causa na vida da pessoa surda. Para tanto, temos na figura 01 a anatomia fisiológica da orelha e seu funcionamento.

FIGURA Nº 2: Anatomia Geral da Orelha.

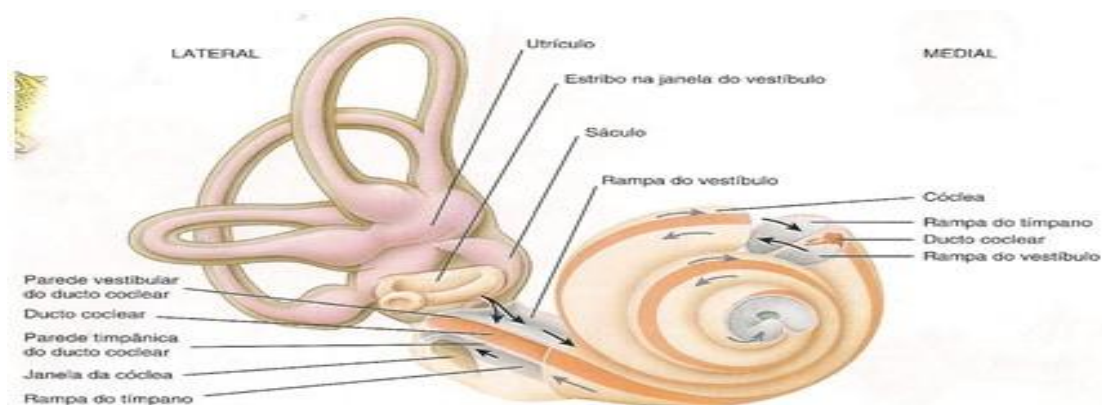


Fonte – Tortora e Derrickson (2012, p. 316)

Segundo Tortora et al. (2012, p. 314) a orelha tem três regiões principais que são orelha externa, a orelha média e a orelha interna. A orelha externa coleta as ondas e as passa para dentro e é constituída em orelha, meato acústico externo, que é um tubo curvo que se estende da orelha e direciona as ondas sonoras para a membrana timpânica, é ele o responsável pela condução das vibrações sonoras do meio externo até a orelha média e membrana timpânica, que o separa da orelha média. As ondas sonoras fazem a membrana timpânica vibrar. A orelha média é uma pequena cavidade preenchida com ar, localizada entre a membrana timpânica e a orelha interna. Uma abertura na parede anterior da orelha média conduz diretamente à tuba auditiva, comumente conhecida como tuba de Eustáquio que é um canal que conecta a orelha média com a parte superior da faringe. Ainda na orelha média encontram-se três pequeninos ossos chamados de ossículos da audição, cujos nomes são: martelo (*malleus*), bigorna (*incus*) e estribo (*stapes*), que têm seus movimentos controlados por minúsculos músculos a fim de prevenir danos por ruídos excessivamente altos. O estribo ajusta-se a uma pequena abertura na fina divisória óssea entre a orelha média e a orelha interna, chamada de janela do vestíbulo, onde começa a orelha interna (Figura n º2), que é dividida em labirinto ósseo externo e labirinto membranáceo interno.

O labirinto ósseo é uma série de cavidade no osso temporal dentre outros órgãos, encontra-se a cóclea – órgão do sentido para a audição, o vestíbulo e os canais semicirculares, que são os órgãos do sentido para o equilíbrio. No labirinto ósseo encontra-se um líquido chamado de *perilinf*a que circula o labirinto membranáceo interno, uma série de sacos e tubos com a mesma forma geral do labirinto ósseo. O labirinto membranáceo interno contém um líquido chamado de *endolinf*a.

FIGURA Nº 3: Detalhes da Orelha Interna Direita.



Fonte – Tortora e Derrickson , (2012, p.316)

Ao observar os aspectos biológicos e clínicos da surdez Fine (1997) citado por Fernandes (1990, p. 38) diz que “[...] a surdez é uma deficiência não visível e se limita a atingir uma pequena parte da anatomia do indivíduo. Suas consequências, no entanto, são extraordinárias no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, social e educacional do surdo”.

A questão do ser surdo está relacionada à visão canal por onde ele recebe as informações, pois esses sujeitos não vivenciaram a escuta auditiva, que de acordo à Perlin (2016, p.54) “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”. Isto é, por eles receberem as informações visualmente, não significa que o não ouvir os deixa sem acesso às informações.

Embora a surdez esteja longe de ser um defeito, ou mesmo tornar o sujeito deficiente, esse estado cria situações como a dificuldade desses sujeitos se inserirem socioculturalmente.

Nesse sentido, Vygotsky (1983, p. 27) explica que o ser surdo seria apenas um empecilho e não um defeito, porém a falta da fala consequência provocada por esse empecilho causa transtornos no desenvolvimento da criança surda, tendo em vista que:

La sordera como defecto orgánico, considerado exclusivamente desde el ángulo del desarrollo físico y de la formación del niño, no es una deficiencia particularmente grave. La mayor parte de las veces esta deficiencia permanece más o menos aislada, su influencia directa sobre el desarrollo en su conjunto es relativamente pequeña; no suele crear alteraciones ni retrasos especialmente graves en el desarrollo general. Pero la mudez provocada por este defecto, la ausencia de habla humana, la imposibilidad de dominar el lenguaje, engendran una de las complicaciones más penosas de todo el desarrollo cultural. Todo el desarrollo cultural del niño sordo ha de transcurrir por un cauce distinto al del niño normal; no sólo el significado cuantitativo del defecto es diferente para ambos planos del desarrollo, sino que -y es lo fundamental- el carácter crea unas dificulturales para el desarrollo orgánico, y otras, distintas, pra el cultural.

Vygotsky reforça que o desenvolvimento intelectual do surdo está condicionado a aquisição de uma língua(gem), conseqüentemente a relação entre os órgãos que dão autonomia ao sujeito nesses quesitos, portanto, para que o surdo desenvolva uma

linguagem é preciso ser usuário de uma língua que neste caso é a Libras, que lhe dará acesso à comunicação, a exemplo das línguas orais utilizadas pelos ouvintes. O que reforça o ensino sistematizado da Libras. Para tal, se faz necessário a sua inclusão nas grades curriculares das instituições de ensino.

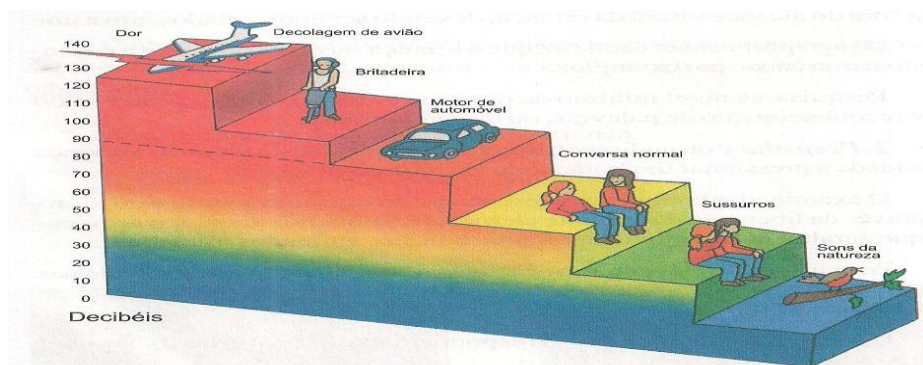
b. Conceito e Classificação da Deficiência Auditiva e Tipos de Surdez

Considerando as definições da deficiência auditiva, estando além da surdez, do ser surdo, mas do grau de surdez em que se mede a perda, torna-se indispensável que essas definições sejam observadas quando dos trabalhos pedagógicos com essas pessoas, ou seja, realizar uma triagem para que assim possa atendê-las a partir das suas necessidades.

Dentre os problemas auditivos, há dois tipos que requerem maior atenção, pois uma afeta o ouvido externo ou médio e provoca dificuldades auditivas – condutivas – que pode ser tratado e curado, e outro que envolve o ouvido interno ou o nervo auditivo – surdez neurossensorial (Brasil, 1997, p. 31).

A deficiência auditiva é classificada como “Deficiência de *transmissão*, quando o problema se localiza no ouvido externo ou médio; *mista*, quando o problema se localiza no ouvido médio e interno, e, *sensorineural* (neurossensorial), quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo (Brasil, 1997, p.31)”.

Conforme Brasil (1997), “A intensidade ou volume dos sons é medida em unidades chamadas decibéis, abreviadas para dB. Sessenta dB é a intensidade do som de uma conversa, e 120 dB a de um avião a jato”. Assim, o volume acima de sessenta já pode causar algum prejuízo auditivo, dependendo a frequência (tempo). A fim de ilustração tem-se na figura abaixo uma demonstração entre o volume dos sons e sua medida em decibéis.

FIGURA Nº 4: Relação do Volume do Som e Decibéis

Fonte: Brasil, MEC – Programa de capacitação de Recursos Humanos do ensino Fundamental: Deficiência Auditiva (p.46)

A competência auditiva tem a seguinte classificação: normal, perda leve, moderada, severa moderada, moderada severa, severa e profunda, o que pode ser observada nos Quadro 01 e 02.

TABELA Nº 1: Discriminação do Som, tipo de Decibéis e Tipo de Ruído.

Qualidade do Som	Decibéis	Tipo de Ruído
Muito baixo	0 – 20	Farfalhar das folhas
Baixo	20 – 40	conversa silenciosa
Moderado	40 – 60	conversa normal
Alto	60 – 80	ruído médio de fábrica ou trânsito
Muito alto	80 - 100	apito de guarda e ruído de caminhão
Ensurdecedor	100- 120	ruído de discoteca e de avião decolando

Fonte: BRASIL, MEC – Programa de capacitação de Recursos Humanos do ensino Fundamental: Deficiência Auditiva (p.47)

c. Classificação das Perdas Auditivas de Davis – para crianças

TABELA Nº 2: Grau de deficiência e Perda de dB

Grau de deficiência	Perda em dB
Limites normais	0 a 15
Perda leve	16 a 40
Perda moderada	41 a 55
Moderada severa	56 a 70
Perda severa	71 a 90
Perda profunda	+ de 90

Fonte: Brasil, MEC – Programa de capacitação de Recursos Humanos do ensino Fundamental: Deficiência Auditiva (p.47)

Retomando a questão das políticas educacionais de inclusão abordar-se-á sobre algumas práticas inclusivas. Foram vários os encontros e discussões sobre questões pertinentes às pessoas surdas ou com surdez, quando se discutia os direitos destes legitimados pelas línguas de sinais. Dentre essas discussões trazemos as acontecidas no XV congresso Mundial de Pessoas Surdas, realizado em Madri. Conforme Lopes (2013, p. 27-28):

Os surdos reafirmaram que as pessoas surdas têm os mesmos direitos humanos que os outros grupos sociais e que a diversidade é um fator intrínseco à comunidade surda. No documento, traduzido por Irene Lagranha, da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS/RS), é mencionado o reconhecimento da língua de sinais como um instrumento cultural. Acrescento que a língua de sinais pode ser entendida, de certa maneira, como a materialização da própria cultura.

Com a lei dos direitos humanos todos são iguais em deveres, direitos e obrigações, e o ser surdo não lhes tira esses direitos, uma vez que a surdez os torna diferentes, mas não os desumaniza, o que é preciso é que lhes seja oferecida a educação utilizando instrumentos acessível à todos os alunos quer surdos ou não. Esses direitos são ratificados pela declaração Mundial de Educação de Surdos.

A Declaração Mundial de Educação de Surdos, citado por Lopes (2013, p. 28):

As línguas de sinais são instrumentos essenciais para transmitir cultura e conhecimento. O status e o reconhecimento das línguas de sinais no mundo devem ser reforçados mediante políticas linguísticas, pesquisa e ensino da língua de sinais. As línguas de sinais deverão fazer parte do currículo escolar de cada país. As escolas públicas fazem parte de uma rede, que as mantém dependente não só administrativa, mas também funcional e pedagogicamente. No que concerne ao professor, a liberdade de ação esbarra na falta de instrumentos de apoio às suas práticas em salas de aula, comprometendo, assim, a atenção individual que requer a educação de cada aluno. Portanto, para que uma escola seja inclusiva é preciso que haja mudanças não só pedagógicas, como também na forma de gerir e estrutura da escola como espaço educacional inclusivo.

A autora expõe com clareza quais ações são necessárias para que uma escola se adeque com vistas a atender à diversidade do seu público, em particular o aluno surdo e/ou com surdez.

Ainda sobre as orientações educacionais para as pessoas com necessidades especiais, a Declaração de Salamanca (1994) de junho do mesmo ano, proclama entre outras recomendações que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

A partir desse documento começam as movimentações para que as pessoas que apresentassem alguma deficiência tivessem atenção dentro de tais recomendações, porém não se tinha uma atenção maior voltada para público aí especificado.

A Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base- LDB (Brasil, 1996), para a Educação básica, artigo 60 – parágrafo único, diz que: “A rede pública de ensino deverá ampliar seu

atendimento aos alunos com necessidades especiais de aprendizagem.” Vê-se nesse artigo uma obrigatoriedade do poder público quanto à educação de meninos e meninas com alguma necessidade, mas na prática nada muda, pois esses continuam ausentes das escolas comuns, permanecendo assim em salas ou mesmo escolas especiais.

Embora as ações fossem tímidas, algumas associações e familiares de pessoas surdas, além de cidadãos surdos reivindicaram o direito a língua de sinais o que contribuiu no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais com a publicação da Lei 10436/02 (Brasil, 2002) – que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras, como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda, onde consta no artigo 1º “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” E no artigo 2º “Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”.

No Decreto 5.626/05 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a lei da Libras recomenda procedimentos constantes do Art. 3º “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.” E dos parágrafos:

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Diante das recomendações constantes do documento esperava-se que se iniciasse o processo para a inclusão desses sujeitos nas escolas regulares, mas a sua observância e execução não aconteceu de imediato, e a demora na implantação só aumentou as

expectativas entre escolas, familiares que não sabiam como proceder, vindo a iniciar o processo a partir do ano de 2008, timidamente.

Art. 14, capítulo IV: As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

É notório que a lei por si só não funciona haja vista que o seu reconhecimento esperou aproximadamente três anos com o citado decreto, mas que até então a implantação não tem garantido direitos básicos desses sujeitos como a presença de intérpretes/tradutores de Libras em repartições públicas e as escolas a dificuldade de ter essa ordem cumprida é real.

Com o Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), artigo 2º diz que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo assim, garantido o processo de ensino-aprendizagem, que no caso do aluno surdo, o trabalho da língua portuguesa como segunda língua e a língua brasileira de sinais como sua primeira língua.

No parágrafo único, do artigo 27º (Brasil, 2011) do capítulo VIII, caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no *caput*. Deixando aí a cargo de cada estado a regulamentação com legislação própria, retardando ainda mais o acesso de fato dessas pessoas ao meio social como um todo.

Acredita-se que para ter-se um atendimento que valorize as diferenças é preciso que esses especialistas estejam instrumentalizados não só com conteúdo, mas com materiais alternativos que possam enriquecer o seu trabalho, que para tal é preciso que recursos financeiros sejam disponibilizados para as devidas aquisições, o que até então não acontece.

Os documentos que norteiam os princípios da inclusão da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva datam de 2008, porém a Bahia só em 2017 a regulamentou com o documento, cujo título “Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado

da Bahia”, com as propostas direcionadas às pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado a Bahia.

O referido documento teve origem a partir de movimentos internacionais e nacionais que reivindicavam o reconhecimento dos direitos humanos a equidade de todos. Nesta perspectiva, criou-se espaços específicos a algumas deficiências nas escolas, salas e/ou centros para o AEE e formação de professores. Dentre esses espaços surge o Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA (1992), já visando uma mudança de tratamento social desses sujeitos oferecendo os serviços de triagem, avaliação psicopedagógica e estimulação precoce, de uma maneira mais individualiza, pois até então só eram oferecidos nas classes e escolas especiais. Com a abertura do centro passou-se a assistir também ao público da área do Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD.

Vários foram os documentos internacionais que motivaram a construção de uma educação igualitária na concepção da Educação Inclusiva dentre eles a citada Declaração de Salamanca que data do ano de 1994, mas só em 2008, foi que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia lança o programa Rede de Educação Especial: um caminho para a inclusão, dentre outras organizações, com vistas a implantação de políticas educativas inclusivas.

As Diretrizes fazem uma referência ampla sobre os documentos, em que está fundamentada, respaldando assim as orientações a cada segmento das unidades escolares baianas.

Mas, pode-se observar que a regulamentação do documento para a educação especial na perspectiva inclusiva na Bahia caminha a passos lentos, o que se torna difícil o avanço psicossocial desses sujeitos considerando que o trabalho pedagógico contribui a olhos vistos para o desenvolvimento cognitivo e social. O referido documento traz detalhadamente a responsabilidade de cada setor e profissionais, contemplando todas as áreas como educação, saúde, emprego de maneira a atender a proposta maior que é a Inclusão social, escolar e no trabalho desses sujeitos, que passam a ser vistos como diferentes e não os são mais vistos como deficientes saídos de uma concepção clínica para a concepção socioantropológica, visto que o contrário de acordo com a afirmação de Skliar (2013, p.6):

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então

não está se falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica, se se acredita que a deficiência em si mesma é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

1.1.1. Os processos de educação inclusiva na sociedade contemporânea

Para abordar sobre os processos da educação inclusiva se faz necessário entender o que é educação e inclusão. De acordo ao dicionário Ximenes (2015, p. 344) Educação “Ação ou efeito de educar(-se); Ensino, instrução; Desenvolvimento das capacidades humanas, visando á integração social; cortesia, civilidade”. Inclusão (Soares, 1997, p. 369), “Ação ou efeito de incluir(-se).” Abordar-se-á sobre a educação inclusiva com objetivos de desenvolver as capacidades humanas com vistas à integração sociocultural do sujeito.

De acordo Brasil (2004), a escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A inclusão do sujeito surdo nas escolas comuns precisa acontecer a partir de meios que propicie a sua participação e possibilite a sua aprendizagem. Assim, o sujeito surdo para ter acesso ao ensino-aprendizagem deverá ser usuário da Libras e ter o apoio do tradutor/intérprete em sala de aula. Porém, para que esse acesso lhe seja garantido, se faz necessário que o TIL além de ser proficiente nas duas línguas seja conhecedor dos conteúdos disciplinares, só assim apoiará o aluno surdo no ensino e aprendizagem que lhes são oferecidos, caso contrário, esse aluno será somente um número no meio dos demais.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar foi e tem sido questionada por alguns especialistas preocupados com o tratamento dispensado na inclusão desses sujeitos e particularmente aos surdos. Dentre esses especialistas, Sasaki, (1997) faz considerações mediante questionamento em relação às políticas públicas inclusivas.

Questiona não somente as políticas públicas e a organização da educação especial e regular, mas também os conceitos de *mainstreaming*. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é

incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Sassaki, 1997, p.114)

Assim, é preciso políticas públicas que contemplem toda à comunidade escolar para que aconteça a inclusão de fato e direito, não basta a lei garantir que esses alunos sejam matriculados em escolas do sistema geral de ensino, mas que todos os profissionais envolvidos sejam preparados para recebê-los.

Durante o processo educacional inclusivo, utilizou-se de vários recursos a fim de alcançar os objetivos previstos à inclusão da pessoa surda na escola. A princípio houve a segregação com escolas especiais ou salas especiais dentro das escolas regulares que atendiam a esse público como substituição ao ensino regular.

As mudanças de olhares para a pessoa surda surgem com movimentos realizados por pessoas surdas, profissionais envolvidos na causa despontam como lideranças na sociedade onde viviam, na busca de sensibilizar com as suas propostas organizadas o atendimento à essas pessoas, dando aí o início a uma nova história da educação dos surdos. De acordo considerações feitas por Mazzotta, (2017, p. 17), sobre a participação de representantes da sociedade diz que:

Esses líderes enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas com deficiência, ou com elas identificadas, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas.

As reivindicações em favor do atendimento para as pessoas com deficiência tiveram início na Europa, e fez com que alguns grupos sociais influentes naquela época refletissem e se manifestassem de maneira a se concretizarem as suas atitudes em ações

educacionais, que foram mais tarde expandidas te os Estados Unidos, Canadá entre outros países incluindo o Brasil. Há registros de que a primeira escola pública para surdos foi fundada em Paris pelo abade Charles Michel de L'Epée com o nome de “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris”.

Charles Michel de L'Epée (1712-1789), em Paris conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de sinais. L'Epée manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pelas ruas de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Fundou a primeira escola pública para os surdos “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e ensinou inúmeros professores para surdos. Em 1789 o Abade Charles Michel de L'Epée morre. Na ocasião de sua morte, ele já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e em outros países da Europa, não parando por aí o interesse pela educação do surdo, e assim, com a vontade do imperador D. Pedro II, que com a chegada ao Brasil, em 1855, do professor Hernest Huet, com formação de mestre e de outros cursos realizados em Paris, resolve iniciar uma escola para surdos.

Dessa forma, no Brasil, em 1857 fundou a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – que a princípio recebeu o nome de “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, o que aconteceu no dia 26 de setembro do mesmo ano, e que hoje é a data em que se comemora o dia do surdo em homenagem à inauguração da primeira escola de surdos do Brasil.

1.1.2. O ensino da leitura

A concepção do que é leitura esbarra em vários entendimentos sobre o que é ler, apesar de que hoje se afirme que “ler é entender um texto”, mas o que seria para a escola o significado de entender, uma vez que ainda é ensinada a leitura a partir de atividades fragmentadas, descontextualizadas, sempre priorizando fragmentos textuais, palavras soltas, sons, em atividades orais para destaque da pronúncia, entonação, e a partir desses mecanismos ter o processamento da informação o que distancia do significado real da leitura que dentre outros a compreensão e apreensão de informações contidas no texto, o que acontece a partir da forma e conteúdo que o estruturam, e não do significado literal das

palavras que as compõem, uma vez que a compreensão de um texto depende da intervenção de vários mecanismos, conforme Colomer (2011, p. 30):

Há muitos outros mecanismos que intervêm na compreensão de um texto escrito. São todos aqueles que formam o que foi chamado de *processamento descendente*, porque atuam como os anteriores, da análise do texto à compreensão do leitor, e sim em sentido contrário, da mente do leitor ao texto.

Esse comportamento de leitura permite ao leitor a interpretação a partir do seu contexto, isto é, o leitor interpretará a leitura utilizando-se dos seus conhecimentos organizados previamente em sua mente, o que lhes permitem desfazer as ambiguidades existentes no texto, e escolher a interpretação dentre as várias possíveis do texto.

Assim, ensinar a leitura é um processo que exige recorrer a elementos culturais, sociais que compõem o contexto do sujeito leitor, porque ler é um processo que vai além da decodificação, como coloca Colomer (2011, p.31):

Em suma, ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Diante de tal afirmativa, e considerando que é papel da escola desenvolver no aluno a assimilação mais abstrata de representação verbal – a língua oral é condição para o ensino e aprendizagem da leitura, é importante e primordial considerar o que os alunos sabem apontando dentro do contexto os diversos conceitos que um mesmo vocábulo adquire, utilizando-se da reconstrução progressiva desses que eles já interiorizaram ao chegarem à escola e, assim, oportunizar ao aluno ver significado em aprender a ler.

1.1.3. O ensino da escrita

A língua escrita foi a forma que o homem encontrou para não só se comunicar com o mundo, mas também para passar informações de geração a geração, assim ensinar a ler e escrever é propiciar a outros meios e acesos à informações tanta quantas lhes forem necessárias ao seu desenvolvimento que só será possível mediante essas habilidades pois que é na língua escrita que se encontra “a memória coletiva” e a comunicação mais abrangente entre os humanos, conforme Colomer (2011, p. 14) afirma de que:

A língua escrita permite a existência de uma memória coletiva e uma comunicação muito maior entre os homens e as mulheres por não mais se limitar à pessoa física dos interlocutores. Isso possibilita níveis de análise e de abstração da linguagem que determinam um grande crescimento do saber e que representam a base do desenvolvimento científico e cultural de nossas sociedades atuais.

Tal afirmativa vem reforçar a necessidade de que se ensinar ao sujeito surdo uma língua escrita é indispensável, haja vista estar esse sujeito inserido em um mundo onde a comunicação escrita é dominante até então. Ensinar ao aluno surdo a língua portuguesa escrita é a maneira talvez única de inseri-lo não só no contexto da sala de aula, mas também no mundo sociocultural, uma vez que saber ler e escrever são habilidades valorizadas, inseparáveis e indispensáveis para o desenvolvimento desse sujeito.

É sabido que a escrita surge da necessidade de se registrar informações dentre outras, toda mudança passa por um processo ainda que esse não seja planejado ou mesmo observado, assim foi com a escrita que surge da necessidade provocada pelas mudanças sociais impulsionadas pela industrialização, que provoca alterações nas concepções da época ao que seria a alfabetização, ou seja, ao que seria ensinar a ler e escrever, que tornou-se obrigatoriedade a escolarização da população para atender às exigências do mercado industrial, que e o acesso à língua escrita como uma necessidade inerente aos requisitos educativos do desenvolvimento industrial, assim como uma via de integração da população em sociedade em que a divisão entre alfabetizados e analfabetos começava a definir a fronteira da marginalização social.

Diante disso, não se encontra outra maneira de incluir de fato e direito o aluno surdo quer na escola quer socialmente sem que esse seja conhecedor e usuário do

português escrito. Assim, a necessidade de torná-lo apto na referida língua na sua modalidade escrita, como segunda língua L2, que é primordial para o seu sucesso escolar e social, pois ainda em Colomer, dentre outros usos da escrita, a escrita tem três linhas determinadas de uso.

1. O uso prático ou funcional da língua escrita em termos de adaptação a uma sociedade moderna e urbana que recorre constantemente a ela na vida cotidiana.
2. O uso da língua escrita como potencialização do conhecimento, como progresso individual ou coletivo, no qual o domínio da linguagem escrita é entendido (e administrado ou reivindicado) como: poder da informação, progresso científico, poder da ascensão social que possibilita etc.
3. O uso da língua escrita como acesso ao prazer estético através dos usos formais e poéticos do escrito (Colomer, 2011, p. 16).

1.1.4. As práticas sociais de leitura e escrita

Falar das práticas sociais de leituras e de escrita nos remete à compreensão e finalidade da alfabetização implicando em qual ou quais são as propostas pedagógicas influenciam na e para a alfabetização das nossas crianças.

Nesse sentido, Tfouni (2017, p.11), traz uma fala sobre as instituições de ensino, durante o processo de escolarização, na sua maioria trabalha a alfabetização como sendo “a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal”.

Conforme a autora, o processo de alfabetização formal se atém apenas à decodificação e reconhecimento de símbolos a partir do código escrito.

Essa concepção de alfabetização mostra que a educação formal valoriza o código escrito a partir da relação significante X significado em detrimento das outras aprendizagens.

A autora chama a atenção para a importância da escrita que além de difundir ideias garante o poder àqueles que têm acesso à mesma.

Tfouni (2017, p.15) explica que “se a escrita está associada [...] que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas nos seus hábitos comunicativos”.

Nessa perspectiva, a alfabetização é mais do que um mero saber decodificar o código, mas poder ler além das palavras escritas ou faladas, é estabelecer relações significativas a partir do contexto em que se insere.

Ainda em Tfouni (2017, p.17) quando cita William Teale que ao referir-se aos processos de alfabetização e escolarização o faz de maneira que se percebe a separação dos dois afirmando que “[...] a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita, pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura” Fica aí evidente que a interação social contribui sobremaneira na alfabetização da criança. Assim, a alfabetização está além do processo de ler e escrever, mas é saber interpretar o que se leu, é compreender as entrelinhas, o implícito, é saber expor seus ensinamentos.

Para Tfouni, a alfabetização é entendida ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. Dessa forma, precisa ser vista como um processo ligado “à instrução formal e às práticas escolares”.

Diante disso, a alfabetização é um ato social que se realiza mediante ações sociointeracionistas.

1.2. Concepções de leitura e escrita

A leitura tem fundamental importância na educação formal, tendo em vista ser ela um instrumento importante na construção de novas aprendizagens. Daí a preocupação com a educação formal na educação básica.

É notável que nos tempos atuais os alunos não só os do fundamental (1º ao 9º), como também os alunos do Ensino Médio apresentam sérias dificuldades no processo de leitura e escrita.

Embora seja a leitura a ponte necessária para novas aprendizagens o seu conceito continua sendo como a realização de um ato mecânico de decodificação de palavras. Portanto, é ímpar que os educadores compreendam as concepções que permeiam os processos de leitura e escrita e assim repensem as suas práticas de ensino, visto que elas são a chave de acesso para o educando no que diz respeito ao ensino e aprendizagem. Haja vista que a concepção de leitura praticada na escola ainda não favorece o avanço do aluno quer no conhecimento quer no seu desenvolvimento sociocultural, o que tende a aumentar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

A leitura que se realiza em sala de aula é a decodificação de que não corrobora para e na aprendizagem do aluno, o que dificulta a sua prática, pois, conforme Kleiman (2012, p. 16) “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”. Isto vem reforçar que a prática escolar de leitura se distancia dos contextos vivenciados pelo aluno, tornando-a insignificante para ele.

Kleiman (2012, p. 17) aponta algumas concepções sobre o trabalho escolar com os textos constantes no livro didático que valorizam os aspectos estruturais do texto como significado e função independentes do contexto em que se inserem.

Uma prática bastante comum nos livros didáticos considera os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem. Uma versão dessa prática, revelada na leitura gramatical, é aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classe e funções gramaticais, frases e orações.

Conforme Kleiman, as concepções de leitura a luz da escola não vão além da decodificação, e de avaliação que realiza a leitura em sala de aula a fim de decodificar palavras, de avaliar a partir da observação da oralidade da criança como a pronúncia, pontuação que é marcada pela pausa durante a execução da leitura que só podem ser percebidas quando lendo em voz alta. No que tange a interpretação textual limita-se a perguntas cujas respostas são retiradas na íntegra do texto, tornando-se assim um trabalho passivo em que o aluno apenas cumpre o que lhe é solicitado pelo professor. Enfim, a concepção Escolar da leitura não contribui para a construção da aprendizagem, uma vez

que o ensino é a partir de uma vez que o ensino é a partir de uma prática que só empobrece o ato de ler.

Pensando a escrita que está ligada diretamente à leitura, visto que o processo de leitura e escrita não pode ser separado, pois uma precede a outra.

1.2.1. A leitura e a escrita como processos de aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem para a formação de leitores requer a prática de leitura e escrita que vai além da compreensão e fluência da leitura em voz alta, como também a escrita de palavras soltas não garante o que se espera de uma criança ao ser alfabetizada. A escola tem priorizado alguns aspectos em detrimento de outros que certamente contribuiriam no desenvolvimento da aprendizagem do aluno na leitura e escrita. Tal procedimento é ratificado por Lerner (2017, p. 20) que atribui à escola “a responsabilidade social assumida pela escola gera uma forte necessidade de controle”, controle esse que termina limitando ou mesmo excluindo algumas ações necessárias nessa construção. Lerner (2017, 20) afirma que “a instituição necessita conhecer os resultados de seu funcionamento, necessidade essa de exercer controle rígido sobre a aprendizagem da leitura que tem consequências prejudiciais”.

Diante dessa necessidade, o professor prioriza àquelas ações que irão permitir-lhe exercer à avaliação das aprendizagens em questão, em detrimento de outras ações talvez complementares à aprendizagem.

Há muito que os conteúdos são distribuídos no tempo em uma relação direta com o saber, assim, o primeiro ano de escolaridade se aprende o código denominando-o, e no segundo, é que se inicia à compreensão e elaboração de textos similares. Embora seja ainda essa a prática de se ensinar a leitura e escrita, esse modelo não responde sobremaneira ao que se espera do aluno ao final de cada ano, mostrando que o parcelamento do conteúdo ensinado não contribui para a aprendizagem da leitura e escrita que tem como finalidade formar leitores e escritores, questão essa ratificada por Lerner (2017, p. 20) quando afirma que:

Distribuir os conteúdos no tempo é uma exigência inerente ao ensino. A opção tradicional – ao menos desde o século VXII – consistiu em distribuí-los estabelecendo uma correspondência termo a termo entre parcelas de

saber e parcelas de tempo. No caso da língua escrita, como se sabe, esse parcelamento foi flagrante: o primeiro ano de escolaridade, dominar o “código” e, somente no segundo “compreender e produzir textos simples”; [...] O ensino se estrutura assim, conforme um eixo temporal único, segundo uma progressão linear, acumulativa e irreversível.

Ainda posto por Lerner (2017, p. 20),

tal organização do tempo de ensino entra em contradição não só com o tempo da aprendizagem como também – no caso da Espanha – com a natureza das práticas de leitura e escrita. Ela explica porque entra em contradição com o tempo da aprendizagem por essa não ser linear, nem cumulativa muito menos irreversível, mas supõe aproximações simultâneas ao objeto de conhecimento desde diferentes perspectivas, supõe coordenações e reorganizações cognitivas que dão novos significados aprendidos. Há também uma contradição entre as práticas de leitura e de escrita, por ser estas indissociáveis que resistem ao parcelamento e à sequenciação.

Na verdade, não há uma fórmula, um modelo para se ensinar a leitura e escrita, em nível de alfabetização sem experimentar métodos e técnicas a partir da consideração de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que não existe um único método que se adéquo a todos. Diante disso, é salutar praticar estratégias estimulem que para a aprendizagem do aluno surdo, que certamente corroborará com a aprendizagem dos demais alunos.

Percebe-se que ao longo dos tempos a que para a escola ensinar e formar alunos leitores e escritores é necessário a reorganização da proposta curricular que não só fragmenta o conteúdo com uma prática horizontalizada termo a termo, que não dar condições ao aluno de estabelecer uma relação com o conhecimento adquirido no seu contexto sociofamiliar tornando, portanto, sem significado para ele todo aquele conteúdo.

Assim, para que se conserve no âmbito escolar o sentido que a leitura e a escrita têm fora dela, é urgente a escola “fazer o esforço de conciliar as necessidades inerentes à instrução escolar com o propósito educativo de formar leitores e escritores”, “o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando

com elas – uma visão escolar de leitura e da escrita mais próxima da versão social (não-escolar) dessas práticas”.

1.2.2. Estratégias pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita

As diferenças entre as pessoas são inúmeras a começar pela origem familiar, localização, meio social, etc., essas diferenças precisam ser consideradas, haja vista ser cada sujeito um (01) em sua subjetividade, pensando nessa pluralidade diante da singularidade que é o espaço escolar, vimos aí mais exigência e conseqüentemente maior dedicação do professor para dar conta desse novo público. Para tanto, é urgente o trabalho educativo de ensino e aprendizagem o ensino e práticas de estratégias mediadoras do e para o conhecimento, e assim oportunizar ao educando apreender mais os conteúdos aí trabalhados.

Diante dos novos paradigmas, torna-se indispensável a formação dos professores também autores e atores dessas mudanças, que instrumentalizados com novas maneiras do seu fazer pedagógico, possam estimular os educandos quer com necessidades educacionais especiais ou não possam usar de conhecimentos previamente adquiridos para garantir novas aprendizagens.

Citando Pozo, et all (2004, p.147) que faz uso da tabela periódica como exemplo se ter sucesso no ensino, “a obtenção de uma aprendizagem mais eficaz”, entre muitas outras situações depende de como “o aluno administra ou usa seus conhecimentos e suas habilidades para fazer anotações, [...] chamadas de estratégias de aprendizagem”, ficando evidente de que quando se usa estratégias adequadas, estimulará o aluno a desenvolver novas estratégias que corroborem com o seu aprendizado.

1.3. A leitura e a escrita no contexto escolar

Atribuir à escola práticas sociais requer compreendê-las como elos interligados que se completam. Desta forma, ver as práticas de leitura e de escrita como objetos de ensino de competência escolar, requer algumas reflexões, uma vez que se chegou neste século estando essas práticas ainda tímidas, no que se diz respeito ao uso em sala de aula, pois para que se possa ensinar há que previamente se tenha conhecimento do sujeito a ser

trabalhado para que assim se tenha uma visão geral do aluno aprendiz, a fim de se planejar o que será ensinado que garanta a aprendizagem no aluno, considerando os seguintes questionamentos, quais aprendizagens uma criança conseguirá ao ler, ao escrever? Ou seja, que aprendizado acontece para e no aluno quando se ler, ou escreve, qual é o conteúdo trabalhado nesses processos?

Frente ao exposto, para a escola ainda é um desafio de como incorporar todos os alunos em uma cultura que não é vivida e vivenciada em seu dia a dia, conseguir que seus alunos cheguem ao final do ensino médio leitores e escritores, sempre foi, é e tem sido um desafio que está longe de ser passado, e, para tal é necessário que a escola ressignifique suas práticas conforme Lerner (2017, p. 16) “para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticante da cultura escrita é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita”.

Como toda instituição pública, as escolas públicas fazem parte de uma rede, que as mantém dependente tanto no que concerne ao administrativo, funcional e pedagogicamente. No que diz respeito ao professor e suas práticas, a liberdade de ação quando não esbarra na falta de instrumentos de apoio às suas práticas em salas de aula, comprometendo, assim, a atenção individual que requer a educação de cada aluno, não tem no profissional o comprometimento no seu fazer pedagógico. Portanto, para que uma escola seja inclusiva é preciso que haja mudanças não só pedagógicas, mas também mudanças na forma de gerir e estrutura da escola como espaço educacional inclusivo.

Sobre a inclusão Mantoan (2003, p.16) faz a seguinte consideração: “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, como também todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. A autora passa a existência de um público multicultural existente na escola, o que requer mudanças de paradigmas para que assim seja possível a inclusão de sujeitos marcados pelas suas diferenças quer social, e/ou cultural.

Nessa visão, não só o aluno surdo que tem seus direitos limitados, em virtude de suas diferenças como também a linguística, que requer um olhar linguisticamente diferente, mas também todos que ali se encontram.

Observa-se que a visão sobre esses sujeitos começa a sofrer mudanças por parte do poder público passando a acreditar que as relações só com os pares limitam a pessoa no seu desenvolvimento no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, vendo na escola comum um espaço onde as trocas possibilitarão o desenvolvimento sociocultural desses sujeitos. Visão essa validada por Damázio (2007, p. 13). Ao afirmar que “Vários foram os estudos realizados que contribuem para que a educação de aluno surdo aconteça na escola comum ressaltando a valorização das diferenças no convívio social e o reconhecimento do potencial de cada ser humano”. Nessa perspectiva, começa-se a pensar a inclusão da pessoa surda na escola comum, mas para tal é preciso buscar meios que garantam a sua participação e aprendizagem quer na sala de aula quer no Entendimento Educacional Especializado.

Assim, a inclusão do sujeito surdo nas escolas comuns ancora-se na lei de número 10.436/02, que garante a inclusão da Libras como disciplina, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue (Brasil, 2008, p.12).

Dorziat (1998), citado por Damázio (2007, p. 14) chama atenção para a inclusão desse aluno argumentando sobre a importância de os professores serem usuários da Língua de sinais, embora não seja o suficiente para a escolarização do aluno surdo, afirmando que “o aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos é primordial”.

Com vista a ações mais efetivas Damázio (2007, p.14) recomenda que:

a aprendizagem da Libras pelos professores é importante, embora não seja o suficiente para escolarizar o aluno surdo, recomendando ainda que a escola comum precisa implementar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.

Uma vez que a aquisição de uma língua não é garantia de aprendizagem, pois os alunos ouvintes quando chegam a escola são usuários da língua portuguesa oral, no entanto, os problemas de ensino-aprendizagem são vários.

Ainda nas recomendações de Damázio (2007, p. 15) a escola ao optar em oferecer a educação utilizando-se da abordagem bilíngue:

[...] 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 em 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”, e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola.

Observa-se que ao iniciar o processo de inclusão do aluno surdo na escola regular, as decisões a respeito de como a abordagem bilíngue acontecerá é decidida pela escola, isto é, de como as duas línguas serão trabalhadas, portanto, há uma recomendação que poderá ou não ser atendida, com isso a instituição escola não se vê obrigada com esse aluno o que reflete nas práticas pedagógicas dos docentes que não alteram em nada o seu fazer didático.

1.3.1. O ensino de leitura e escrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais da educação especiais

No que diz respeito ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais e dos objetivos constantes no referido documento (p. 7), para o desenvolvimento dos alunos no que concerne à aprendizagem estão os de serem capazes de:

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, e utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Tais objetivos surgem juntos a movimentos que reivindicam que a educação para todas as crianças aconteça em uma escola para todos, ou seja, que todas as crianças estejam em uma mesma escola estando entre essas crianças as com necessidades educacionais especiais, cabendo aqui explicar que a referida expressão pode ser usada conforme constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p.17) para “referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem da elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s)”. O que evitaria o uso de expressões de cunho negativo, preconceituoso, tipo “deficiente”, “excepcional”, “subnormais”, “superdotados”, que certamente seriam usados no contexto escolar.

Esses movimentos ganharam impulso na década de 90, cujo forte já naquela época era a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, de acordo a Brasil (1998, p.17):

O movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vem dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais. Esses movimentos ganham grande impulso desde a década de 90 no que se refere à colocação dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e tem avançado aceleradamente em alguns países desenvolvidos, constatando-se que a inclusão bem-sucedida desses educandos requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível.

Diante do exposto, o documento traz orientações para a adequação da educação escolar, que centra no aluno suas práticas. Desde tempos passados, a escola sempre foi vista como um espaço não só de passar o conhecimento sistematizado, mas também um de socialização dos sujeitos.

Essas mudanças na e da escolar para receber o novo público de alunos estão garantidas na lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diante disso, os alunos com necessidades educacionais especiais através dos seus familiares começam a buscar matrículas nas escolas regulares, iniciando assim, o processo de inclusão, porém ainda é tímida nas escolas da Bahia, uma vez que não houve mudança significativa quer nos projetos pedagógicos, quer nos aspectos curriculares, que continuam obedecendo ao modelo antigo, haja vista a prática até então do mesmo currículo que não

sofreu nenhuma mudança ou mesmo adaptação a partir das orientações constantes nos documentos e o mesmo modelo de avaliações. Dessa maneira, esses alunos na sua maioria continuam invisíveis, embora conste em documentos como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 23) que preconizam,

a atenção à comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos. Considerando que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos alunos, mas, também, seus interesses e motivações.

Nos PCN constam todas as orientações voltadas às adaptações curriculares, currículo esse maleável, alterável, a fim de atender a todos os educandos.

Na perspectiva da inclusão, as escolas passam a oferecer uma educação especial na perspectiva inclusiva. Mas, a mudança de nomenclatura não motivou as instituições educacionais às adaptações recomendadas como a arquitetônica, curricular, além de profissionais preparados, e necessárias que atendessem a todos os alunos. Pois, essas mudanças precisam ser vistas e sentidas por todos. Assim, a educação especial é definida na LDB/96, como sendo “uma modalidade de educação escolar, voltada a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania”.

Nesta perspectiva, o aluno surdo tem na inclusão a oportunidade de se constituir cidadão responsável pela formação sociocultural. Para tal, compete à escola enquanto instituição responsável pelo ensino e aprendizagem organizar-se de maneira que possa atender a essas questões, que deverá iniciar pela organização do currículo escolar com vistas à diversidade que constitui o seu público, conforme as recomendações constantes do projeto pedagógico escolar, de acordo ao PCN (Brasil, 1998, p.31):

As experiências, bem como a sua planificação no âmbito da escola, colocada à disposição dos alunos visando a potencializar o seu desenvolvimento integral, a sua aprendizagem e a capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade. A concepção de currículo inclui, portanto desde os aspectos básicos que envolvem aos fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais

técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relacionam princípios e a operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação.

As observações adaptativas sugeridas dos PCN (1998) a fim de atender ao público surdo e/ou com deficiência auditiva estão diretamente ligadas a materiais e equipamentos, textos escritos que deverão ser complementados com elementos que facilitem a compreensão como imagens, linguagem gestual, língua de sinais etc., devendo também se utilizar de sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno. Alguns cuidados que são necessários em sala de aula para que o aluno surdo possa acompanhar a aula é a posição do professor que possa ser visto de maneira que o aluno o acompanhe em todos os seus movimentos corporal e facial, como também de seus colegas. É também de grande importância que durante as aulas seja usado, quando possível, materiais outros que auxiliem na apreensão das informações quando estas forem verbais.

1.3.2. O ensino da leitura e da escrita nas salas de atendimento educacional especializado

De acordo aos documentos orientadores de como desenvolver práticas a fim de fomentar as habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa como L2 no aluno surdo. A sala de AEE desenvolve atividades que propicie ao aluno condições de desenvolver ações necessárias à consolidação das habilidades da leitura e da escrita em língua portuguesa. Para tanto, é primordial que o professor do Atendimento Educacional Especializado tenha conhecimento comprovado na área de atuação, considerando que serão desenvolvidas ações pedagógicas que de condições ao aluno público-alvo da Educação Especial/inclusiva a aquisição de conhecimentos para que esse possa acompanhar o currículo comum praticado em sala de aula comum. Assim, essas ações serão praticadas nas salas de Recursos Multifuncionais, nos Centros de Apoio Pedagógicos Especializados, nas instituições comunitárias, nas escolas bilíngues, dentre outras.

Para o profissional atuar nas salas de AEE é condição única ter a formação e ser especialista na área que atuará, tendo em vista que terá sua atuação como mediador e articulador usando equipamentos e tecnologia assistiva, à medida que cada aluno necessite.

Em se tratando da questão pedagógica para o estudante de AEE, Mantoan (2010) é enfática ao colocar que:

O professor de AEE é um profissional que atua sobre as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso a participação no ensino comum. Seu trabalho vai além do ensino de técnicas códigos, manuseio, treino de uso dos recursos que dão suporte à sua escolarização dos alunos nas turmas comuns e não visam à aprendizagem de conteúdo das áreas curriculares. [...] Esse professor pesquisa, estuda cada um dos alunos que lhe é encaminhado e decide, organiza, cria, desenvolve recursos para além do que já existe de suportes de todo tipo, que possam suprir as necessidades de cada um (Mantoan, 2010, p.14).

As Diretrizes (2017, p.13) determinam as ações pedagógicas abaixo a serem desenvolvidas no AEE de acordo com as necessidades do aluno atendido:

Língua Brasileira de Sinais; tradução e interpretação;

Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos;

Interpretação de Libras digital, tadoma e outras alternativas de comunicação para os estudantes surdocegos;

Ensino do Sistema Braille;

Produção de livro em formato digital e material didático que atenda ao conceito de desenho universal;

Técnicas de Orientação e Mobilidade;

Ensino de Soroban e Escrita Cursiva;

Enriquecimento e aprofundamento curricular;

Currículo funcional e atividades adaptadas;

Estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais, através de atividades cognitivas que desenvolvam as funções mentais superiores e executivas;

Estratégias para a autonomia no ambiente escolar e na vida social;

Ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível;

Comunicação Aumentativa e Alternativa;

Uso de recursos de Tecnologia Assistiva – TA,

Ensino de uso de Recursos ópticos e não-ópticos.

Outra atribuição do professor de AEE é a intervenção de acordo a especificidade do estudante, assim, as áreas de atendimento são:

- a) Área de Comunicação/Códigos. Essa área envolve aspectos referentes à linguagem sinalizada, oral e/ou gráfica, valendo-se, inclusive, da comunicação aumentativa e alternativa compreende o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), Português como segunda língua para surdos, Braille para cegos e o processo de leitura e escrita para qualquer estudante.
- b) Áreas de Desenvolvimentos Cognitivos – refere-se às estratégias para o desenvolvimento de processos mentais, com a realização de atividades voltadas para a estimulação de funções mentais superiores e executivas: atenção, abstração, generalização, percepção, linguagem, criatividade, memória, raciocínio lógico dentre outras que contribuem principalmente para o apoio à aprendizagem dos estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

Dentre as recomendações para o estudante surdo ou com surdez, após se conhecer o grau de surdez, é o reconhecimento de que a privação sensorial auditiva determina a sua experiência com o mundo é a visual, o que torna-se a principal via de comunicação que o constituirá como sujeito. Diante disso, esse estudante que não provém de audição precisa ter contato com uma língua gesto-visual para que a partir dela possa acessar o seu processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Pois, sendo usuário de uma língua de sinais, esse estudante integra-se a uma minoria linguística e cultural, que lhe exige a apropriação de uma língua natural, no caso a Libras, como também da língua majoritária para que assim possa usufruir dos seus direitos e bens socioculturais. Essa condição exige uma educação Bilingue, que seja capaz de garantir o seu desenvolvimento linguístico, social e intelectual, então será necessário o uso da Libras, como primeira língua (L1) e a língua majoritária, como segunda língua (L2).

Face ao exposto, para que a inclusão do aluno surdo seja efetiva tanto na escola como na sociedade, é preciso que ele se constitua primeiro como sujeito linguístico bilíngue, ou seja, que ele adquira a sua língua natural em interações sociolinguísticas, e a língua majoritária de seu país, na modalidade escrita.

Diante do que preconiza no Decreto nº 7.611/11, que diz que “no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005”. Desta forma, recomenda-se

que o seu processo de escolarização seja realizado em escolas bilíngues ou em classes bilíngues para surdos, principalmente na Educação Infantil e no Ensino fundamental, período no qual está se consolidando a aquisição da língua.

Durante esse processo, é indispensável à participação efetiva de educadores surdos, Tradutores/intérpretes educacionais, de professores bilíngues com proficiência na Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, utilizando a metodologia de ensino e aprendizagem do português como segunda língua (L2). Diante desta visão, orienta-se que somente a partir da aquisição da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e do início do aprendizado da Língua Portuguesa com segunda língua (L2), na modalidade escrita (e oral, quando as condições forem propícias) numa perspectiva de letramento, quando então o educando surdo poderá conquistar a condição de bilíngue e ter o seu processo de escolarização efetivado na classe comum ou regular, mas acompanhado pelo Tradutor/intérprete educacional de Libras/português.

Para tanto, é necessário que a unidade escolar reconheça as diferenças linguísticas e culturais deste público no seu Projeto Político Pedagógico, tendo como base a abordagem de uma educação bilíngue, assegurando assim o efetivo processo de aprendizagem desse estudante.

Além disso, está explícita como meta no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, na estratégia 4.7, da Meta 4:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos da pessoa com Deficiência [...]

Diante disso, está garantida a educação bilíngue para o estudante surdo ou com deficiência auditiva, mas, para que se possa efetivá-la se faz necessário estruturá-la a partir da Educação Infantil, a fim de proporcionar o desenvolvimento linguístico das crianças, possibilitando-as a aquisição da sua língua natural.

Dessa maneira, fica estabelecido que para que unidade escolar seja bilíngue e conseqüentemente o surdo ser letrado numa abordagem bilíngue, ou seja, usar as duas

línguas, o Projeto Político Pedagógico deve contemplar as recomendações, conforme Botelho (2013, p. 112):

Tornar-se letrado numa abordagem bilíngue pressupõe a utilização de línguas de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Proporcionada como primeira língua (L1), o aprendizado da língua de sinais é oferecido aos surdos em situações significativas, como jogos, brincadeiras e narrativas de histórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em língua de sinais. [...] A língua escrita e a oral são ensinadas como línguas estrangeiras (L2) no Bilinguismo, sendo dependente da língua de sinais.

Diante do exposto, as recomendações só reforçam a importância da aquisição de L1 para que se possa aprender e desenvolver a língua escrita que o possibilitará a leitura e a produção de textos diversos.

1.4. Políticas públicas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita para o aluno surdo

Pode-se perceber a preocupação com essas minorias a partir da constituição de 1988, de acordo com Brasil (2008) quando da Constituição Federal de 1988, os alunos com necessidades educacionais especiais têm assegurado o direito à educação formal realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos na escola onde estejam matriculados.

Com a popularização da educação, a lei dos direitos Humanos da Educação para Todos, e a lei da educação especial numa perspectiva inclusiva, surge a necessidade de espaços que pudessem desenvolver um atendimento diferenciado àqueles alunos que precisassem de um acompanhamento especializado, pois conforme Brasil (2008), a concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Para tanto, foram criadas as salas de recursos multifuncionais, a fim de se atender direitos instituídos no Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação Básica – CEB, nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

1.4.1. Políticas públicas de leitura e de escrita: formação de professores.

Conforme Freire (2002) são vários os saberes, Perrenoud (2000) novas competências, necessários à prática pedagógica, isto é, ações indispensáveis para ensinar, dentre essas tem-se:

Rigorosidade metódica. Em que o ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.

Ensinar exige pesquisa. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, preciso discutir com os alunos a relação desses saberes com os conteúdos ensinados, mostrando-lhes então o significado de se trabalhar e aprender os conteúdos.

Exige reflexão crítica sobre a prática.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem conhecendo os conteúdos a serem ensinadas e sua tradução em objetivos de aprendizagem.

Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, que significar explicitar a relação com o saber, como também o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação.

Diante destas orientações, é cada vez mais urgente a reorganização curricular que contemple dentre outras mudanças, o olhar diferenciando em um contexto plural as singularidades de cada aluno.

Assim, se faz necessário que o professor esteja em constante formação para que possa desenvolver novas estratégias que alcancem o maior número de discentes por ele trabalhado.

Essas formações fazem parte das reivindicações da categoria, que atendidas pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial em convênio com algumas instituições governamentais, oferecem periodicamente cursos de formação de professores.

Embora tenhamos essa política, não contempla a todas as áreas e/ou disciplinas, como também são na sua maioria destinados à áreas específicas como a formação à distância oferecida pela Universidade Federal de Santa Maria dentre outras, que limita-se ao Atendimento Educacional Especializado.

1.4.2. Plano nacional da leitura e escrita no livro didático.

Conforme o projeto de lei de nº 5.270, de 2016 (Do Poder Executivo), cuja Mensagem nº 201/2016 Aviso nº 241/2016 – a Casa Civil Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita.

De acordo ao artigo 1º “Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil”. Com isso, objetiva-se dentre outros (Brasil, 2016):

a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;

o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, possibilitando a todos as condições de exercer plenamente a cidadania, de ter uma vida digna e de contribuir na construção de uma sociedade mais justa;

a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do país, em especial com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003.

Nesta lei, o artigo Art. 3º tem como objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I - Democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes da leitura por meio de bibliotecas de acesso público, dentre outros espaços de incentivo à leitura, para ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;

II - Fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura

para professores, bibliotecários e agentes de leitura, dentre outros agentes educativos, culturais e sociais;

III - Valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, de premiações e de eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas;

IV - Desenvolver a economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao fortalecimento da economia nacional por meio do fomento ao mercado editorial e livreiro, a feiras de livros, a eventos literários e à aquisição de acervos físicos e digitais para bibliotecas de acesso público, dentre outros.

Como está posto no referido projeto de lei a importância da leitura como também da escrita na vida dos cidadãos e cidadãs, entretanto, essa preocupação não é visível nos lugares onde o livro deveria ser realmente o instrumento mediador de conhecimento e desenvolvimento sociopolítico e cultural de uma sociedade. Essas recomendações a exemplo de outras ficam no papel e quando necessário nos discursos.

Diante das orientações retromencionadas vê-se no livro didático um de mediador da informação sistematizada que possibilitará ao aluno o contato não só das variedades linguísticas, mas também perceber e aprender exercitando os tipos e gêneros textuais. Isso a partir da intervenção também mediadora do professor. Entretanto, este ainda não é bem utilizado pelos profissionais da educação, tendo em vista que até então funciona como guia quando deveria ser utilizado como referências no desenvolvimento dos trabalhos junto ao aluno. Isso deixa evidente que o aluno surdo, não tem acesso a esse tipo de mediação, ficando à mercê do entendimento do TILS.

1.4.3. Políticas públicas de educação de surdo na escola regular: as práticas sociais de leitura e escrita.

Ao longo dos tempos, o sujeito surdo sempre teve a sua educação em nível de escola pensada com vistas à Educação Especial que acontecia em espaços destinados a esses sujeitos. Nessa visão, a surdez era trabalhada como uma questão do sujeito e o seu tratamento baseava-se na medicação por ser uma questão biológica, um problema de saúde, logo tratada com medicamentos, conseqüentemente a língua de sinais não era aceita muito menos a busca de práticas pedagógicas que alcançassem esses sujeitos. Porém,

paralelo a visão médica-biológica, já existiam os movimentos em defesa dessas pessoas, surgindo aí um novo enfoque o socioantropológico, que via a surdez como uma questão sociocultural, vindo a discutir a luz da linguística como questões culturais do sujeito surdo, assim deixa de ser questionado como uma doença passando a ser discutido como um problema social de linguagem, que, embora sejam minoria, esses sujeitos se constituíam a partir de uma língua gesto-espaco-visual.

Com essa visão, rompe-se com a concepção biológica da normalização desses sujeitos, e inicia-se às políticas linguísticas com a viabilização do bilinguismo no sistema educacional para que assim atenda-se às necessidades específicas desses estudantes, o que significa que a escola optou por oferecer uma educação bilíngue assumindo a existência de duas línguas que para tanto, se faz necessário, a fim de garantir a nova política linguística, definir qual será a função de cada uma delas junto a esse aluno.

Diante desse posicionamento, entende-se que a escola terá uma organização contemplando as especificidades da diferença surda, com vista a uma educação bilíngue que vai além do atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais, mas exige uma organização curricular de forma a atender a inclusão desses alunos.

Assim, para atender à proposta de inclusão desse sujeito em salas das escolas regulares implantam-se as salas de recursos multifuncionais, espaço esse que daria suporte necessário para o ensino e aprendizagem complementar ao desenvolvimento do aluno surdo e/ou com surdez. Seria perfeito se esses alunos chegassem à escola regular alfabetizados ou com alguma base da Libras, considerando o avanço contínuo para o ano seguinte, mas os mesmos chegam sem base alguma em Libras, conseqüentemente sem leitura da língua portuguesa dificultando a potencialização de novos conhecimentos.

1.4.3.1. O Atendimento Educacional Especializado e a sala de Recursos Multifuncionais.

Brasil (2008) quando da Constituição Federal de 1988, os alunos com necessidades educacionais especiais têm assegurado o direito à educação formal realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, que deve ser realizado preferencialmente em salas de recursos na escola onde estejam matriculados.

Com popularização da educação, a lei dos direitos Humanos da Educação para Todos, e a lei da educação especial numa perspectiva inclusiva, surge a necessidade de espaços que pudessem desenvolver um atendimento diferenciados àqueles alunos que precisassem de um acompanhamento diferenciado, pois conforme Brasil (2008), a concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Para tanto, foram criadas as salas de recursos multifuncionais, a fim de que se atendam direitos instituídos no Conselho Nacional de Educação - CNE/ Câmara de Educação Básica – CEB, nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

De acordo com Brasil (2008, p. 13) as salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Esses espaços são organizados com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Portanto, para atender aos alunos surdos, a sala deve ser estruturada com profissionais e materiais bilíngues.

Conforme Fávero et. al (2007, p.29) O aluno com deficiência que participa da educação especial na perspectiva inclusiva precisa ter seus direitos garantidos, para tanto, vê-se no Atendimento Educacional Especializado “uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência”. Embora esteja nos documentos a referida garantia, esses alunos não as vivenciam devido à razões diversas, tipo falta de profissionais especializados para a sala de aula, o aluno não faz uso da sua língua natural, dentre outras situações.

Brasil (2008) com a regulamentação da Lei de Libras garantindo a inclusão da Língua Brasileira de Sinais no currículo, as escolas precisariam garantir a inclusão do

sujeito surdo que para tanto, teria que oferecer a Líbras e Língua Portuguesa como línguas de instrução. Essa mudança curricular requer um atendimento educacional especializado que possa constituir um trabalho pedagógico de promoção de acessibilidade à comunicação, à informação e à educação.

Ainda de acordo as orientações do Brasil (2008), a sala de recursos multifuncionais para o atendimento ao aluno surdo tem como prioridade a valorização das potencialidades artísticas, culturais e linguísticas mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais seu principal meio de concretização. Essas salas são espaços educacionais que têm a finalidade de complementação do currículo em turno oposto. Dentre as propostas objetivadas para essas salas a serem desenvolvidas com o aluno surdo tem-se:

Complementar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns de ensino regular.

Desenvolver a Libras como atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação.

Promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação.

Aprofundar os estudos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita.

Utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa.

Ofertar suporte pedagógico aos alunos, facilitando-lhes o acesso a todos os conteúdos curriculares.

Promover a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa.

Favorecer a convivência entre os alunos surdos para o aprendizado e o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais.

1.4.4. O tradutor/intérprete de libras no ensino e aprendizagem de leitura e escrita do aluno em sala de aula regular.

A fim de atender ao contido no decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436/02, capítulo IV, artigo 14, parágrafo 1º, inciso III b, que

orienta a presença do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, tem-se em toda sala de aula com aluno com deficiência auditiva e/ou surdez o TIL para que assim o aluno tenha acesso à comunicação, informação e à educação nas atividades e nos conteúdos curriculares.

Tal responsabilidade é do tradutor e intérprete de Libras que no acompanhamento desses alunos durante as aulas as medeia para o aluno na Libras e, para o professor, na Língua Portuguesa.

Com vistas à abordagem histórico-cultural que considera que a relação entre o homem e o meio é mediada por objetos culturais humanos, como os instrumentos e os signos, e pelo outro. Vê-se que nessa abordagem a linguagem é fundamental, pois conforme abordada por Vygotsky (1984), esta tem papel fundamental na constituição dos sujeitos tanto no que diz respeito às relações sociais, como também nas relações pedagógicas. Bakhtin (2004, p. 35) discute a questão dos signos que para serem compreendidos é preciso que sejam tratados “interindividual”, ou seja, por indivíduos que pertençam à mesma sociedade, participem do mesmo grupo. “É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se”.

Visto que a aquisição da linguagem é um processo evolutivo e que nesse processo a criança constrói, organiza e reorganiza de forma evolutiva as informações recebidas transformando-as em conhecimento, é grande a responsabilidade da escola, uma vez a escolha desse profissional deve ser criteriosa, pois será o seu trabalho de interpretação mediado pela Libras que contribuirá para o desenvolvimento linguístico de forma ampla da criança.

Diante de tais afirmativas, vê-se a difícil tarefa delegada ao tradutor e intérprete de Libras que precisa não só conhecer a duas culturas, lembrando que o surdo ou a pessoa com deficiência auditiva vem de uma comunidade surda com cultura própria e que precisa compreender o meio no qual está inserido. Assim, é importante que o TIL conheça todo tipo de texto, situando-os nas devidas épocas, os autores, suas finalidades, etc., sem sobrepor uma cultura em detrimento da outra, mas colocar o texto a ser traduzido “o modo de ser de sua própria cultura (Lacerda, 2009)”.

Nessa ótica, o tradutor e intérprete têm como material de trabalho a diversidade de textos com as suas diversas finalidades, propósitos, e intencionalidades, para que possa assim desenvolver com qualidade sua função.

São muitas as responsabilidades e o papel desse profissional que tem uma das funções é, conforme Lacerda (2016, p. 8), “atuar na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado”.

Nesta perspectiva, o papel do intérprete é altamente importante o que o acarreta de responsabilidades na participação do ensino como também na aprendizagem da leitura e escrita da segunda língua. Mas para tanto, é preciso que o aluno surdo seja proficiente em sua língua - a Libras, o que contradiz com a realidade, porque esses alunos na sua maioria chegam nas escolas sem o conhecimento básico da Libras.

Uma das questões em debate até então é a busca desse profissional, devido à falta de bons cursos que prepare esse profissional, e os que se candidatam tem sua formação em igrejas, ou em oficinas ministradas com pequena carga horária.

1.5. Práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita no atendimento educacional especializado

Conforme a Constituição Federal em seu artigo 1º, incisos II e III, “são fundamentos da República a cidadania, e a dignidade da pessoa humana, tendo como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça,” etc. e quaisquer outras formas de discriminação art.3º, inc. IV (Brasil, 2007. p. 25).

É também garantida no artigo 5º a igualdade, tratando nos artigos 205 e seguintes, o direito de todos à educação.

Garante ainda, expressamente, o direito à igualdade (art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, art. 205 (Brasil, 2007, p.25).

Com vistas à obediência ao prescrito na carta magna criam-se as salas de apoio e/ou de recursos multifuncionais para desenvolver ações pedagógicas direcionadas aos alunos considerados com necessidades de atendimento educacional especializado. Assim,

no que diz respeito à surdez e deficiência auditiva, recomenda-se que sejam feitas as adequações necessárias à sua inclusão na sala regular que é contar com intérprete/tradutor de língua de sinais, de professor de português como segunda língua, etc., onde o professor de Língua Portuguesa e o professor do Atendimento Educacional Especializado em Libras realizem um trabalho em parceria com o professor da sala de aula conforme recomendações em (Brasil, 2007, p.39).

Sugere-se viabilizar turmas ou escolas comuns abertas a alunos surdos e ouvintes, onde as línguas de instrução sejam a Língua Portuguesa e LIBRAS. É necessário que um professor de Português e o professor de Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS trabalhem em parceria com o professor da sala de aula, para que o aprendizado do português escrito e de LIBRAS por esses alunos sejam contextualizados. Esses aprendizados devem acontecer em ambientes específicos para alunos surdos, constituindo um Atendimento Educacional Especializado.

1.5.1. A educação de surdo no Brasil

No Brasil, em 1857, no dia 26 de setembro, foi fundada a primeira escola para surdos, no Rio de Janeiro, com o nome de “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Nesse mesmo ano é publicado também o primeiro dicionário de Língua de Sinais dos Surdos-Mudos.

Embora essas ações concretas voltadas para a educação de surdos, em 1880, no Congresso de Milão (Itália) vota-se a proibição do uso da língua de sinais, elegendo-se o método oral por entenderem ser o método mais adequado à aprendizagem dos surdos. Atitude essa que Skliar tece o seguinte comentário:

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte no mundo inteiro (Skliar, 2016, p. 16).

Skliar salienta que para a sociedade representativa a surdez é uma anomalia, é uma doença e, como tal, precisa ser enfrentada, ser tratada, o que tornaria esses sujeitos normais, assim, não poderiam mais usar a língua de sinais que os impossibilitaria ao exercício da fala, dificultando assim a aprendizagem, ou mesmo deixando-os impossibilitados de aprender.

Observa-se que, em tempos remotos, os surdos já usavam uma língua e de sinais para se comunicarem, mas que só começou a se pensar em educar os surdos a partir de uma abordagem oralista, dando início as abordagens pedagógicas para a educação de surdos em todo o mundo.

Para empregar o método oral para ensino dos surdos defendia-se ser esse método mais eficaz, pois ensinar ao surdo através da língua oral ou falada com certeza era a maneira eficiente para integrá-los na comunidade. Assim o Instituto Nacional de Educação de Surdos também acompanha a decisão tomada durante o Congresso de Milão.

O INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, responsável pela educação dos surdos e acompanhando a tendência mundial, estabelece o Oralismo puro, que visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, em todas as disciplinas. Essa filosofia percebe a surdez como uma deficiência que a ser resolvida com a oralização da criança surda, que assim seria reabilitada à normalidade, pois que só seria possível a comunicação usando a língua oral. Por isso, para os seguidores do oralismo “a surdez era uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva” (Goldfeld, 2017, p. 34).

Soares (2005, p. 44) aborda sobre o método oral adotado no Brasil e que já era empregado em países europeus como instrumento capaz de dar ao surdo maiores possibilidades para adquirir a instrução que era transmitida na escola, trazendo o Parecer do Dr. Menezes Vieira, apresentado na 26ª Questão da Actas (livro de Atas e Pareceres do instituto de surdos) e Pareceres do Congresso de Instituto do Rio de Janeiro, de 1884, argumentando o porquê da adoção do método oral, referindo-se à posição do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, como outros na Europa, como os primeiros a adotarem o método oral por estarem convictos de que,

Ao adquirir a linguagem oral, o surdo disporia do meio mais eficaz para aprender, o dr. Menezes Vieira utilizava-se de argumentos exatamente

contrários a esses, para defender a implantação do método oral no Instituto brasileiro. Do seu ponto de vista, a aprendizagem da língua escrita era desnecessária, uma vez que, nas relações sociais, o surdo não se utilizaria desse tipo de conhecimento. Por isso, o dr. Menezes Vieira defendia que aprender a falar seria a coisa mais importante para os alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. No início do seu parecer, ele sugeria a oralização do surdo como uma proposta acabada de educação. Isto é, o passo mais importante que o Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro deveria dar, em relação à educação do surdo, era a adoção do método oral puro, pois, para ele, o aprender a falar era mais importante que o aprender a ler e escrever, já que o Brasil era um país de analfabetos (Soares, 2005 p.44)

Baseada em Guarinello, (2007, p.30) a abordagem oralista escolhida por um grupo minoritário de educadores ouvintes como a melhor metodologia para se trabalhar a surdez, durante o Congresso de Milão em 1880, onde essa se constituiria como único objetivo de ensino, isto é, os surdos aprenderiam a falar a partir de um longo treinamento de repetição de palavras. Assim justificava-se que a o desenvolvimento cognitivo estava diretamente ligado ao conhecimento que as crianças surdas tinham da língua oral. Assim, esse método passa a vigorar como opção pedagógica de ensino até 1970, quando se publica um artigo sobre a estrutura da língua de sinais americana comprovando ter esta, todas as características das línguas orais, motivando estudos e pesquisas posteriores sobre a língua de sinais e a sua aplicação na educação de crianças surdas.

Considerando que o canal auditivo não dar conta do aprendizado esperado, pois não era possível à criança estabelecer relações, comparações e diferenças, ou seja, compreender a nível semântico, surge a filosofia da Comunicação Total que tem como preocupação principal os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Logo, vimos a importância da criança surda aprender a língua oral embora considere que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais sejam observados para essa aprendizagem.

Com base na leitura de Ciccone (1990, p.7) esta faz uma referência aos profissionais que adotam a Comunicação Total em relação à concepção da surdez e/ou da pessoa surda que os diferem dos adeptos do oralismo, afirmando que os seguidores da

Comunicação Total veem o surdo não como um portador de uma patologia que deve ser corrigida, curada, eliminada, mas como um ser humano com condições, e a surdez como uma marca que o torna diferente que interfere em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Buscando por alternativas, e repudiando soluções dogmáticas e singulares, esses adeptos têm podido melhor qualificar seus trabalhos, na medida em que adotam posturas capazes de impermeabilizar suas abordagens contra os perniciosos riscos do endosso a qualquer tipo de radicalização em contextos tão diversos, quanto àqueles com os quais têm se deparado, quando se ocupam em facilitar chances diferentes para pessoas com diferença, e em situações diferentes, para que possam ter acesso a direitos iguais (Ciccone, 1990, p.7).

Na edição da *Comunicação Total* do Centro Internacional de la Sordera in Nogueira (1994, p.32) citado por Goldfeld, (2017 p.39) estão citados os princípios orientadores da Comunicação Total:

Todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças individuais iguais aos ouvintes.

Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer às necessidades, os interesses e as habilidades do surdo.

As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa.

Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê os lábios.

Não há estudos que comprovem que uma criança surda não pode desenvolver suas habilidades orais.

As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola.

A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas.

Em um ambiente de Comunicação Total sempre existe a segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação sempre existe.

As crianças que podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estarão motivadas. As que não têm esta habilidade desenvolvem outras formas de comunicação.

Os estudos desde 1980 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de Comunicação Total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola.

Entre as diferenças da Comunicação Total e o Oralismo é que essa esclarece que a aprendizagem da língua oral não é o bastante para o pleno desenvolvimento da criança surda deixando explícita a necessidade de ações outras que estimulem melhor o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança surda. Essa filosofia defende também que qualquer recurso linguístico pode ser utilizado desde que venha a facilitar a comunicação com as pessoas surdas. Esta filosofia valoriza também a importância da família no compartilhamento dos seus valores e significados o que corroborar sobre maneira para a construção da subjetividade da criança surda.

Conforme leitura de Goldfeld (2017, p. 40) fica evidente que foram vários os códigos manuais, diferentes da língua de sinais, cujos objetivos era facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes e também para facilitar o processo de aquisição da linguagem de crianças surdas. São eles:

Manually Coded English (MCE), Simultaneous Communication (Sim ou SC). Signed English, Sign English, Manual English, English Signing, Pidgin Sign English (PSE), AMESLISH, p. 40). No Brasil, além da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Comunicação Total, utiliza ainda a datilologia, também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto), o *cued-speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais) (Goldfeld, 2005 p. 40).

Embora essa filosofia recomende o uso simultâneo destes códigos manuais (que tem como objetivo representar de forma espaço-viso-manual uma língua oral) com a língua oral, a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente como o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas diferentes.

Para Ciccone (1999, p.77) é importante preservar a língua de sinais, uma vez que é o meio de comunicação, interação do surdo, mas ela mesma argumenta essa questão em virtude do despreparo dos educadores, conforme seus argumentos abaixo.

Porém como educadores, quando nos deparamos com espaços básicos de simbolização interditados em razão da diferença, temos julgado de prioritária importância a urgência de alternativas capazes de impedir que familiares corram um sério risco de apenas serem meros observadores no decurso histórico do ‘des-envolvimento’ de seus filhos [...] não nos importando julgar modos, ou formas, temos endossado a prática de jogos simbólicos, que prestem como matrizes de significações, quer para palavras sinalizadas, quer para palavras oralizadas. E, a tal respeito, tem-nos parecido fértil o fato de que naquele espaço, via comunicação simultânea, alternem-se, como figura-e-fundo, os dois modos de expressão: “gesto-fundo” e “gesto-figura,” ou “gesto-figura” e “gesto-fundo”.

Conforme leitura de Guarinello (2007, p. 32) observou-se que no final da década de 1970 surgiram vários movimentos reivindicatórios ao reconhecimento da língua e cultura das minorias linguísticas em vários países, período em que os surdos no Brasil passam a reivindicar o direito ao uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e aprender a língua portuguesa como segunda língua (L2).

Na tentativa de tornar a inclusão do aluno surdo em salas regulares possível, buscase atendê-lo naquilo que o torna visivelmente diferente diante dos demais, Turetta e Góes (2009) “surge um novo olhar sobre a formação da pessoa surda e seu direito a uma experiência bilíngue”.

Nesse sentido, a autora preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”.

Ainda sobre o bilinguismo, conforme Lacerda (2000, p. 53 -54) citado por Turetta e Góes, 2009, p. 83).

Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua

modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais.

Percebe-se que a proposta bilinguista tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, a Libras que é a sua língua natural deve ser adquirida o mais precocemente possível e, assim este desenvolva as competências e habilidades linguísticas no mesmo ritmo de uma criança ouvinte e, como segunda língua, a língua oficial de seu país, que no caso do Brasil a Língua Portuguesa.

1.5.2. A educação especial na perspectiva inclusiva

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma proposta pedagógica da escola com vista ao público-alvo não só aos alunos tidos como normais, mas também àqueles com alguma deficiência, conforme a lei 13.246, de 06 de julho de 2015, em seu artigo 27 e 28, incisos I a XVIII.

De acordo com a leitura de Goldfeld, (2017, p. 42) para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. Na filosofia bilíngue os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. Nesta abordagem as crianças surdas são interlocutoras naturais de uma língua adaptada à sua capacidade de expressão. Assim sendo, a comunidade surda propõe que a língua gestual oficial do seu país de origem lhe seja ensinada, desde a infância, como primeira língua. Reconhece ainda o fato de que a língua oral oficial do seu país não deve ser por ela ignorada, pelo que lhe deve ser ensinada, como segunda língua.

Os bilinguistas defendem que a língua gestual deve ser adquirida, preferencialmente, pelo convívio com outros surdos mais velhos, que dominem a língua gestual. Abordagem essa defendida por Quadros que no bilinguismo as possibilidades de aprendizagem do surdo, reforçando a importância de se considerar o contexto bilíngue, conforme sua fala:

No contexto bilíngue, as pessoas usam diferentes línguas em contextos completamente diferenciados. Vale lembrar um relato de um colega indiano sobre sua situação multilíngue não reconhecida por ele mesmo, uma vez que, ao ser perguntado sobre quantas línguas falava, respondia que falava apenas uma língua. Somente após algum tempo, tomou consciência de que,

de fato, falava cinco línguas diferentes. Por que ele não reconhecia inicialmente que falava todas estas línguas? Porque utilizava cada língua em um contexto determinado (uma língua na sala de aula, outra língua em cerimoniais religiosos, outra em casa e assim por diante) e, também, porque ele era um “falante único”. Conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos (Quadros, 2008 p.28 citado por Fernandes, 2008).

De acordo Quadros (2008, p. 29) se as modalidades fossem semelhantes os surdos seriam reconhecidos como bilíngues, considerando que se eles nascem no Brasil e, portanto, fariam a Língua Portuguesa. Sendo surdos se relacionam com outros surdos com quem usariam a Língua de Sinais Brasileira. Mas, vários aspectos devem ser considerados, que explicam o porquê de esses não serem vistos como bilíngues.

- a) a modalidade das línguas: visual-espacial e oral-auditivas;
- b) surdos filhos de pais ouvintes: os pais conhecem a língua de sinais brasileira;
- c) o contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas mesmo assim tem status de L1;
- d) a língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
- e) a idealização institucional do status bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português;
- f) os surdos querem aprender “na” língua de sinais;
- g) revisão do status do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos (Quadros, 2008 p. 29).

Para Goldfeld (2017), o bilinguismo nas questões educacionais, os profissionais têm visões diferenciadas não só das escolas, como também os das clínicas especializadas. Portanto, são duas abordagens distintas de definição do bilinguismo.

A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo que posteriormente a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. Entretanto, autores como Sanches (1993), citado por Goldfeld, (2005 p.44), acreditam ser necessário para o surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país apenas na modalidade escrita e não na oral.

Ainda em Goldfeld (2017, p. 45) e Brito (1993) afirmam que, se a criança surda não for exposta à língua de sinais desde seus primeiros anos de vida sofrerá várias consequências. Que são:

- a) Este (o surdo) perde a oportunidade de usar a linguagem, senão o mais importante, pelo menos um dos principais instrumentos para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da ação inteligente;
- b) o surdo não há de recorrer ao planejamento para a solução de problemas;
- c) não supera a ação impulsiva;
- d) não adquire independência da situação visual concreta;
- e) não controla seu próprio comportamento e o ambiente
- f) não se socializa adequadamente.

Ao observar o exposto pelas duas pesquisadoras percebe-se que embora as épocas sejam distantes ambas comprovam as mesmas perdas na aprendizagem desses sujeitos se não forem imersos desde cedo na sua língua natural, ou seja, na Língua Brasileira de Sinais.

No que diz respeito à educação pública, são poucas as escolas que trabalham com a língua de sinais em sala de aula, e quando esta está presente é através do profissional TILS, que tem um conhecimento básico, pois os professores são todos ouvintes e não sabem a Libras, deixando o aluno surdo ser responsabilidade do TILS, ficando esse aluno privado de informações importantes para o seu aprendizado, por não haver uma relação direta entre este e o professor.

Diante disso, reforça-se a concepção de que a escola não é para ensinar ao surdo a Libras e sim compreendê-lo respeitando-o em suas diferenças, conforme abordagem sobre o sentido de uma educação e escola pensadas, de acordo com as suas diferenças, direitos, e potencialidades,

[...] as potencialidades – os direitos – educacionais às quais faço referência são: a potencialidade de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos,

e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc. (Skliar, 20016, p. 26).

Observa-se que a abordagem oralista busca corrigir a surdez e assim, vê o surdo como deficiente onde o trabalho de treinamento da fala irá resolver essa questão, já a comunicação total, acredita que todas as formas são meios possível de instrumentalizar o surdo para aquisição da linguagem usando o Português sinalizado, descaracterizando assim, a estrutura da Libras, já a abordagem educacional por meio do bilinguismo objetiva que o aluno surdo seja preparado para utilizar as duas línguas tanto na escola como na vida social. Temos três abordagens que tem concepções diferentes em relação à aquisição da linguagem pela criança surda, embora nenhuma deixe claro quais essas diferenças.

Têm-se uma lei que reconhece uma língua - a Libras, praticada nas escolas pelo profissional TILS como instrumento de mediação entre professor X aluno X professor na validação da abordagem bilíngue. Porém, para Skliar:

O ensino é uma forma privilegiada de política cultural, onde se representam formas de vida social, no qual sempre estão implicadas relações de poder e onde se enfatizam conhecimentos que propiciam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro. É evidente que a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais, ao contrário, dão-se prioridades as habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica do mercado. Essa lógica impõe, por exemplo, a inclusão de surdos em escolas regulares (Skliar, 2013, p.08)

O autor traz a preocupação da falta de um planejamento sistematizado para que esse aluno surdo ao ser incluído nas escolas regulares, não seja só para atender as exigências da política cultural vigente.

Para Skliar (2016, p. 07) foram mais de cem anos praticando ações corretivas na tentativa de normalizar os surdos, para igualá-los aos ouvintes. Portanto, as mudanças ocorridas no âmbito educacional nos últimos anos, não foram metodológicas e sim na maneira de conceber o sujeito surdo.

Foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e

negar a existência da comunidade surda, das línguas de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (Skliar, 2016, p.07).

Adotar uma abordagem requer observar todos os preceitos contidos na mesma. Sendo assim, a abordagem bilíngue institucionalizada precisa ser observada em suas recomendações para que não seja mais uma forma velada de normalização da surdez.

Para tanto, se faz necessário observar as recomendações contidas na lei de Libras, como também as dos PCN's – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais de 1998, dentre outras.

1.5.3. Ensino da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa como L-2, para o surdo na modalidade escrita no AEE de uma escola estadual de Ilhéus.

A Língua Brasileira de Sinais – Libras, por ser uma língua espaço-visual a sua gramática é constituída a partir de elementos constitutivos das palavras/sinais ou itens lexicais e de um léxico (o conjunto das palavras/sinais da língua) que se estruturam a partir de mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos que apresentam especificidades, mas seguem também princípios básicos gerais.

Desta forma, temos na morfologia o léxico que é formado pelos sinais, mas também como na língua portuguesa que tem o alfabeto, na Libras, tem-se o alfabeto manual (datilológico), que é “a mera transposição para o espaço, através das mãos, dos grafemas da palavra da língua oral” (Lucinda, 1997, p. 23).

Prática de ensino da língua portuguesa como L-2 na sala do AEE

FIGURA Nº 5: Fotos A e B momento de uma prática em língua portuguesa escrita.

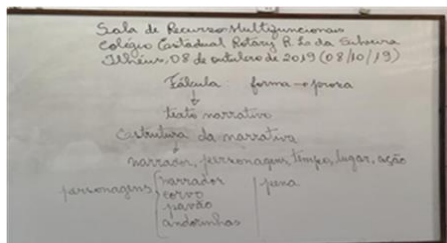


Foto A



Foto B

1.5.4. As diferenças linguísticas das línguas de sinais das línguas orais.

As línguas têm suas particularidades independentemente de sua modalidade oral ou de sinais, visto que já se registra em alguns estudos linguísticos algumas relações entre a língua portuguesa e a língua de sinais Brasileira – Libras, no que concerne a formação, estrutura sintática dentre outras.

Pode-se observar que a produção da língua de sinais não está apenas no emprego das mãos, mas também na expressão facial, no olhar, nos movimentos de boca, corpo, etc., que transmitem uma quantidade de informações linguísticas produzidas simultaneamente. A língua de sinais é também divergente da oral por essa ter sua organização espacial em frente da pessoa que a utiliza, é recebida pelos olhos de quem participa da conversação, não havendo um sinal para cada palavra proferida. Isso as diferentes, mas são semelhantes porque a língua de sinais como as demais possui fonologia que são as configurações de mãos, o movimento, a localização onde se realiza o sinal, tem um léxico, uma estrutura sintática, dentre outros elementos necessários à configuração de uma língua.

Diante dessas diferenças, torna-se difícil o uso simultâneo das duas línguas, isto é, o uso da língua de sinais e da língua falada concomitantemente, uma vez que será tomada a estrutura da língua oral, ou seja, o português sinalizado. Não atendendo assim, às necessidades de compreensão da pessoa surda.

Comportamento esse que segundo Svartbolm (2015), quando constatado o bilinguismo dos surdos na Suécia em que “a ideia fundamental era de que as palavras e sinais seriam usados simultaneamente, ou seja, dever-se-ia falar e sinalizar ao mesmo tempo. Cada palavra na língua falada correspondia um sinal”.

Svartbolm ratifica impossibilidade do uso simultâneo das duas línguas, visto que:

Além de sua organização simultânea e espacial, a língua de sinais também tem uma organização temporal, ou seja, os sinais, os quais podem por si só portarem informações linguísticas extraordinariamente complexas, também seguem um ao outro no tempo. Esta é a organização dominante da língua falada; quando alguém simultaneamente fala e usa sinais, este tipo de organização assume o controle. Isso significa que a produção de sinais está subordinada à língua falada e suas condições. Entretanto, a organização temporal está altamente adaptada a como o ouvido recebe a informação,

mas menos adaptada ao olho. Fora da subordinação que segue, a informação em sinais é reduzida e fragmentada e as expressões para as relações inerentes entre sinais desaparecem (Svarbolm, 2015, p. 16)

Diante dessas afirmativas que as diferenciam, a inclusão do aluno surdo em sala de aula regular só deveria acontecer após a sua alfabetização e letramento em sua língua natural, a língua de sinais, no caso do Brasil a Libras, quando teria a estrutura linguística organizada. Após essa aquisição certamente o aluno surdo terá condições de compreender semanticamente textos escritos.

1.5.5. A leitura e a escrita na educação do surdo

Há muito que seguimentos da educação têm um olhar para a questão do fazer pedagógico – letramento - voltado para o aluno surdo, principalmente no que concerne à leitura e escrita desses sujeitos. Paralelo a isso, temos discussões e publicações referentes a esse tema centrado nas minorias, discussões essas com vistas às melhorias que alcance toda à diversidade como o aluno surdo.

O letramento do aluno surdo é uma preocupação não só dos professores como também de pesquisadores da área da surdez, visto que, embora desenvolva as habilidades de decodificar e codificar, a maioria quando decodificam não consegue atribuir sentido ao que ler, e sim relaciona a palavra ao referente (objeto). Esse aluno chega aos anos finais tanto do fundamental II como do ensino Médio com as dificuldades que deveriam ser sanadas lá nos anos iniciais, contribuindo com o aumento do índice de analfabetos funcionais.

Dentre as questões para explicar as dificuldades de leitura e escrita de L-2 do aluno surdo, Karnopp e Pereira (2015), chamam a atenção para o fato de a criança surda não ter uma língua constituída devido ser filha de pais ouvintes, tem o processo de alfabetização iniciado a partir de vocábulos em uma combinação descontextualizada em frases. O que seria diferente se a escola praticasse para a questão em pauta a Libras, e preenchesse o vazio existente por serem os pais ouvintes e não usuários da língua brasileira de sinais. Assim, o primordial seria alfabetizá-la em sua língua, conforme afirmação que:

Adquirida a língua de sinais, ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, a

constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de leitura. (Karnopp e Pereira, 2015, p. 35).

Dessa forma, a inclusão da criança surda em salas regulares ou comuns sem o conhecimento da língua de sinais, torna-se difícil que esse aluno desenvolva a aprendizagem sistematizada que lhe propiciará maior conhecimento de mundo, porém reforçará a exclusão social deste. Pereira discute que “o trabalho com uma língua, seja ela o português ou a língua de sinais, no caso do aluno surdo, deve focalizar primeiro o uso da língua em diferentes contextos e só depois proceder ao ensino/aprendizado da gramática”, isto é, à medida que o aluno surdo ou ouvinte seja exposto a diversos tipos e/ou gêneros de textos, a partir desses contatos e leituras construirão suas hipóteses sobre os elementos gramaticais.

Gesueli (2015, p. 39), refere-se à preocupação de pesquisadores da área da surdez a respeito da linguagem escrita, “que tem provocados vários questionamentos sobre as estratégias e os métodos utilizados no processo de construção da leitura e escrita do aluno surdo tendo em vista que a oralização deixa de ser a base do processo de alfabetização e letramento”. Ao ser surdo, o aluno não relaciona a oralidade e escrita, mas sendo a escrita relevante, pois sendo ele visual, toda informação lhe chega pelos olhos, assim a aquisição da linguagem escrita por esse canal.

Nesse contexto, a alfabetização/letramento desse aluno deve acontecer explorando imagens, uma vez que a sua escrita não está relacionada à oralidade, mas aos hábitos socioculturais.

Ainda sobre a escrita, Vygotsky (2007) em sua discussão sobre os aspectos da escrita a caracteriza como um processo a ser construído durante a vida, uma vez que não se está diante de um produto que se conclui nos primeiros anos de escolaridade, uma das conclusões chegadas é que “a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (Vygotsky, p.144). Está posto que a escrita só terá sentido para o aluno quer surdo ou ouvinte se a sua funcionalidade for entendida por quem a pratica.

1.6. Estratégias de mediação da leitura e da escrita

O dicionário define estratégia como sendo 1. Arte milenar do planejamento e execução de operações relativas a pessoal e materiais, para garantir posições vantajosas de onde se possam empreender ações táticas e, 2. Arte de aplicar os meios e recursos disponíveis para alcançar um objetivo específico (Ximenes, 2015, p.405). E mediação como a ação de mediar; intermediação (Ximenes, 2015, p. 616).

Na psicologia cognitiva, a mediação é “uma experiência refletida e instrutiva em que uma pessoa bem-intencionada, experiente e ativa, geralmente um adulto, se interpõe entre o indivíduo e as fontes de estímulos” (Vianin, 2013, p.187). Neste trabalho usar-se-á a Libras como ferramenta de mediação que será usada durante toda a pesquisa, por a língua(gem) de acesso ao sujeito da pesquisa, para que valendo-se de algumas estratégias que possibilitarão o desenvolvimento de competências e habilidades no ensino e aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa para aluno surdo. Pois, a mediação tem grande influência no desenvolvimento de competências, ou seja, quanto mais diversificados são os estímulos, mais rica é a ação mediadora.

Diante disso, é importante que o processo do ensino e aprendizagem da Libras seja pensado passo a passo iniciando a partir do objeto seguido do seu sinal, em contextos diversos, para que a criança perceba a mudança de sentidos adquiridos, possa memorizar e assim, compreender como aquele objeto representa o mundo em que está inserido, para posteriormente aprender a ler e a escrita da palavra em contextos adequados.

Porquanto,

ler é o processo que segue para obter informação da língua escrita, do mesmo modo que “escutara” é o que fazemos para obter informação da língua oral. A psicologia cognitiva estabelece que, basicamente, todos os processos de obtenção de informação utilizados pelas pessoas funcionam da mesma forma e requerem os mesmos mecanismos mentais para processar a informação que se capta mediante os sentidos e se armazena em estruturas esquemáticas de conhecimento. (Colomer et. al, 2011, p.33).

Visto que a forma de obtenção da informação é igual para todas as pessoas que requerem os mesmos mecanismos mentais, na questão da aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita pelo aluno surdo, o que se torna primordial são as estratégias utilizadas

durante a mediação entre este e o objeto de estímulo utilizado no desenvolvimento do ensino e aprendizagem, já que a integração da leitura e escrita a escola deve considerar os conhecimentos dos alunos, levando em consideração que é ela a responsável em oportunizá-lo a assimilação da modalidade mais abstrata da representação verbal, a língua escrita.

Neste caso, em se tratando do surdo, a representação sinalizada na língua portuguesa escrita como segunda língua. Em um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza. “O mundo da escrita não se limita a simples registros das manifestações orais”. Tal afirmativa vem corroborar com as preocupações no que diz respeito à aprendizagem do aluno surdo em sala regular, tendo em vista que as falas do professor chegam ao aluno surdo mediadas pelo TILS.

A importância de se ensinar estratégias ao aluno para que este desenvolva uma leitura compreensiva é que as possibilidades desse aluno aprender a partir da compreensão textual lhe propiciará um melhor desenvolvimento do conhecimento. Mas para que essas estratégias contribuam na compreensão leitora desses alunos Solé (2017, p. 76-77) sugere que seja realizada em um processo de três etapas a seguir:

Na primeira, ou etapa *modelo*, o professor serve de modelo para seus alunos mediante sua própria leitura: lê em voz alta, sistematicamente para verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto – [...] a etapa de *participação do aluno*. Na mesma se pretende, em primeiro lugar, que, de uma forma mais dirigida pelo professor – por exemplo, formulando perguntas que sugiram uma hipótese bastante determinada sobre o conteúdo do texto – [...]. Por último, falam da etapa de *leitura silenciosa*, na qual os alunos realizam sozinhos as atividades que, nas fases anteriores, efetuaram com ajuda do professor: dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para as hipóteses, detectar e compensar falhas de compreensão etc.

Essas sugestões de estratégias a serem aplicadas com o aluno surdo, serão mediadas pela Libras, a fim de que o aluno se aproprie das informações necessárias durante o processo de ensino e aprendizagem. Se observar-se como acontece o processo de ensino e aprendizagem em sala regular, o professor constantemente está empregando alguma estratégia quer para estimular a participação do aluno, quer para manter a

disciplina da e na sala, quer seja para que o aluno perceba elemento do e no texto e construa um conhecimento etc.

1.6.1.A língua brasileira de sinais como instrumento de mediação do ensino e aprendizagem em práticas de leitura e escrita no contexto da sala de aula e no AEE das escolas públicas estaduais de ilhéus.

É comprovado que a linguagem escrita é o resultado da leitura e reconhecimento da palavra que envolve a identificação do som das letras que compõem as sílabas que constituem a palavra. Portanto, é preciso que esse leitor reconheça a grafia da palavra e simultaneamente encontre a sua fonologia.

Sánchez (2010) afirma que “ler uma palavra supõe um ato de reconhecimento. É preciso, porém, diferenciar dois modos de reconhecer uma palavra que, simplificando as coisas, poderiam refletir-se nas expressões ler com o ouvido e ler com os olhos”. Percebe-se aí a importância na percepção sonora da palavra, visto que está referendo-se às línguas orais, por isso, a linguagem escrita, neste caso, ressalta a fonologia com um valor indenitário da palavra emitida, que no processo contribui não só para a sua grafia, mas também na compreensão do sentido a partir das relações que a mesma estabelece no contexto em que se encontra.

Desta maneira, pensa-se o aluno surdo que é visual, quais recursos seriam necessários para a leitura e sua compreensão da palavra escrita e daí adquirir a linguagem escrita? Há a necessidade de praticar estratégias que contemplem esse público existente na sala de aula, levando em conta que esse aluno só terá acesso às informações se estas forem mediadas pela Língua Brasileira de Sinais na sua estrutura de maneira compreensiva. Pois, ainda em Sánchez (2010, p. 94), “compreender é criar relações, da mesma maneira que redigir supõe evitar a fragmentação ou a fuga de ideias. Essas relações são ordenadas progressivamente, de modo que uma vez criadas uma coloca-se a necessidade de construir outra”.

Ao pensar na aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa pelo aluno surdo é pensar no desenvolvimento e educação da criança surda e/ou com deficiência auditiva, que devido à heterogeneidade desse grupo de pessoas dificulta a realização de um trabalho educativo sistematizado com vistas ao desenvolvimento da comunicação e

linguístico, além de serem, na sua maioria, filhos de pais ouvintes que não sinalizam, e muitos não criaram nenhuma forma de comunicação anteriormente. Embora argumentos existam “ressaltando que a aquisição da primeira língua não garante a habilidade para adquirir a segunda e que o modo diferenciado do adulto e da criança de receber o input linguístico pode explicar a diferença de sotaque” (Santana, 2017, p.66). Em outras palavras, mesmo o aluno surdo dominando a Libras não é garantia da aquisição de L-2.

O trabalho educativo para fomentar no e para aluno surdo o ensino e aprendizagem da escrita e da leitura em língua portuguesa escrita requer o uso estratégias diversas, considerando não só à diversidade desses sujeitos, mas também a velocidade na qual as informações chegam se passam, ou seja, se transformam, se multiplicam, ficam ultrapassadas. Sobre essa questão Cool aborda que:

Além da necessidade de dispor de “filtros cognitivos” para identificar a informação que chega em “mau estado”, outro problema de aprendizagem na sociedade atual é que muito da informação, e inclusive do conhecimento, que recebemos, tem “data de validade”, como os iogurtes ou qualquer outro produto embalado. Se não está em mau estado, estará logo. Os conhecimentos mudam de forma tão vertiginosa que já não se pode aprender quase nada com a certeza de que servirá para a vida toda, sem que estejamos condenados a ser aprendizes permanentes, por toda a vida (Cool, 2010, p. 161 – 162).

Diante de tal afirmativa, o ensino de estratégias que propiciem ao aluno surdo desenvolver-se na leitura e escrita de diversos textos escritos, para que possam não só perceber o mundo no qual estão inseridos, mas também compreendê-lo levando em conta o desenvolvimento desse aluno, a fim de que se sintam sujeitos construtores da própria cidadania. Mediante ao uso de estratégias que o aluno irá perceber como as informações se relacionam e qual a importância dessa aprendizagem em sua vida, portanto, a necessidade de mantê-lo motivado para que possam assim superar as dificuldades encontrada durante o processo é inquestionável.

1.6.2. A ludicidade da leitura no desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Durante processo de aquisição da linguagem, a criança organiza seus pensamentos a partir de situações imaginadas, histórias criadas, começando aí a representação mental dos objetos que tem acesso de forma diferente do que realmente eles representam. Nesse tempo, ela incorpora e reproduz em seu discurso o que absorve do adulto “pois é por meio da imitação que as crianças começam a compreender o mundo exterior e as ações realizadas pelos outros” (Lodi et. al 2014, p. 35).

A brincadeira, no processo de interação, de acordo Vygotsky (1979), é uma prática social fundamental para a constituição dos sujeitos, pois é na brincadeira que a criança se apropria de um mundo que ainda não é seu, preenche suas necessidades mais imediatas e compreende o mundo do adulto. Por meio do brincar, a criança inicia seu processo de autoconhecimento, pois, por meio da utilização do brinquedo como instrumento pode explorar o mundo; como resultado, desenvolverá suas capacidades motoras e cognitivas e terá a ampliação de seu processo de socialização, o que facilitará, posteriormente, sua aproximação com outras crianças e com os adultos e, portanto, a apropriação dos bens culturais de seu meio social.

Diante desta concepção, a necessidade ímpar da criança surda vivenciar esse processo de brincar onde o brinquedo servirá de instrumento mediador do conhecimento e, conseqüentemente, do seu desenvolvimento.

Uma característica própria do brincar é que a brincadeira permite o desenvolvimento da imaginação da criança, que ao brincar buscar às vezes copiar a mãe, outros adultos reproduzindo alguma ação vivenciada por ela.

1.6.3. Leitura e escrita: inclusão e cidadania sociocultural do surdo

A aprendizagem acontece em vários lugares e de maneiras diversas, porém há necessidade ainda de que esta aconteça de uma forma mais sistematizada o que requer um espaço apropriado, que até então é a escola. Sendo assim, a inclusão do aluno surdo em sala de aula das escolas regulares hoje é um fato. A escola é o espaço onde se pratica a educação sistematizada e “graças à educação os indivíduos são transformados em sujeitos

sociais que, em suas relações com o mundo, constroem história e cultura” (Carvalho, 2014, p. 73).

Freire (1970, p. 68) quando afirma que, os homens são mediatizados pelo mundo, deixa claro que a educação é uma via de mão dupla em que educando e educador são ao mesmo tempo educados, ou seja, enquanto se educa se está sendo educado, isso significa que ambos se educam juntos a partir do diálogo que se estabelece entre eles, educando x educador, educador x educando. Assim,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso cada vez mais desalinhada (Freire, 1970, p 70).

Nessa visão, é necessário ao homem se perceber enquanto construtor de um conhecimento responsável pelo seu desenvolvimento, mas que para tal precisa se apropriar das informações existentes, porém ainda não de sua apropriação.

Embora a escola tenha função social, até então esta tem conseguido muito pouco a inclusão dos alunos surdos na sociedade, que não conseguem concluir a educação básica lendo e escrevendo o português como segunda língua. Visto que Feltrin (2004, P. 68) em uma referência à inclusão social na escola “[...] a função social da escola não é integrar os indivíduos (todos sem distinção) à vida social, cultural, econômica, política, espiritual. A função social da escola é permitir que os melhores sobrevivam”. Diante disso, é crescente a preocupação com o aluno surdo que se utiliza da sua língua natural para se comunicar, mas está constantemente diante da comunicação escrita em língua(gem) portuguesa.

Assim, ainda que esses sujeitos tenham a fluência em Libras, continuam sem acesso às informações por não serem usuários da língua majoritária, o português na sua modalidade escrita, tornando-os desta forma, cada vez mais alheios aos conhecimentos que circulam no dia a dia.

1.7. Proposta pedagógica para a prática de leitura e escrita do aluno surdo: uma experiência no colégio Rotary de Ilhéus.

Parte-se do princípio de que se constrói conhecimento mediante as interações entre pessoas, objetos, conceitos, símbolos, etc., em que o sujeito nessas relações segue construindo o próprio conhecimento. Em se tratando da educação formal, a escola entra com a participação do professor que exerce o papel de mediador para que essa construção aconteça no aluno. Conhecimento esse que vai além da decodificação de palavras, mas é a partir da leitura desta de acordo ao contexto em que se encontra registrada.

O professor como mediador dessa informação estimulará o aluno a novas observâncias das várias possibilidades conceituais da palavra mediante as conexões relacionais do código, permitindo-lhe experimentar novas relações o que o conduzirá a conhecimentos outros. Pois, a construção de conhecimentos está relacionada a atividade verbal que conforme Kleiman (2017) “a atividade verbal é considerada uma construção de sentidos, a partir de um texto já escrito ou também em construção na aula ou na produção de uma redação”.

Essa construção é determinada por diversos fatores, entre os quais a situação comunicativa, a sócio-histórica dos participantes. É primordial que seja levado em conta a questão de quem é o sujeito, de onde vem, ou seja, qual é o seu meio sociocultural, ara que assim possa desenvolver o trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e escrita considerando esse contexto. Com vistas ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita com segunda língua ara o aluno surdo, são vários os fatores a se considerar, uma vez que esse sujeito tem uma língua natural de modalidade diferente das línguas orais, ou seja, de modalidade espaço-visual.

Considerando que a escola é o espaço de construção social do conhecimento, e sendo a sala de aula o espaço contextual para se desenvolver ações interativas entre professores e alunos através da linguagem, o que seria simples se entre esses alunos não existisse o aluno surdo ara que essa interação seja mediada pela língua brasileira de sinais, e que seria salutar se o aluno surdo fosse proficiente em Libras e os ouvintes falassem Libras, como também o intérprete, que deveria dominar o português também, porém, na maioria dos casos, não os são, e termina fazendo uma tradução literal do

português falado. Visto que para Kleiman (2017), “a aula torna-se o lugar potencial de criação de novas significações sociais que levariam à aprendizagem e à transformação”.

Nessa ótica, é urgente ações de ensino articuladas de forma que desenvolva a cognição do aluno surdo que o possibilitem a compreensão das informações contidas nos textos sinalizados e/ou lidos, e certamente aumentará as suas chances de aprendizagem do aluno ouvinte.

A luz de Marcuschi (2004), “as pessoas que têm acesso à escrita têm grandes chances de desenvolver as habilidades de falar e escrever, ouvir e ler”. Na questão do sujeito surdo, seria o acesso à Libras, teriam grandes chances de desenvolver as habilidades de sinalizar e ver, ler e escrever o português como segunda língua. Ele chama atenção da importância dos textos falados e escritos, como também para as ações de ler e escrever que não são desassociadas, mas sim “falar e escrever, ouvir e ler são ações igualmente e a seu modo ativas, produtivas e criativas”, mostrando aí a interdependência entre elas, e o contrário “é mal compreender o funcionamento comunicativo da língua”.

Haja vista, quando ele diz mais adiante que “seria igualmente equivocado imaginar processos simétricos na produção e recepção de textos, pois um não é o espelho do outro”. Isso com vistas à língua oral; imagina-se se pensar nas línguas de sinais, na Libras, que além de ser uma outra modalidade possui suas particularidades semântica.

Ao considerar que se aprende a ler lendo, ensinar a criança surda a ler deve seguir o mesmo princípio de alfabetização das crianças ouvintes, embora seja utilizada a língua brasileira de sinais para que assim a criança se aproprie das informações em sua língua natural, compreenda e aprenda os primeiros conceitos para daí fazer as relações estabelecidas pelos contextos em que as palavras aprendidas se encontrem.

Marcuschi (2004) chama a atenção para a importância quem têm os textos orais, esses não diferem dos escritos, embora ambos exibam processos e estratégias com características próprias, sugerindo que:

Seria aconselhável não distinguir radicalmente entre a compreensão de textos escritos e textos falados, como se fossem duas atividades essencialmente diversas. Certamente, a leitura exibirá processos e estratégias com características bem diversas em se tratando da fala ou da escrita. Não, porém, devido a uma radical diferença no processamento cognitivo, mas sim pelas diferentes formas de manifestação das saliências

textuais e organização discursiva nas duas modalidades. (Marcuschi, 2004, p.40).

Para Lerner (2017), “o desafio maior é formar praticantes da leitura e da escrita” entendendo que as aulas têm um percentual ainda muito alto de exposição oral praticada pelo professor e que o aluno continua um mero recebedor da informação de maneira passiva. Desta forma, ela trás à tona a importância de se “formar leitores capazes de escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro”. Diante desse questionamento Lerner diz que:

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas” que reproduzem – sem um propósito próprio - o escrito por outros, ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha - se reduz à avaliação por parte do professor, (Lerner, 2017, p. 28)

Diante disso, vale ressaltar a importância de aulas interativas, nas quais o professor medeia a relação do aluno com o texto mediante estímulos a partir das solicitações do mesmo, propiciando assim novas descobertas, novas construções e conseqüentemente o desenvolvimento do olhar crítico no aluno.

Vale ressaltar a importância da sequência das atividades a serem trabalhadas, como instrumento de potencialização da aprendizagem de novos conhecimentos mediada pela Libras, visto que “a aprendizagem é uma construção pessoal que cada menino e cada menina realizam graças à ajuda que recebem de outras pessoas” (Zabala, 2017, p. 63).

Ainda sobre a sequência de atividades Zabala sugere pontos a serem considerados pelos professores, a fim de garantir a aprendizagem se não de todos, mas da maioria dos alunos, tendo em vista que:

A escola, na figura do professor, precisa considerar alguns pontos importantes para o ensino e aprendizagem do aluno dentre eles, como valorizar os conhecimentos prévios desses alunos para que sirvam de ponto de partida da exposição do tema proposto, qual o significado e funcionalidade desses conteúdos a serem trabalhados, o nível de

desenvolvimento que têm os alunos e que o trabalho realizado propiciará (Zabala, 2017, p. 64).

É sabido que os alunos chegam à escola com um índice de dificuldades muito alto, não dominam os conteúdos básicos dos anos anteriores o tem como consequência jovens concluindo o ensino médio, o que só amplia o número de cidadãos e cidadãs vistos como analfabetos funcionais. Com o aluno surdo essa questão é agravante, uma vez que esse sujeito chega à escola sem se conhecer bem, sem domínio de língua(gem) algumas, incluído na maioria das vezes em salas comuns sem o acompanhamento do TIL, que só é solicitado pela escola quando da presença do aluno matriculado e frequentado a sala de aula.

1.7.1. A leitura de textos sinalizados como prática pedagógica na formação do professor de educação infantil e básica.

A partir da observação da lei da Libras, espera-se que se tenha professores bilíngues ministrando as aulas em salas em que houvesse o aluno surdo e/ou com surdez, entretanto, essas aulas têm os conteúdos interpretados pelo TIL que em um esforço pessoal busca ser fiel na comunicação contida na fala do professor.

Esse comportamento em sala de aula tende a dificultar cada vez mais o acesso do aluno surdo aos conteúdos ali expostos (ensinados). Diante disso, cabe à escola desenvolver junto ao quadro docente ações voltadas à diversidade existente em sala de aula não só onde tem aluno surdo, mas em todas com uma visão inclusiva, que por certo irá beneficiar todos os discentes.

Porém, essa consciência de inclusão precisa ser formada em cada educando não somente quando dos cursos de graduação e/ou extensão, mas também ser tomada por ele mesmo, como parte de sua formação profissional. Tendo em vista que são necessárias algumas habilidades intrínsecas do sujeito, ou seja, a questão da afetividade entre as relações intrapessoais e interpessoais, fator preponderante para a prática da docência no desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno.

De acordo Ribeiro (2005):

Influenciada pelo pensamento cartesiano, a escola não considera a dimensão afetiva como objeto de ensino e de aprendizagem. Com efeito, privilegia o

conhecimento científico lógico-dedutivo comparável, racional e objetivo em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula. Apesar dessa realidade dicotômica, têm-se reivindicado, nos últimos anos, a coexistência harmoniosa da afetividade e da cognição. Damásio (2000) e Assmann (1998), por exemplo, postulam que a aprendizagem depende da emoção e da valorização do corpo, motivo pelo qual os modelos que levam em conta apenas o aspecto intelectual são questionados.

Diante do exposto, existe todo um preparo para envolver a criança, a fim de que se possa estabelecer uma relação de afetividade e a partir daí despertar-lhe o interesse pela leitura e/ ou escrita.

Vale ressaltar que o ensino e aprendizagem do surdo a exemplos dos demais alunos, deve-se levar em conta as suas particularidades como tipo de surdez, seu contexto sociocultural, se os pais são ouvintes ou se são surdos, se são usuários da língua de sinais, etc.

Dentre as propostas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa para a criança surda, a proposta que melhor responde é a bilíngue, desde que a criança seja alfabetizada em sua língua natural – L.1 ou, seja, que a língua de sinais seja a base linguística para o ensino e aprendizagem da língua escrita – L.2.

Assim, Lacerda & Lodi (2014, p. 145) entendem que “o processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e o ensino-aprendizagem da L.2 realizado como língua estrangeira”.

Para tanto, as escolas precisariam constar em sua proposta pedagógica o ensino bilíngue, priorizando o ensino da Língua Brasileira de Sinais nas salas onde estivesse o aluno surdo, como também a professores surdos ou ouvintes proficientes em língua de sinais e, o português como L.2. Mas, a realidade é bem diferente, além de só existirem profissionais especialistas nas salas de recursos e/ou apoio, percebe-se que não há a relação entre esses dois espaços, conforme recomendado por lei e necessário.

Segundo Lacerda & Lodi, (2014, p.145) a educação dos sujeitos surdos deve acontecer a partir da valorização de sua heterogeneidade constituída das relações sociais e

linguísticas, é necessário que a escola tenha um olhar diferenciado e pratique uma política que valorize a diversidade social e cultural.

Conforme relato de Lodi

As decisões não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promovem aos alunos uma tomada de consciência quanto à nova perspectiva social que se abre para ele. Esta consciência social, discutida nas interações entre sujeitos, possibilita uma troca sobre s diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais, sobre o que significa tornar-se bilíngue, pois aprender uma segunda língua corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por e determinantes desta outra língua (Lacerda e Lodi, 2014, p. 146)

Diante disso, a língua de sinais, Libras, deve ser utilizada em todos os processos tais como significação de mundo, na constituição social e ideológica do sujeito surdo.

1.7.2. A formação na escola de usuários das libras

É comum chegar às escolas professor com questionamentos sobre como agir, o que fazer dentre outros sobre o fazer pedagógicos do dia a dia, porque havia alunos que não comunicavam-se, que não tinham os conhecimentos necessários ao curso em que encontravam, etc. deixando claro que ainda nos cursos de formação inicial não desenvolvem um trabalho que possibilite aos alunos das licenciaturas à percepção do que é ser professor, dúvidas essas que persistem ao longo do tempo, o que ocasiona grandes perdas na construção do ensino e aprendizagem dos alunos, visto que tais dúvidas geradas elo desconhecimento induz à questionamentos infundados a respeito da inclusão de alunos com alguma deficiência e/ou transtornos.

Sobre essa questão Padilha comenta que há a necessidade de se analisar dois grandes desafios enfrentados por esse profissional que são:

um deles refere-se à própria identidade – “ser professor” -, ou seja, sua profissão exige conhecimentos e práticas que os cursos de formação inicial nem sempre têm conseguido abordar e que a chamada “formação inicial” não tem atingido na profundidade necessária. Outro desafio diz respeito às

“propostas de inclusão escolar”. O medo, as dúvidas e principalmente os mitos têm acompanhado os professores, causando confusões, práticas pedagógicas inadequadas e frustrações (Padilha, 2014, p. 113).

Esses são alguns dos problemas enfrentados pelo aluno surdo em sala de aula regular, principalmente quando não tem a presença do TIL, que o deixa deslocado não só das informações (conteúdos), mas também do contexto da sala de aula. Assim, não só pensar, mas implantar a formação em serviço do professor e a realização de oficinas para toda a comunidade escolar.

1.7.3. A libras na sala do AEE como princípio básico para a aprendizagem do aluno surdo da L-2

Conforme orientações constantes nos documentos tanto do Ministério de Educação, também das diretrizes estaduais da Bahia para a educação inclusiva, o ensino da Língua Brasileira de Sinais aos alunos surdos ou com deficiência auditiva dar-se-á nas salas de recursos multifuncionais, quando do atendimento educacional especializado. Consta também nos documentos que, embora seja obrigação do estado oferecer esse atendimento quer complementar quer suplementar, o aluno e seus familiares podem dispensar tais serviços, criando, de certa forma, a vulnerabilidade da prestação desses serviços, visto que esses alunos são filhos de pais ouvintes, oriundos de um contexto social onde não há interação com os familiares ou outros sujeitos mais próximos, que a falta de domínio da língua(gem) de L.1 dificulta por demais a aquisição de L.2, sendo notório as dificuldades que esses alunos enfrentam no acompanhamento das aulas, chegando mesmo a não participarem das mesmas.

De acordo ao que preceituam os documentos, temos as recomendações na lei nº 10.436, de 24 de abril, de 2002, que institui a Libras como a segunda língua oficial do Brasil, tendo no artigo 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Em seu parágrafo único afirma que a Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Diante da afirmativa que a língua portuguesa não poderá ser substituída pela Libras está posto que o atendimento é indispensável, tendo em vista que é nesse espaço, a sala de Recursos Multifuncionais, que o aluno surdo complementar o que já interiorizou e aprenderá novos conceitos sobre conteúdos estudados, porém ainda não compreendidos. Mas, é ele que dirá se quer ou não. Pensemos nesse sujeito surdo, que adquire as informações a partir da visão, que tem uma organização mental construída a partir do visual irá compreender, aprender e apreender informações escritas de uma cultura diferente da sua? Acredita-se que isso só será possível quando esse tem a formação organizada em L.1.

Já em documentos mais recentes a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão no que concerne à educação que se distancia de uma educação especial, ficando mais inclusiva com materiais, metodologias e espaços, capazes de atender a todos, conforme o que rege o artigo 27º “ a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo e toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Neste artigo, embora não esteja implícito, a frequência às salas não deve ser opcional, visto que com certeza e nesse espaço da escola que o aluno surdo terá maior contato com a sua língua nas interações com os profissionais especialistas em Libras e também com outros surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais.

Com as recomendações e orientações para se trabalhar o AEE do aluno surdo na sala de recursos educacionais, constantes nas Diretrizes para a educação inclusiva na Bahia no que diz respeito a Sala de Recursos Multifuncionais recomenda-se que se a instituição tiver um estudante surdo matriculado a escola deverá assegurar:

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais – Libras, o mais cedo possível para garantir a construção de uma base linguística que permita o seu processo de desenvolvimento social e cognitivo, bem como a aquisição da segunda língua, o Português, na modalidade escrita;

O aprendizado da Libras pelos familiares;

Matrícula em unidades escolares que têm como referência os princípios da Educação Bilingue e da Pedagogia Visual, como garantia de um trabalho

efetivo, numa linha direcionada para o significado de lidar com a diferença, sem promover a desigualdade;

Garantir que no processo de inclusão do sujeito surdo lhe seja assegurado o convívio com os seus pares, na mesma escola, na mesma classe, sempre que possível;

Conviver com profissionais da educação qualificados, com conhecimento e proficiência em Libras;

Usufruir da presença do Tradutor/intérprete da LIBRAS/Língua Portuguesa na sala de aula que ele esteja matriculado e neste espaço esteja também inserido educandos ouvintes e/ou não houver a atuação do professor bilíngue para favorecer a sua interação, a compreensão e a participação na classe;

Contar com a atuação do professor bilíngue com formação específica em ensino de LP como segunda língua – L2;

Conviver com o educador surdo (Professor ou Instrutor de Libras) para que possa dispor de referenciais culturais de sua comunidade e construir uma identidade surda positiva;

Estudar numa escola na qual a prática pedagógica seja respaldada na Formação Continuada do professor, a partir de uma atitude investigadora dos seus processos visuais de ensino-aprendizagem;

Ter a alternativa do aprendizado do Português na modalidade oral, em interfaces com a Saúde.

Diante de tais recomendações e considerando que a educação especial na perspectiva inclusiva tenha seu desenho na constituição federal de 1988, percebe-se que na prática precisa avançar e muito, no que se refere à sala regular, pois os docentes continuam tratando o aluno surdo como se não existisse. Esses sujeitos continuam invisíveis para eles, que atribuem a responsabilidade ao TIL quando há esse profissional na unidade escolar.

1.7.4. Uma experiência de leitura e escrita em uma escola pública estadual do município de Ilhéus.

A tentativa de entender como acontecia o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita do aluno surdo em sala de aula regular desenvolveu-se, onde tinha inserido um aluno surdo, uma atividade de leitura e escrita, na qual utilizou-se a “pedagogia surda” – metodologia visual -, durante 10/h aulas, de cinco encontros, se aplicou algumas atividades obedecendo uma sequência que permitia aos alunos inclusive o surdo no resgate do que tinha sido visto no encontro anterior dar continuidade à atividade do dia, que era o alvo da prática. A prática teve o tema norteador um texto que relata a história da pipa, iniciando-se com a figura seguinte mediada pelas perguntas:

FIGURA Nº 6: Imagem para mediação



Fonte: Google

A figura acima foi utilizada como instrumento de mediação às perguntas abaixo.

TABELA Nº 3: Perguntas de mediação

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Que imagem vocês estão vendo? 2. Esta imagem antecede o tema que será tratado hoje em nossa aula, qual é este tema? 3. Todos vocês já brincaram ou brincam de pipa? 4. Vocês sabem como surgiu a pipa? |
|--|

Essas perguntas foram feitas em Libras, oralmente (datilologia) e escritas para que o aluno surdo tivesse melhor acesso à informação. Após esses questionamentos, solicitou-se que produzissem um texto a partir do entendimento de cada um. Assim, temos abaixo a primeira produção textual do aluno surdo. Optou-se pela reprodução em caixa alta como marca da originalidade da produção. Com essa produção encerrou-se esse momento.

TABELA N° 4: Texto produzido pelo aluno

ILHÉUS PIPAS AVENIDA SOARS LOPES PRAIA PIPAS CEROL AREIA TALISCA GRUPO SURDO FOI DIA 07 SETEMBRO.
--

Dando continuidade às oficinas, apresentou-se o texto abaixo, primeiro em Libras, com perguntas retiradas sobre a origem da pipa, nomes que lhes eram atribuídos, como era utilizada pelos militares japoneses, dentre outras, a fim de entenderem o conteúdo do texto estudado e o contexto no qual estava inserido o tema.

TABELA Nº 5: Texto didático para avaliação linguística

Histórias das pipas, pandorgas e papagaios
<p>Acredita-se que a primeira pipa do mundo tenha surgido a China, há cerca de 200 anos a.C. criada por um general chamado Han Hsin, com o objetivo de medir a distância de um túnel a ser escavado no castelo imperial. Estas pipas logo que surgiram eram utilizadas para fins militares, porém com o passar do tempo tornaram-se uma arte popular daquele país. Aos pouco, foram levadas para países vizinhos como Japão e Coréia.</p> <p>No Japão, por volta do século XI, relatos indicam que as pipas eram empregadas pelos militares para levar mensagens secretas a aliados. Nos países orientais, as pipas adquiriram um forte significado religioso e ritualístico, como atrativo de felicidade, sorte, nascimento, fertilidade e vitória, exemplo disso são pipas com pinturas de dragões que atraem a prosperidade ou uma tartaruga que caracteriza vida longa, coruja símbolo da sabedoria e assim por diante.</p> <p>No Brasil, estima-se que as pipas tenham chegado pelas mãos dos portugueses na época da colonização. Hoje, elas são conhecidas por diversos nomes, dependendo da região do país: arraia (Bahia), pipa (Rio de Janeiro), papagaio e pipa (São Paulo), pandorga (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).</p>

Fonte: *Google*

Depois de explorado o texto oralmente, visualmente, e sinalizado, extraiu-se as perguntas seguintes:

TABELA Nº 6: Perguntas mediadoras para avaliação da leitura e produção de texto

<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é o título do texto que estamos trabalhando? 2. O texto é composto de quantos parágrafos? 3. Qual é a origem da pipa? 4. Este texto foi extraído de onde? 5. De acordo ao texto as pipas são conhecidas por vários nomes, quais são esses nomes? 6.

Na composição de um texto envolve vários elementos linguísticos como palavras, sinais, etc. que sinais de pontuação possui o texto?

7. Na gramática as palavras têm uma classificação, no contexto elas constroem sentido, o 1º parágrafo inicia com uma palavra classificada como:

- a. () Substantivo
- b. () Artigo
- c. () Verbo
- d. () Preposição
- e. () Numeral

No Brasil, **estima-se** que as pipas tenham chegado pelas mãos dos portugueses na época da colonização.

8. Na oração acima, qual o sentido da palavra destacada?

Por fim, transcreveu-se as instruções de como confeccionar uma pipa, para em seguida os alunos a partir do entendimento, organizados em cinco grupos montassem uma, sendo que no grupo do aluno surdo este ficou responsável pela orientação e execução, e como conclusão a elaboração de um texto narrativo, conforme transcrito abaixo.

TABELA Nº 7: Texto produzido pelo aluno

Hoje eu colegas fazer pipas. Colegas Saber Pouco

Ficar olhar eu fazer. pegar talisca, papel

Amarelo, linha, plástico, cola, Tesoura.

Colar 3 Talisca amarrar linha colar papel, também Fazer Rabiola Ter plástico. Amarrar linha

Depois combinar dia Bmpinar pipas

Colegas Também junto.

Diante dos resultados, percebe-se que são várias as implicações sobre a questão do aluno surdo não ser usuário do Português escrito dentre essas a metodologia empregada pelos docentes continua voltada para os ouvintes, e o aluno surdo a cargo do TIL que não tem condições nem preparo para tal, situação que só dificulta para o aluno que não consegue desenvolver um conhecimento mesmo que limitado de mundo por não ter acesso às informações sistematizadas pelo professor durante as aulas. Diante dos fatos, apresenta-se a proposta seguinte fazendo breves relatos sobre a educação de surdo antes e durante a lei de inclusão, seguida da proposta de ações mediadoras no ensino e aprendizagem da leitura e escrita de L2 para o aluno surdo.

1.7.5. O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa nas escolas públicas estaduais do município de Ilhéus para desenvolver as habilidades de leitura e produção textual na educação de surdos.

1.7.5.1. Como era a educação do surdo antes da lei de inclusão?

No Brasil, a educação de alunos com deficiência despertou atenção a partir do século 19 inspirados em experiências norte-americanas e europeias, porém só no final desse século e próximo ao século XX adotaram políticas públicas dirigidas às pessoas vistas com algum tipo de deficiência, todavia, essas políticas ficavam à parte das demais, e eram oferecidas por instituições de ensino especial, a exemplo do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais – APAE, e outras, essas instituições desenvolviam um trabalho com as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, o que deixava claro era segregação, pois que, era oferecido um atendimento especializado e direcionado ao deficiente.

Essas instituições com a visão assistencialista reforçavam a atuação médica diante às deficiências. Situação essa que começou a sofrer alguma mudança a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, no artigo 3º, inciso IV, que traz como um dos objetivos fundamentais que é “a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, o que se pode entender que a segregação dos ditos com deficiências ser um tipo de discriminação, visto que a mesma constituição, no artigo 205 consta a redação “A educação é um direito de

todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Complementa com os artigos 206, inciso I que estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e 208, que é dever do estado a oferta do atendimento educacional, de acordo incisos:

- I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tivera acesso na idade própria;
- II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Corroborando com o que preconiza a Carta Magna, dois anos depois (1990), ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, com a participação do Brasil, quando, então, promoveram a assinatura de um compromisso em prol da educação básica para todos, indiscriminadamente.

Quatro anos após esse compromisso, na Espanha, acontece a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Nesta conferência elaboraram “Procedimentos - Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências (A/RES/48/96), mas conhecido como Declaração de Salamanca, (1994). Dentre as proclamações da declaração está a de que as crianças “com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia, centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”.

Diante disso, a escola regular passa a ser vista como a melhor recomendação para a educação de todos. Então, a partir de meados da década de 90 inicia-se uma nova redimensão para a educação de pessoas com algum tipo de deficiência, repensando suas possibilidades e oportunidades.

Pode-se afirmar que com as orientações na Carta Magna de 1988 e do proclamado na Declaração de Salamanca foi reservado na Lei nº 9394/96, que traça as diretrizes e bases da educação brasileira, que no art. 22, diz que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” o capítulo V é todo dedicado à Educação Especial, que estabelece que ser a educação especial “a modalidade de educação escolar, oferecida ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino, a partir da educação infantil”. A fim de desenvolver competências e promover autonomia em situações diárias, como também oportunizar a convivência com os demais alunos de maneira a aumentar as oportunidades.

Diante dessas determinações, iniciam-se alguns cursos para capacitar profissionais da área de educação, a fim de dar início à inclusão desses alunos nas escolas regulares, que sofreriam mudanças de paradigmas, a fim de atender à nova modalidade de educação especial na perspectiva inclusiva.

Nesse Contexto, foram criadas algumas políticas públicas que garantem não só a matrícula, mas também a permanência do aluno surdo na escola regular validando, assim, a sua inclusão.

Frente a essas políticas, a Lei nº 10.436, de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, como ser meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda, mas só regulamentada em 2005, com o Decreto 5.626, que dispôs sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/ intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Mas, até o ano de 2007, os alunos surdos frequentavam a única sala especial que existia em uma das escolas do estado da Bahia em Ilhéus junto a outros com deficiências diferentes, onde ficavam um turno e a experiência que tinham com a língua portuguesa era somente através da cópia de letras, palavras, pequenos textos, etc., impressos, mas não desenvolviam a leitura e escrita da língua escrita. Esses alunos frequentavam no

contraturno a sala de apoio pedagógico onde davam continuidade às mesmas práticas pedagógicas.

1.7.5.2. Como está a educação do surdo nos tempos atuais?

Destarte, para atender à nova modalidade, a escola passaria a praticar a abordagem educacional por meio do bilinguismo, abordagem essa que “visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte” (Damázio, 2007, p. 20).

Frente a tal orientação, esperava-se que a escola oferecesse tais serviços em sala de aula, mas até então, as escolas nem mesmo incluíram em seus documentos, nem na grade curricular o ensino de Libras e o de Português como L.2, pois não existe ainda propostas pedagógicas sistematizadas para tal, ficando o aluno surdo sem acesso às informações oferecidas durante as aulas pelos professores.

Levando em conta de que o nosso aluno é oriundo de famílias ouvintes, com grau de instrução precário, muitos acreditando que a surdez é um problema de saúde, e há àqueles que não acreditam que a criança aprende que fazem uma leitura distorcida sobre a deficiência, dentre outros questionamentos, o aluno surdo ao matricular-se na escola regular tem o acompanhamento do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS, cabendo aqui explicar sobre o TILS que:

É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação) (Brasil, 2004, p.27).

O TILS tem como papel mediar às conversações entre o surdo e demais pessoas envolvidas na interlocução interpretando da língua falada para a língua de sinais ou vice-versa, conforme orientações em Brasil (2004) que traça o perfil seguinte desse profissional.

Realizar a interpretação da língua falada para a língua sinalizada e vice-versa observando os seguintes preceitos éticos:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discricção (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito) (Brasil, p.28).

O tradutor/Intérprete de sala de aula que tem como atribuições mediar às relações professor/aluno/professor, assim para que as participações do TILS sejam altamente colaborativas na construção do conhecimento do aluno surdo, é preciso levar em conta alguns fatores importantes que constituem o conhecimento desse profissional como formação educacional, cultura, domínio da Língua portuguesa, da Libras, dentre outros.

Constam nas diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia para o AEE as recomendações curriculares que seguem sob o enfoque da sociolinguística observando a língua conseqüentemente a cultura do aluno surdo, que como orientações a serem observadas e constarem no projeto político pedagógico os seguintes pilares na construção do bilinguismo (Botelho citada em Bahia, 2017, p. 68 -69):

- L1 (Língua de sinais) como língua de instrução em todas as disciplinas;
- Aquisição da L1 (língua de sinais) é realizada em situações significativas de interação com o surdo adulto;
- Aprendizagem da Língua de Sinais (LS) pela família e comunidade escolar;
- A LS como disciplina curricular (processo metalinguístico). Ênfase na história e cultura surda;

A L2 (língua majoritária) é lecionada, através de metodologias de ensino de língua estrangeira (contrastes entre sistemas linguísticos).

Ainda sobre as recomendações voltadas ao aluno surdo, consta no referido documento que:

a instituição escolar que tiver estudante surdo matriculado deverá oportunizar a apropriação do programa da educação básica e atentar para as habilidades e competências a serem desenvolvidas com esse educando, que devem ser as mesmas exigidas dos demais estudantes (Bahia, 2017, p.69).

Observa-se nas recomendações a serem praticadas em sala de aula são as mesmas a serem trabalhadas com todos os alunos embora conste nas diretrizes para o AEE (2017, p. 69) que “à pessoa cuja perda auditiva impossibilite de adquirir a linguagem oral no processo de interação social, deverá ser assegurado na sua educação”. Diante disso, o professor da sala de aula terá esse compromisso de ensinar ao aluno surdo essa linguagem, o que só será possível se este e o aluno forem usuários da Libras, mas o que vivenciamos até então é nem um dos atores envolvidos nesse processo terem o conhecimento da Língua de Sinais para que assim possam estabelecer uma comunicação entre si.

Face ao exposto, toda a comunicação do aluno surdo é mediada pelo TILS, que usando a Libras durante a exposição dos conteúdos e o português se o aluno solicitar alguma coisa, o que praticamente não acontece devido não só a falta de linguagem como também desconhecimento da própria língua. Essa situação torna-se agravante quando esse aluno já cursa o 6º, 7º, 8º e 9º anos do fundamental sem uma linguagem de sinais organizada e desconhece a língua portuguesa escrita, ou seja, chega ao 6º ano sem estar alfabetizado, visto que o período para tal se inicia na educação infantil concluindo nos anos iniciais do fundamental, quando a criança já está apta a desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

É importante que se observe às estratégias recomendadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais onde constam sugestões de recursos constantes do currículo a serem utilizados com alunos surdos como:

Textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros;

sistema alternativo de comunicação adaptado as possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;
 Salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc.;
 Posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;
 material visual e outros apoios, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. (Brasil, 1998, p. 46-47).

Alguns estudiosos abordam questões que dificultam à alfabetização do aluno surdo, situação que até hoje é vivenciada, conforme quadro comparativo “implicações do processo de alfabetização para estudante surdo” esboçado por Sueli Fernandes (2006, p.7), quando de uma abordagem sobre Letramento e alfabetização do aluno surdo.

TABELA Nº 8: Implicações do processo de alfabetização para estudantes surdos

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

Ainda sobre as orientações das diretrizes no que concerne ao conteúdo programático específico da educação bilíngue e de procedimentos às demais escolas que tenham alunos surdos matriculados.

Tais orientações constam do decreto nº 5626/05, que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que traz as orientações de como proceder a inclusão da Libras como disciplina curricular.

Conforme o inciso II, parágrafo 1º, art.14 do Decreto 5626/05 que indica a obrigatoriedade da oferta de ensino da LIBRAS, desde a Educação Infantil, deve ser assegurado a inclusão da língua de sinais como disciplina no núcleo comum do currículo das escolas bilíngues, e na parte diversificada nas escolas comuns onde haja matrícula de estudante surdo (Bahia, 2017, p72).

Outra política pública são as Salas de Recursos Multifuncionais a serem frequentadas pelos alunos surdos, compostas de um quadro com especialistas em Língua Portuguesa e em Libras, que obedecem às recomendações pedagógicas para o atendimento ao aluno surdo, constantes das diretrizes da educação inclusiva do estado da Bahia para o atendimento Educacional Especializado.

Sendo o AEE uma forma de intervenção pedagógica, é importante que o professor observe quais são os conhecimentos que o aluno surdo já tem construídos de L1 e L2, para daí desenvolver o plano de desenvolvimento individual, conforme (Bahia, 2017, p. 75) “para a organização do fazer pedagógico, é importante que no início do ano letivo o professor de AEE e o de Libras (ou instrutor) realizem uma avaliação inicial para verificar qual o nível de proficiência do estudante na L1 e L2”.

Ainda em Bahia (2017, p.76) as práticas pedagógicas em L1 e L2 no AEE têm as finalidades seguintes:

Na L1 (Libras) o fazer pedagógico intenta ampliar a proficiência e desenvolver os processos metalinguísticos com a reflexão sobre os aspectos da língua de sinais, compreendendo como ela funciona, a fim de ter subsídios para realizar a análise sobre os elementos da L2 (Português). A intervenção pedagógica com a L1 objetiva, ainda, a expressão do pensamento e a formação de conceitos em Libras (de mundo e acadêmico), visando favorecer o acompanhamento das disciplinas e o avanço escolar. Na

L2 (português), a ação pedagógica tem a finalidade de desenvolver e/ou potencializar as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, na perspectiva do letramento para garantir a formação de leitores e escritores eficientes e, desse modo, criar condições para a efetiva aprendizagem, isto é, aprender a aprender.

Mesmo com o amparo de documentos legais para se matricular esses alunos nas escolas regulares foram muitos os desafios enfrentados, o que refletem ainda hoje para a permanência dos mesmos, embora as recomendações pedagógicas constantes das diretrizes tragam orientações tais como:

Assegurar a Libras como língua de instrução;

Disponibilizar tempo e espaço na escola para planejamento e reflexão da prática pedagógica com a participação da direção, coordenação, professores e técnicos da Educação Especial que atuam com surdos;

Desenvolver práticas pedagógicas nas quais o estudante surdo participe ativamente, demonstrando seus conhecimentos e potencialidades, favorecendo a eliminação de preconceitos, sentimentos de inferioridade e fracasso;

Favorecer a interação do surdo com os demais estudantes, através de dinâmicas que oportunizem a integração e a vivência com a Libras, entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem;

Explorar textos funcionais, analisando a estrutura e o significado, complementando-os com elementos que favoreçam a compreensão: linguagem gestual, língua de sinais, destaque de palavras-chave, recursos visuais, ilustrações etc.;

Promover atividades que auxiliem a organização do pensamento no espaço e no tempo, fornecendo informações autênticas dentro do contexto;

Utilizar a escrita e outros materiais visuais para favorecer a aquisição dos conteúdos e da L2;

Priorizar temas relacionados às experiências dos aprendizes;

Equipar as salas de aula com recursos visuais e tecnológicos: alfabeto datilológico, calendário ilustrado com sinais da Libras, mapas, murais ilustrados, vídeos legendados e/ou com janelas sinalizadas, computador com

acesso à internet, projetor, filmadora, máquina fotográfica digital, placas sinalizadoras, sinal luminoso etc.;

Possibilitar o acesso à informática educativa com programas destinados ao público surdo;

Assegurar o acesso dos educandos surdos às atividades físico-desportivas e artísticas, visando à formação da consciência corporal, expressão da criatividade e representações socioculturais, bem como atividades laborais destinadas ao público da Educação de Jovens e Adultos – EJA;

Capacitar a comunidade escolar em língua de sinais;

Trabalhar em conjunto com a comunidade surda organizada;

Propiciar à família o aprendizado da língua de sinais. (Bahia, 2017, p. 77).

Mesmo com algumas políticas públicas postas em prática ainda está distante o desenvolvimento desses sujeitos que não conseguem, na sua maioria, se perceber como sujeito cidadão dessa sociedade em que vive.

É fato que os nossos alunos surdos concluem o ensino médio sem adquirir as habilidades necessárias a tornarem-se um sujeito autônomo, que lhes permitam sentirem-se inseridos socioculturalmente, aumentando assim, o número de analfabetos funcionais.

Observando tal situação em que a sala de aula não está propiciando ao aluno surdo desenvolver as habilidades de leitura e escrita de L2, ampliando o distanciamento deste do conhecimento e considerando que na sala de AEE os profissionais são habilitados para interação com esses sujeitos tanto na L1 como na L2, vimos a possibilidade de na sala de recursos multifuncionais se ensinar de maneira sistematizada essas duas habilidades e assim instrumentalizar o aluno surdo para acompanhar e conseqüentemente se apropriar de informações abordadas nas aulas necessárias para a construção e/ou desenvolvimento de seu conhecimento.

Pautada nas questões retromencionadas, discutiremos a nossa proposta de investigação, com vistas a contextualização do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno surdo na sala de Recursos Multifuncionais, e defender a ideia de que as práticas de linguagem estão na vida social, portanto precisam ser trabalhadas não só na sala de aula mas também nas de recursos em situações reais em que se fazem necessários seus usos.

Considerando que as habilidades de leitura e escrita são imprescindíveis ao exercício da cidadania torna-se indiscutível a questão das práticas de linguagens bilíngues no fazer pedagógico dos educandos, o que é desafiador para a escola como todo, mas principalmente àqueles educadores que têm em suas turmas alunos surdos e/ou com surdez, levando em conta que esses alunos não foram alfabetizados na idade certa, e que para ser trabalhado o letramento se faz necessário alfabetizá-los, pois letramento e alfabetização ambos formam um processo indissociável, assim colocado por Soares (2017, p.44-45):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto de e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Corroborando com o que preconiza Soares, Tfouni (2017, p. 11):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, [...]. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas.

Pensar as práticas pedagógicas com vistas a vencer tamanho desafio requer refletirmos sobre as concepções de linguagem que a escola contempla que visão tem esta

da leitura e da escrita, buscando compreender a alfabetização/letramento do aluno surdo. Neste contexto, Bahia (2017 p. 70-71): recomenda que:

A escola precisa atentar para os processos de aquisição da língua estrangeira ao ministrar a língua portuguesa para o estudante surdo e rever a prática pedagógica que focaliza as experiências linguísticas do falante nativo da língua, que nesse caso a pessoa surda não possui, pois não acessa a língua oral-auditiva.

Visto que a alfabetização/letramento, desenvolvimento na leitura e escrita do aluno surdo não é possível acontecer pelos mesmos processos utilizados com as crianças oral-auditivas, Bahia (2017, p. 71) orienta que:

O processo de aquisição do Português escrito pelo surdo se dará de forma contínua e gradativa, no qual o professor será o mediador na ampliação do vocabulário da Língua Portuguesa e assimilação de seus aspectos estruturais para maior proficiência da L2 e, conseqüentemente, apreensão de sua forma escrita, dentro do processo de *Letramento*.

Ainda sobre o fazer pedagógico dentro do processo de letramento praticado para o aluno surdo, Fernandes citada em Bahia (2017, p. 71) sugere alguns princípios que respaldam as práticas pedagógicas dos docentes como:

O letramento toma a leitura e a escrita como processos complementares e independentes (o português é o que o aluno lê/vê);

O letramento considera a leitura e escrita sempre inseridas em práticas sociais significativas;

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

Esses princípios atestam que as práticas de letramento estão intimamente ligadas a contextos de LEITURA. Sem leitura não há escrita significativa e, portanto, inexistente letramento.

Frente às recomendações, é imperativo esclarecer linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e, como forma de ação ou interação.

A linguagem concebida como expressão do pensamento implica que a organização das ideias que se constrói internamente é individual, não sofrendo influência externa, conforme essa concepção “pessoas que não se expressam não pensam” (Geraldi, 2004, p.

41). Nessa perspectiva, é um “espelho” o processo de leitura fica exclusivamente no que diz o autor, limita-se às intenções do autor que se limita a representar o mundo para si, a única preocupação que ele tem é de externar o seu conhecimento de mundo através da escrita de seus pensamentos, não sendo preocupação vossa o leitor.

Vista como instrumento de comunicação, pressupõe-se que há um emissor que comunica a um receptor das mensagens. Nesta concepção, o texto é visto como um código de um emissor escrito a um determinado leitor que conhece o código e decodificará o sentido das palavras, a partir de uma leitura linear. Nesta concepção a principal função da linguagem é a transmissão de informações. “Essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (Geraldi, 2004, p, 41).

Por último, a linguagem como uma forma de interação, aqui a linguagem é vista como ação, caracterizada pelo diálogo onde os sujeitos interagem através da comunicação em um dado contexto social, histórico e dialógico, ambos são responsáveis pela interação. Nesta concepção “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana” (Geraldi, 2004, p. 41).

Visto que a legislação trata do assunto orientando a prática da língua portuguesa para o educando surdo é como segunda língua, de acordo ao inciso II, parágrafo 1º, Art. 14 do Decreto nº 5.626/05. Por conseguinte, deve ser ministrada na modalidade escrita dentro de uma metodologia específica para o ensino de uma língua estrangeira. A respeito dessa recomendação, (Fernandes citada em Bahia, 2017, p. 70): Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área de ensino de português como língua estrangeira tem sistematizado nos últimos anos.

Hoje, com o advento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva e para atender ao constante nos documentos oficiais sobre inclusão, a sala foi dissolvida e os alunos são matriculados nas salas regulares em um turno e para o contraturno conta-se com as salas de Recursos Multifuncionais, para atendê-los na forma de complementação do ensino oferecido nas salas regulares e, nas aulas regulares têm o acompanhamento do TILS, mas não conseguem o desenvolvimento necessário aos cursos que frequentam. Esse serviço é o praticado até o momento, porém, os resultados estão longe de atenderem aos anseios da

sociedade, que não percebe a inclusão social desses alunos. Pois os alunos não conseguem chegar aos anos seguintes com os pré-requisitos básicos para o novo ano.

1.7.5.3. Proposta de estratégias mediadoras a serem aplicadas para o ensino dos conectivos da língua portuguesa ao aluno surdo, em uma perspectiva bilíngue das práticas sociais da leitura e da escrita, nas salas de recursos multifuncionais das escolas da rede pública estadual do município de Ilhéus.

É sabido que o desenvolvimento da escrita está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e este só acontecerá mediante estímulos mediadores do conhecimento, seja verbal, visual etc. Porém, não basta estimular é preciso que estejam em conformidade aos objetivos esperados, como também de acordo com as condições psicossocial de quem será estimulado.

Face ao relatado e considerando as recomendações das práticas didáticas a serem aplicada nas salas de recursos multifuncionais com o aluno surdo seja o reforço dos conceitos por ele aprendidos durante as aulas na classe regular, ficando a Sala de Recursos Multifuncionais, doravante SRM, limitada a essa prática, o que condiciona os alunos a um desenvolvimento limitado.

Diante disso, a sala de recursos tem feito muito pouco por esses educandos, que não aprendem na sala regular, não possibilita que sejam desenvolvidos trabalhos mais elaborados pelos especialistas das salas de SRM. Acredita-se que ao se pensar as salas de Recursos Multifuncionais, pensou-se que as mesmas receberiam surdos alfabetizados, com domínio em sua língua natural – Libras.

Uma vez que a primeira escola é a doméstica, que os primeiros ensinamentos acontecem entre familiares, e mesmo o desenvolvimento das crianças acontece de acordo às fases do desenvolvimento, uma vez que é durante essas fases que a criança desenvolve esquemas diferenciadores adquirindo a capacidade de representar objetos, pessoas, etc. capacidade esta que incide no desenvolvimento do pensamento, isso não é possível com a criança surda devido a questão de não interagirem com seus familiares que são ouvintes, crescendo sem estabelecerem os primeiros diálogos.

Essa situação se estende à escola formal que não tem o olhar diferenciado, pois não se trata de ouvintes, porém de pessoas surdas de pais ouvintes e totalmente

desconhecedores da língua de sinais. Assim, acreditava-se que esses sujeitos teriam no contraturno uma complementação aos conhecimentos adquiridos mediante o ensino das diversas disciplinas durante as aulas regulares. Como a realidade vivenciada distancia-se do esperado, chega-se aos 11 anos aproximadamente de inclusão do surdo, com poucas mudanças no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua – L2, para o aluno surdo.

Mediante o quadro que se desenha, e visto que a situação apresentada não corresponde ao esperado, pois o aluno não está conseguindo interiorizar os conhecimentos oferecidos na sala do ensino regular, vimos a possibilidade de se praticar ações pedagógicas desenvolvidas a partir de estratégias mediadoras na perspectiva bilíngue onde o ensino de L2 aconteça após a verificação do domínio do aluno surdo na Libras, e assim possam realizar atividades a eles oferecidas durante o percurso das aulas.

Essas ações serão trabalhadas em uma sequência didática, focando o ensinamento das categorias necessárias ao conhecimento linguístico dos níveis lexicais/semântico, morfológicos, sintáticos e a morfossintaxe, sempre de forma contextualizada, utilizando-se de textos e contextos variados, contemplando gêneros diversos, que considere dentre outras questões a funcionalidade de cada texto.

Um ponto indispensável a ser observado é que a língua de sinais é de modalidade espaço-visual, tornando-se importante a organização dos conhecimentos a serem explorados em L2, na estrutura gramatical de Libras para que a partir desta entenda o conteúdo e forma do português escrito.

Para desenvolver esse fazer pedagógico na sala de recursos multifuncionais dentre as estratégias aplicadas vimos com sucesso o uso de mapas conceituais que devido à sua organização e a capacidade de visualização do aluno surdo possibilitará a compreensão e/ou ampliação do vocabulário em virtude de ter a informação em conjunto – função que os vocábulos exercem naquele contexto, dentre outras vantagens como a observação da relação estabelecida entre as palavras, que ao visualizá-las o aluno considerará não só o aspecto do desenho, como também o ortográfico, dentre outros que serão desencadeados a partir dessa atividade mediada.

Pois, o ensino usando esses mapas não só contribuirá no desenvolvimento vocabular como na percepção da ideia central quando dos textos narrativos, dissertativos, sempre valorizando os conhecimentos prévios do aluno, ações essas valorizadas com o

visual. Considerando ainda o sujeito da pesquisa, é inquestionável a seleção de categorias morfológicas em diferentes contextos estruturais que lhe permitam perceber o seu valor semântico.

Essas estratégias sempre que possível serão aplicadas numa relação com o visual, sempre no sentido crescente: palavra/sinal – frase – texto, sendo toda a explicação sinalizada, posteriormente à aquisição do conhecimento em Libras esta mediará a aprendizagem da leitura e escrita de L2, potencializando assim novos conhecimentos.

A falta de acessibilidade às informações que circulam no dia a dia é devido ao sistema cultural atual que não buscou ainda adequar-se de maneira que alcance esses sujeitos, sendo que a aquisição de uma linguagem está ligada diretamente ao uso de uma língua, ou seja, ao conhecimento da língua que permeará a linguagem desenvolvida pelo usuário, língua essa adquirida de maneira natural, que se tratando do surdo, essa língua é a Libras, que ao ser dominada pelo aluno será instrumento de mediação para a aquisição da língua(gem) escrita e assim propiciar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em L2 desses alunos, que até então enfrentam entraves diversos pois vivem na sociedade sem vivenciarem as situações socioculturais diárias por não terem os conhecimentos necessários para tal.

Deve-se considerar também que para se aprender uma segunda língua se faz necessário o domínio da língua materna, e que no caso em questão as línguas são de modalidades diferentes, o que certamente dificulta mais ainda a aquisição da língua(gem) de L2. Com vistas às mudanças de tal situação, propomos desenvolver estratégias pedagógicas mediadoras para ensinar o uso dos conectivos que propiciem o aprendizado e/ou desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa pelos alunos surdos.

Como é sabido que as línguas de sinais têm poucos elementos de ligação como conjunções e preposições peças fundamentais para construção de sentidos por serem elementos que estabelecem relação de coesão e de coerência, ao contrário desta, a língua portuguesa tem muitos conectivos que se configuram de acordo ao contexto em que estejam inseridos, o que se torna difícil para o aluno surdo compreender os textos e daí depreender as informações contidas e necessárias a seu desenvolvimento e construções do conhecimento, são vistos como elementos indispensáveis para a leitura - leitura aqui

significa compreensão - e conseqüentemente o desenvolvimento do conhecimento desses atores.

Por isso, essas categorias são peças fundamentais para e na construção de seus discursos. Portanto, estudar-se-á os elementos “em” e “de” e suas variações, a aditiva “e” e o uso de “mas” e “mais” que não compreendidas nem empregadas nas poucas produções textuais elaboradas por esses alunos.

Pode-se observar ainda que, quando esses alunos realizam alguma produção escrita utilizam de palavras soltas, não conseguem estabelecer uma relação nem entre as palavras muito menos entre um parágrafo e outro. Assim, ensiná-los a conhecer e entender a presença desses elementos e como usá-los corretamente em suas produções sem deixar de considerar a estrutura da Libras, lhes propiciará acesso ao mundo letrado.

Durante o estudo, serão trabalhados os elementos que estruturam a frase, visto ser necessário o conhecimento e percepção desses elementos, ou seja, o sujeito e o predicado, chamando-lhe à atenção para a categoria linguística a qual cada um pertence. Como já citado, embora existam na língua de sinais alguns conectivos, esses não dão conta de responder às necessidades de aprendizagem do surdo, e, como já citado as produções desses alunos geram conflitos por dificultarem o entendimento do leitor, e quando da leitura de textos escritos realizada por eles.

Um dos recursos a serem utilizados no desenvolvimento da pesquisa é o uso de vídeos aulas sinalizadas e em língua portuguesa de todo o material, que serão gravadas antecipadamente e apresentadas à medida que for acontecendo a prática de alfabetização/letramento a fim de verificar o seu domínio da Libras, na sala de Recursos Multifuncionais. Os gêneros textuais utilizados serão do tipo narrativo que circulam no dia a dia, que não só serão apresentados como estudadas as categorias primeiramente em língua brasileira de sinais e posteriormente em L2, quando serão ensinados/estudados e trabalhados os conectivos elencados.

O uso de videoaulas em Libras será para manter a ordem de sinalização, necessária à compreensão do surdo que verá repetidas vezes a estrutura frasal tantas quantas vezes forem necessárias mostrar o texto e mesmo todas as atividades que o mesmo for utilizado como mediador do ensino e da aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, visto que as informações lhes serão apresentadas, discutidas e estudadas em Libras e só após o domínio será imerso na leitura escrita da Língua Portuguesa- L2, que será realizada

utilizando de cartazes, textos escritos em letra cursiva e de imprensa destacando os elementos linguísticos objetos da pesquisa.

Usar-se-á estrategicamente com vistas à interação aluno surdo x escola x aluno surdo x família de oficinas em Libras. Serão ministradas 12 oficinas, de 03 horas cada, para se trabalhar a Libras, sendo 03 realizadas com a família, 03 com aos funcionários da escola, 03 com os professores e 03 oficinas com os colegas de sala dos alunos surdos, assim distribuídas toda a comunidade participará. Durante as oficinas serão utilizados filmes referentes ao tema.

À medida que as oficinas forem acontecendo espaços e objetos da e na escola serão identificados com seus respectivos sinais, ou seja, serão sinalizados, o que certamente incentivará o uso da Libras pelos usuários dos objetos. Assim, a referida língua será usada por parte daqueles que convivem com o surdo permitindo-lhe o acesso a partir da percepção das coisas que o cercam, o que promoverá a interação entre o surdo e os ouvintes.

Vale ressaltar que não se busca a valorização de L2 em detrimento de L1, mas sim que esses sujeitos ao dominarem a leitura e escrita da língua portuguesa esta contribuirá sobre maneira como ferramenta no desenvolvimento educacional e sociocultural desses alunos, que sentirão certamente inseridos na sociedade em que se encontrem.

Com o avanço tecnológico, o mundo é movido pela informação que está em toda parte e está na sua maioria quando não é escrita é falada, exigindo que para a acessarmos se faz necessário ser ouvinte e/ou leitor ou ouvinte/leitor, além de ser a informação a mola propulsora do conhecimento. Diante desse avanço cabe à escola instrumentalizar seus educandos para a seleção das informações que contribuirão na construção de seus conhecimentos. Concernente à temática, para inserir o aluno surdo nesse mundo globalizado é plural o domínio deste das competências e habilidades da leitura e escrita de L2. Para tanto, encontramos nas ações seguintes condições de instrumentalizá-los para o desenvolvimento e práticas das referidas competências e habilidades.

No tocante a língua(gem) portuguesa escrita trabalharemos os conectivos elencados de maneira sistematizada, que serão planejados mediante os procedimentos da aquisição, interpretação, análise, compreensão e organização, por último, a comunicação, de forma sequenciada.

Dentre as estratégias aplicadas serão usadas placas de anúncios, propagandas de casas comerciais, outdoor, fotos de pontos turísticos, imagens, nomes de ruas, etc. existentes na cidade que serão filmados, textos digitalizados, possibilitando assim que esses sujeitos acessem as várias linguagens utilizadas nas práticas sociais do dia a dia.

Para a aquisição das categorias selecionadas, o aluno observará os elementos dentro de frases diversas, quando lhe serão apresentadas em situações diversas para que sejam observados e memorizados, sempre apontando a informação contida e a relação estabelecida, considerando que a aquisição dar-se-á a partir da visualização, neste momento lhe será oportunizada a comparação dos modelos textuais participantes do estudo. Nesta ação utilizarei 04 oficinas de 03/h cada.

Após essa ação, serão trabalhados textos de parágrafos curtos, digitalizados, como contexto, anúncios, propagandas para que o aluno surdo possa perceber a presença das palavras estudadas e que informações elas passam naquele contexto; posteriormente lhe serão apresentados textos para que decodifique a informação contida nos mesmos a partir do uso das categorias estudadas para que perceba também o sentido discursivo construído pelo conectivo; para esta ação serão utilizadas 05 oficinas, de 2/h cada. Em um terceiro momento, buscando perceber até onde ele compreendeu, aprendeu e apreendeu linguisticamente o ensinado lhe serão apresentados textos dos mesmos gêneros anteriormente estudados, que serão sistematicamente conversados, discutidos valorizando a funcionalidade de cada um, apontando a ideia central, utilizando a Libras e posterior os textos físicos, serão usadas 04 oficinas, de 3/h cada.

Uma das práticas que ajudam na aprendizagem e desenvolvimento linguístico do aluno é a leitura constante de textos de gêneros diversos e a produção por parte do discente, o que se espera do aluno surdo é que ele consiga compreender textos escritos e quando solicitado e/ou necessite elabore textos no gênero proposto, o que propiciará o avanço do conhecimento a partir das linguagens trabalhadas, além de desenvolver nele o olhar crítico devido a sua participação/ envolvimento nas discussões de cada tema abordado.

A fim de verificar a fomentação das referidas habilidades, o aluno surdo construirá um texto escrito de um dos temas estudados e discutidos durante o processo na pesquisa, nessa atividade serão disponibilizadas 4 horas, em uma única oficina.

TABELA Nº 9: Cronograma das ações Estratégicas

Oficinas	Participantes	Tempo/h
Libras	Família	09
Libras	Professores	09
Libras	Funcionários	09
Libras	Alunos ouvintes	09
L.2 – Aquisição da categoria – Mapa conceitual	Aluno surdo	12
L.2 – Decodificação – anúncios, placas de lojas, propagandas e fábula.	Aluno surdo	10
L.2 - Compreensão/interpretação – textos dos gêneros estudados, crônica e fragmentos de artigos.	Aluno surdo	12
L.2 – Produção textual – elaboração de dois textos a partir dos utilizados na pesquisa.	Aluno surdo	04
Total de horas		72

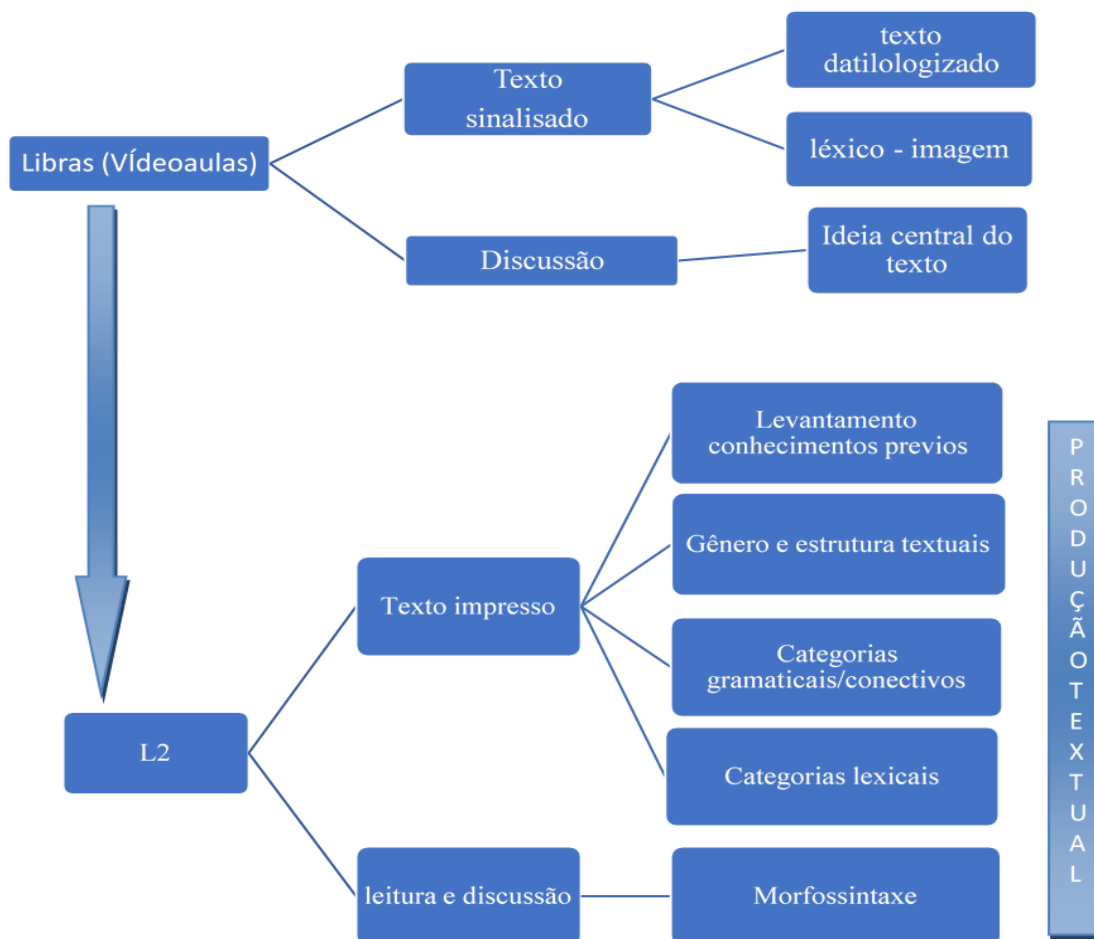
É importante salientar que embora seja a L2 o objetivo principal, seria quase que impossível à realização da mesma sem a mediação da Língua Brasileira de Sinais na interação pesquisador x pesquisado. Devo registrar que não terá a presença do TILS para que não haja interferência de terceiros durante a realização do estudo.

Vale ressaltar que as práticas didáticas em videoaulas serão mais um recurso utilizado durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de L2.

É preciso pontuar que, pensar as salas nos modelos vigentes, não observando as realidades diversas que seriam enfrentadas quando das suas aberturas, que são as características próprias e diversificadas do público alvo, que exige práticas específicas e diárias, que para se trabalhar o desenvolvimento cognitivo de pessoas singulares incorre no uso de estímulos diversos e objetivos mediadores para cada questão planejada, esbarraria em situações não esperadas, como as vivenciadas atualmente.

Diante disso, a sala de recursos multifuncionais deixa de ser um espaço de complementação de conteúdo, pois trabalha com desenvolvimento de conceitos, passando a ser espaço de alfabetização/letramento para o aluno surdo, visto que este chega aos anos finais um excelente copista sem dominar o básico da sua língua natural, como também total desconhecimento da língua portuguesa escrita. A sala de Recursos Multifuncionais terá um novo desenho, desenho este que garantirá ao aluno não só um ensino direcionado às suas necessidades como também maiores possibilidades de aprendizagens.

FIGURA Nº 7: Diagrama da proposta de estratégias mediadoras para ensino de leitura e produção textual para o aluno surdo



Nessa perspectiva, é importante lembrar que a educação dos surdos requer entender que surdez constitui uma diferença que deve ser reconhecida, valorizando o canal visual pelo qual o surdo interage com o mundo e constrói conhecimento, conforme (Casarin, 2014, p. 238):

O sujeito surdo interage com o mundo a partir de uma experiência visual. Todas as suas construções de conhecimento se dão pelo canal espaço-visual mediados pelo seu instrumento natural de comunicação: a língua de sinais e a língua escrita. Além de viabilizar todos os processos cognitivos, linguísticos, éticos, artísticos e intelectuais do surdo, a língua de sinais constitui, conforme este modelo, um elemento identificatório entre esses

sujeitos. Ao compartilharem uma língua comum, os surdos passam a se reconhecer como membros de uma comunidade singular.

Ainda sobre a percepção e apreensão de mundo para a construção e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno surdo está também ligado à sua construção cultural, isto é, de como os surdos se veem como sujeitos culturais. Tal questionamento validado por (Strobel citada por Casarin, 2014, p. 239):

Os sujeitos surdos, com sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro – que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial-bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Valorizar a imagem na alfabetização/letramento do aluno surdo além de ser indispensável por essa contribuir sobremaneira na relação objeto/sinal/palavra, o estimulará cognitivamente para novas construções.

Conforme o apresentado no mapa acima, a proposta é de fomentar a inclusão na grade curricular das escolas do estado até mesmo do município a Libras como disciplina curricular nos anos iniciais, propiciando desta maneira a difusão e o ensino da Língua Brasileira de Sinais.

MARCO METODOLÓGICO

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Esta é a parte que tem como finalidade apresentar o caminho percorrido durante a realização da pesquisa, como também os conceitos a ela inerentes. Detalhadamente, serão apresentados o tipo, o modelo e enfoque desta pesquisa, assim como as técnicas e os procedimentos metodológicos apropriados a este estudo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, via Plataforma Brasil sob nº 29989420.1.0000.5526 através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética CAAE, atendendo todos os requisitos e exigências que fidelizam não apenas o processo de aquisição de dados, mas também a integridade do resultado, além de levar o conhecimento de estratégias pedagógicas que colaboram para a aprendizagem da escrita e produção textual do aluno surdo.

A justificativa a uma investigação tem como propósito “conhecer cientificamente um ou mais aspectos de determinado assunto” (Prodanov, 2013, p. 49), como também responder aos objetivos propostos. Para tanto, esta deve ser crítica, ter método de pesquisa, e o material resultante da pesquisa deverá incidir em avanço do conhecimento humano. Nesse contexto, a presente tese intitulada: “*Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular*”, vem retratar realidade do processo educacional inclusivo no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura e produção textual em língua portuguesa ao aluno surdo, visto que esses saem dos anos finais sem ler muito menos escreverem, habilidades primordiais a inserção sociocultural.

Vivemos em um mundo onde a língua escrita é predominante, em que aprender a ler e escrever é um desafio constante para a sociedade ouvinte, para o surdo exige capacidade e superação de desafios. A preocupação com a aprendizagem da leitura e da linguagem escrita é que para os alunos surdos tem sido praticamente impossível o seu desenvolvimento linguístico, em virtude da falta de desenvolvimento dessas habilidades, imprescindíveis à construção do conhecimento, visto que as informações são na sua maioria escritas.

Considerando que o ensino da língua portuguesa como L2 é insubstituível para o desenvolvimento na construção do conhecimento desses alunos em questão, o tema se torna relevante porque busca investigar o uso de estratégias para ensino e aprendizagem de conectivos durante as práticas pedagógicas na sala de Recursos Multifuncionais, observando os melhores resultados das ações empregadas.

2.1. Fundamentação metodológica.

Para melhor esclarecimento do desenho metodológico da tese, primeiramente apresentar-se-á a diferença entre método e metodologia, os aspectos que garantirão o seu planejamento e a organização. Para Carvalho (2012, p.36), “methodos significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência”, corroborando com Carvalho, Goldenberg, (2009, p.13). “metodologia em uma pesquisa científica, determina o caminho a ser percorrido”. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

Já Minayo, Deslandes, Neto e Gomes (2018, p. 44) que define metodologia de maneira vasta e coexistente, como:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

A propósito dessas afirmações, a característica principal do conhecimento científico é a sua verificabilidade que o distingue de outros tipos de conhecimentos, além do que, o reconhecimento da cientificidade de um conhecimento está ligado diretamente às técnicas empregadas, ou seja, determinar que métodos dentre outras ações foram manuseados que proporcionaram conseguir novos conhecimentos.

Enquanto a metodologia é o caminho o método é o planejamento sistemático do caminho a percorrer para se chegar a um resultado. Destarte, de acordo Nascimento (2002, p.17) “os métodos são os meios empregados durante uma investigação capazes de garantir a obtenção da verdade”. Enquanto o método traça o caminho, a metodologia determina esse caminho, ou seja, quais procedimentos e técnicas a serem empregados para se alcançar os objetivos traçados. Percebe-se que ambos andam entrelaçados na busca de eficientes resultados.

Para Hengberg citado por Moresi (2003, p. 12) método é o “caminho pelo qual se chega a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado”. Citando Gil (2006, p.8) “pode se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. É método científico o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Dessa maneira, os métodos científicos são os meios mais seguros para se chegar às respostas aos fatos, fenômenos e como se organizam as coisas.

Outro aspecto importante é que por se tratar de uma investigação qualitativa onde o pesquisador não tem a preocupação em explicar dados mediante leis, muito menos deduzi-los baseados em princípios, esta será uma pesquisa com enfoque fenomenológico que busca tão somente mostrar e esclarecer o que é dado, conforme Gil (2008, p. 14) que assim descreve o método fenomenológico:

O objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito. O intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar. Para tanto, é necessário orientar-se ao que é dado diretamente à consciência, com a exclusão de tudo aquilo que pode modificá-la, como o subjetivo do pesquisador e o objetivo que não é dado realmente no fenômeno considerado.

Assim sendo, a investigação será explicada a partir do entendimento e compreensão gerados, conforme o referido método, que se formam nos instrumentos básicos e fundamentais à organização mental da pesquisadora, na sua relação com o objeto em estudo, que de maneira sistemática, planejada e organizada agirá na busca do alcance do

objetivo previamente estabelecido, para a edificação do conhecimento a que a pesquisa se propõe.

2.2. Problema da investigação.

A língua escrita é o meio de comunicação predominante nas informações e relações oficiais, como também em algumas relações pessoais exigindo o seu uso por todos os sujeitos que constituem a sociedade brasileira. Diante disso, é de responsabilidade da escola o ensino sistematizado da leitura e escrita da língua portuguesa. Com a promulgação da Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, documentos esses ratificados com Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tem-se a presença do aluno surdo nas classes regulares. A matrícula desses sujeitos não lhes garante a permanência muito menos é certeza de que o ensino e a aprendizagem acontecerão a contento para e em todos os alunos ali existentes, considerando os vários fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que requerem ações que vão desde a organização dos conteúdos à distribuição dos alunos no espaço da sala de aula.

Com a chegada desse novo público, são exigidas dos docentes novas práticas pedagógicas dentre outras ações, visto que o aluno surdo é visual e a sua língua de comunicação é a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como já dita anteriormente, é de modalidade espaço-visual, que como toda língua com características próprias. Por ser a língua natural do aluno surdo acredita-se que já a use na sua comunicação.

Embora seja a Libras a 2ª língua oficial do Brasil, e a língua de comunicação do aluno surdo esta não substituirá a Língua Portuguesa, que será a língua de instrução, portanto, será ensinada e aprendida como segunda língua a Língua Portuguesa escrita, - L2. Face ao exposto, para acompanhar o aluno surdo em sala de aula tem-se a presença do Tradutor/intérprete, que empregando a Libras como ferramenta de mediação, passa os conteúdos abordados durante as aulas, à medida que o(s) professor (es) os expõem. Mas, quando se solicita dos alunos surdos a sua participação que requer a leitura e escrita de textos, esses têm sérias dificuldades que comprometem não só a compreensão do sentido no texto, como também é grande a dificuldade para a escrita das mesmas, comprometendo assim, o seu desenvolvimento sociocultural. Porém, tal situação não o impede de ser

promovido para as séries seguintes até a conclusão do ensino Médio. Pretende-se com esta pesquisa analisar se o estudo de gêneros textuais para se ensinar os conectivos desenvolverá a aprendizagem da leitura e escrita de L2 no aluno surdo. Portanto, objetiva-se com esta pesquisa responder às perguntas tendo como ponto inicial o problema para o trabalho investigativo.

Diante deste contexto, é salutar que se responda as questões investigativas: Qual o domínio de Libras desses alunos surdos? Qual o conhecimento da Língua Portuguesa como L2? Como a participação do TIL contribui para a aquisição linguística da leitura, escrita e produção textual em L2? Como acontece a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado? Há formação continuada em Libras oferecida pela Secretaria de Educação e Unidade escolar? As metodologias empregadas pelos docentes do AEE durante as práticas realizadas para o ensino de conceitos em Libras e L2 com os alunos surdos contribuem para o ensino e aprendizagem?

A fim de responder a esses questionamentos, o foco central se levanta em torno da seguinte problemática: **Quais as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira?**

2.3. Objetivos da pesquisa

Os objetivos da pesquisa têm como função responder ao problema em questão. Nessa visão, Conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 52), os objetivos deliberam “o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa”.

Assim, os objetivos são etapas que se constituem nas metas a serem alcançadas no desenvolvimento da pesquisa, aprofundando significativamente o conhecimento.

Neste caso, os objetivos da investigação são:

2.3.1. Objetivo Geral

Analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.

2.3.2. Objetivos Específicos

- Descrever o domínio vocabular em Libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo.
- Avaliar a didática do Tradutor/intérprete durante as aulas na sala de aula do ensino regular.
- Dissertar as metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas na sala do ensino regular.
- Propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem de Libras e dos conectivos de coerência e coesão em língua portuguesa nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

TABELA Nº 9: Perguntas e Objetivos da Investigação

OBJETIVO GERAL: Analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.					
Objetivos Específicos	Questões aos gestores	Questões aos professores	Questões ao professor de AEE	Questões aos intérpretes	Questões aos alunos surdos
1. Descrever o domínio vocabular em Libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo.	1. Como a escola avalia o domínio vocabular de Libras do aluno surdo? 2. Como é avaliado o nível	1. Como você avalia o domínio de Libras do aluno surdo? 2. Como você avalia o nível da leitura do	1. Como você avalia o domínio vocabular de Libras o aluno surdo?	1. Como você avalia o domínio vocabular de Libras do aluno surdo? 2. Como você	1. Como você avalia seu domínio vocabular de Libras? 2. Como você avalia

	da leitura e de escrita do aluno surdo? 3. Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?	aluno surdo? 3. Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?	2.Como você avalia o nível da leitura do aluno surdo? 3. Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?	avalia o nível da leitura do aluno surdo? 3. Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?	o seu nível de leitura? 3. Como você avalia o seu nível de escrita em L2? 4. Quando a atividade é do livro didático, como você realiza?
2. Expor a didática do Tradutor/intérprete durante as aulas na sala de aula do ensino regular.	4. Como é feita a escolha de TIL? 5. Como a formação do Tradutor/Intérprete de Libras colabora na sua prática em sala de aula do ensino regular? 6. Em que	4. Como é a participação do intérprete de Libras durante as aulas? 5.Quais ações o TILS utiliza com o aluno surdo durante as suas aulas? 6. Quando o	4. Quais as didáticas utilizadas pelo TILS? 5.Como você avalia as didáticas do TILS?	4.Quais as didáticas que você utiliza durante as traduções e/ou Interpretações na sala de aula do ensino comum? 5. É possível notar que o aluno não está	5. Como a didática empregada pelo TILS te dar acesso às informações dos conteúdos expostos durante as aulas?

	<p>momento a escola oferece formação continuada para o TILS?</p> <p>7. Como acontece na UE curso de formação em Libras? Explique.</p>	<p>aluno surdo não entende a didática do TILS o que você faz?</p> <p>7. Com o intérprete tem acesso antecedentemente ao material didático a ser trabalho em aula?</p>		<p>ativo na aula?</p> <p>6. Quando o aluno não compreende a didática empregada, qual é a sua atitude para resolver a questão?</p>	<p>6. Você entende as informações sinalizadas pelo intérprete?</p>
<p>3. Relatar as metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas na sala do ensino regular</p>	<p>8. De que maneira é feita o acompanhamento das metodologias empregadas pelos docentes na sala de ensino regular?</p> <p>9. Como as metodologias utilizadas pelos docentes durante o ensino facilitam a aprendizagem da escrita do aluno</p>	<p>8. Quais as metodologias você utiliza para garantir a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo aluno surdo?</p> <p>9. Como você sabe que as metodologias empregadas foram suficientes para o aluno</p>	<p>6. Quais metodologias são utilizadas com alunos para que consigam desenvolver-se nas linguagens de sinais e de L.2?</p>	<p>7. Quais metodologias são empregadas para a exposição dos conteúdos disciplinares?</p> <p>8. Como você sabe que as metodologias empregadas foram suficientes para o aluno surdo entender o conteúdo exposto?</p>	<p>7. Metodologia é o caminho percorrido pelo professor, como ela é vista por você?</p> <p>8. Quais as metodologias empregadas pelos seus professores?</p>

	surdo?	surdo entender o conteúdo exposto?			9. Qual a metodologia utilizada pelos seus professores que lhe dar melhor acesso às informações ?
4. Propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem de Libras e dos conectivos de coerência e coesão da língua portuguesa nas salas de Atendimento Educacional Especializado.	10. Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos?	10. Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos? 11. Como acontece o ensino dos conectivos prepositivos e das conjunções de L2	7. Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos? 8. Como acontece o	9. Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos? 10. Como acontece o ensino dos conectivos prepositivos e das conjunções de L2 empregados nas	10. Nos seus textos, quando é que você utiliza as palavras para, de, no, em, mas, a, com, como, etc.?

		empregados nas produções de textos do aluno surdo?	ensino dos conectivos prepositivos e das conjunções de L2 empregados nas produções de textos do aluno surdo?	produções de textos do aluno surdo?	
--	--	--	--	-------------------------------------	--

2.4. Cronograma da Pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa traça-se o cronograma que nada mais é que o quadro onde são detalhadas todas as etapas que orientam as ações realizadas durante a pesquisa, como também o tempo estimado para a realização de cada ação.

Nesta pesquisa, a primeira etapa tem seu início com a revisão teórica, surge o desenho da investigação, concluindo com a elaboração final dos instrumentos. Na segunda etapa, aplica-se o guia entrevista e a entrevista aberta com os participantes almejando coletar os dados necessários para que posteriormente, se processe as informações a fim de obter os resultados. Na terceira e última etapa, realizar-se-á a análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados; e a redação final, com a elaboração de propostas.

TABELA Nº 10: Programação das Ações

Fase	Atividade	Tempo	Meses
Primeira etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão Teórica - Desenho da Investigação - Elaboração dos Instrumentos - Validação dos Instrumentos - Elaboração Final dos Instrumentos 	4 Meses	Fevereiro/2020 Março/2020 Abril/2020 Maio/2020
Segunda etapa	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação dos Instrumentos - Coleta de dados -Processamento das informações 	2 Meses	Maio /2020 Junho/2020
Terceira etapa	<ul style="list-style-type: none"> -Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados. - Redação do informe final - Elaboração de propostas 	7 Meses	Junho/2020 Julho/2020 Agosto/2020 Setembro/2020 Outubro/2020 Novembro/2020 Dezembro/2020

Nesta etapa foram expostos os passos que foram realizados na pesquisa, o porquê da escolha metodológica que se identificou na Pesquisa como qualitativa. Foram abordadas as estratégias relacionadas à melhoria do ensino e aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa – L2, adotadas durante o processo como também a definição dos instrumentos de pesquisa que foram uma entrevista aberta e um guia de entrevista. Foi delineado o *locus* (Local de Estudo). Focalizou-se os sujeitos envolvidos na pesquisa e,

finalmente, expondo o trabalho de campo, como se deu o levantamento de dados e a escolha das categorias de análises.

2.5. Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa

O Brasil está localizado na América do Sul, sendo o maior país dessa América e o 5º do mundo em extensão territorial. Segundo o IBGE (2017), o Brasil possui uma área de 8.514.876.599 km², abrigando uma população de 207,7 milhões de habitantes, formado por brancos, pardos, negros, amarelos e índios. Seu espaço geográfico divide-se em 26 estados e 01 Distrito Federal. Além disso, é dividido em cinco regiões conforme as especificidades características de cada área.

O Brasil possui a maior economia da América Latina, sendo a segunda da América – atrás apenas dos Estados Unidos – e a sétima maior do mundo. Vem se expandindo no mercado nacional e internacional. Além de fazer parte dos BRICs, também participa de diversos blocos econômicos como o Mercosul, o G20 e o Grupo de Cairns. Tem como moeda oficial o Real (R\$), criada em 1994, servindo de base para as suas transações econômicas e financeiras que geram o seu desenvolvimento.

FIGURA Nº 8: Localização Geográfica do Brasil



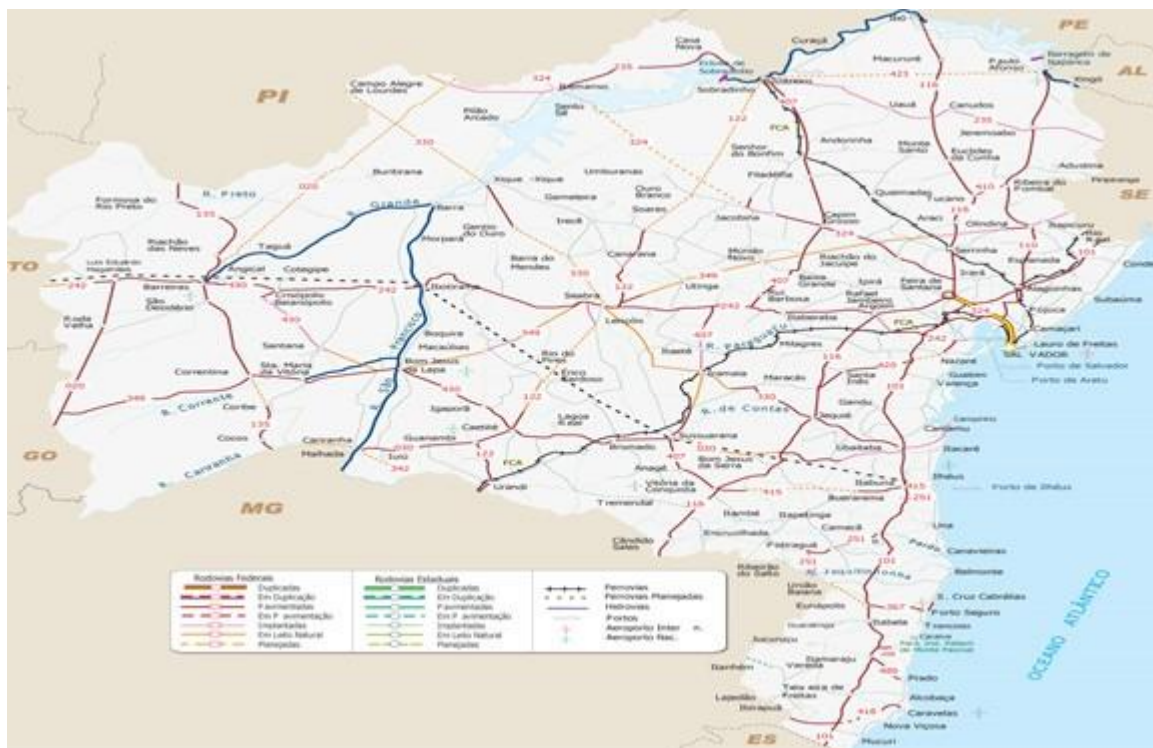
Fonte: IBGE, 2016

A República Federativa do Brasil tem como forma de governo a República Democrática, com um sistema Presidencialista. É formada pela união indissolúvel dos estados, distrito federal e municípios e organizada pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, que exercem formas distintas e independentes de administrar o Brasil. O idioma oficial do Brasil é A Língua o Português, língua falada por quase toda a sua população, tendo recentemente reconhecido oficialmente a Língua Brasileira de Sinais – Libras, Língua da comunidade surda.

No Brasil predomina o clima tropical, fundamental para o desenvolvimento dos diferentes biomas vegetais ao fornecer-lhes temperatura, luminosidade e umidade adequada para o seu crescimento.

No âmbito educacional a taxa de analfabetismo foi reduzida de 8,0% em 2015 para 7,2 % em 2016. Para as pessoas de 06 a 14 anos de idade as taxas de escolarização aumentaram de 98,2% em 2015 para 99,2% em 2016, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (2015) e IBGE (2016).

FIGURA Nº 9: Localização Geográfica do Estado da Bahia



Fonte: IBGE

Foi na região baiana que em 22 de abril de 1500 que Pedro Álvares Cabral avistou as terras, que hoje se encontra a cidade de Porto Seguro, no extremo sul do estado. Desse período até o período republicano, após a Independência do Brasil, a Bahia passou por grandes mudanças, justificadas de acordo com o progresso do país. Nos primeiros anos do seu descobrimento a região começou a ser povoada junto com a criação e implementação das capitanias hereditárias, quando fundaram as capitanias de Porto Seguro e a de São Jorge dos Ilhéus.

Em 1549, o então governador Tomé de Souza funda a cidade de Salvador, sendo a primeira capital do Brasil, título este dividido com o Rio de Janeiro por decisão da coroa portuguesa que estabeleceu dois governos para no país: o para o Norte – Salvador, e o outro para o Sul – Rio de Janeiro, divisão esta que durou até o ano de 1763. Hoje Salvador é a capital do estado da Bahia. A Bahia foi cenário de várias disputas de países que buscavam requerer para si as terras brasileiras como os ingleses, os franceses, os holandeses, todos sem sucesso, mas em virtude dos ataques a cidades de Salvador ainda preserva os fortes ali levantados para a proteção contra os invasores.

O estado da Bahia situa-se na região Nordeste do Brasil, que é composta por mais oito estados, limitando-se com o Oceano Atlântico (a leste), faz divisa com Alagoas, Sergipe, Pernambuco e Piauí (ao norte), Minas Gerais e Espírito Santo (ao sul), Goiás e Tocantins (a Oeste).

Sua extensão territorial é de 564.692,669 quilômetros quadrados, sendo o maior estado nordestino e o quinto maior do Brasil. Possui 417 municípios, e, de acordo o censo populacional realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado tem 14.016.906 habitantes. É a maior população do Nordeste e a quarta maior do país. A população é bem miscigenada, composta pelo índio, europeu e africano. No estado reside o maior número relativo de negros e mulatos do Brasil, e a cultura africana exerce grande influência na música, na culinária e na religião, celebrada nas festas de Nosso Senhor do Bonfim e de Iemanjá.

Apesar da predominância do clima semiárido, podemos observar dentro do Estado da Bahia a presença de 3 tipos de clima, que são: clima quente e úmido sem estação seca; clima quente e úmido com estação seca de inverno e o clima semiárido.

No tocante à educação, segundo o Censo demográfico de 2010, conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a Bahia é o que

possui a maior população de analfabetos em números absolutos. No total, são 1.729.297 cidadãos, com idade superior a 15 anos, que não sabem ler nem escrever, isso equivale a quase 16,6% da população baiana.

Analisando com mais detalhes o levantamento, as taxas de analfabetismo na Bahia estão majoritariamente concentradas na população que tem mais de 60 anos - cerca de 40% é analfabeta. Logo em seguida, aparecem os adultos que possuem idade entre 40 e 59 anos (22,1%), acompanhada pela faixa etária dos 25 aos 39 anos (10%) e, por fim, os mais jovens - entre 15 e 24 anos - com taxa de 3,7%. No que diz respeito a educação de surdos, não existe registros quanto ao número de alunos matriculados no estado da Bahia.

FIGURA Nº 10: Localização Geográfica de Ilhéus



Fonte: IBGE

A cidade Ilhéus foi fundada no Outeiro de São Sebastião, parte mais alta da cidade. A vila recebeu o nome de São Jorge dos Ilhéus, em homenagem ao donatário da Capitania, Jorge Figueiredo Corrêa, que era católico e devoto de São Jorge, hoje é o santo padroeiro da cidade. Os primeiros anos de colonização foram marcados por intenso conflito com os índios tupiniquins e aimorés.

De Portugal, o donatário procurava desenvolver a Capitania doando sesmarias a destacadas figuras do reino, que mandaram instalar engenhos de açúcar, a fim de fazer

crescer a população e o comércio. Uma das doações foi feita, em 1537, a Mem de Sá, mais tarde o terceiro Governador Geral do Brasil, que ganhou a sesmaria do Engenho de Santana, às margens do Rio Sant'Ana, hoje distrito de Rio de Engenho, que à época muito prosperou. A Vila de São Jorge chegou a ser a mais próspera e rica de todo o Brasil. No governo de Tomé de Souza, Ilhéus era considerado o maior centro econômico da colônia Brasil.

A Capitania se desenvolveu através de ciclos econômicos como os de produção de farinha e de cana de açúcar. Tem-se notícia de que a partir do início do século XIX, começou um período de forte imigração de europeus e de sírios e libaneses para Ilhéus. Em 1818, os suíços Pedro Weyll e Saneraker adquiriram terrenos, e quatro anos depois trouxeram em torno de 161 colonos alemães para a região. Em 1870, um núcleo de imigrantes do Norte do Brasil foi fundado à margem do Rio Cachoeira.

Plantado na Bahia em 1746, por Antônio Dias Ribeiro, em Canavieiras, o cacau iniciou uma era de prosperidade em Ilhéus. A expansão da lavoura cacaeira se deu na segunda metade do século XIX, e posicionou a Vila de São Jorge dos Ilhéus como uma das mais importantes da província da Bahia.

Considerada sede de uma região próspera, Ilhéus motivou um movimento na Assembleia Legislativa Provincial baiana para a sua elevação à categoria de cidade.

Com a cultura do cacau em abundância, Ilhéus atraiu imigrantes e forasteiros, e se consolidou como polo irradiador de desenvolvimento de toda a Região Sul da Bahia. Tornou-se o maior produtor de cacau, em nível de município, e influenciou diretamente o surgimento de cidades adjacentes, que também foram fundamentais para o status da lavoura cacaeira no cenário econômico da Bahia e do Brasil. No século XX, Ilhéus conquistou obras de infraestrutura como ferrovia, abertura de estradas, porto, aeroporto, tornando-se sede de representações dos principais órgãos públicos do Estado e da União, como a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) e o Instituto de Cacau da Bahia (ICB). Por volta de 1974, a cidade ganhou o Distrito Industrial do Iguape, onde foram implantadas indústrias processadoras de amêndoas de cacau para fins de exportação.

Em divisão territorial datada de 1-VI-1995, o município de Ilhéus é constituído de 10 distritos: Ilhéus, Aritaguá, Banco Central, Castelo Novo, Coutos, Inema, Japu,

Olivença, Pimenteira e Rio do Braço. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2014.

A cidade de Ilhéus está localizada no sul do estado da Bahia, ocupando uma área territorial de 1.588,555 km², com 84 km de costa. Sua população, de acordo ao último censo é de 184.236 pessoas.

No tocante à educação, o município é responsável pelo ensino fundamental tendo 24.231 matriculados em 2018. Ilhéus possui no quadro 1.183 docentes para atender a 88 estabelecimentos de ensino.

2.5.1. Delimitação da Pesquisa

O Colégio, palco da pesquisa, se encontra no Brasil, no estado da Bahia, na zona urbana do município de Ilhéus, localizado na rua, situada na Rua Travessa da Vila Militar, número 30, no bairro Barra Itaípe, endereço eletrônico escolarotary.ilheus@hotmail.com, e telefone para contato de número (73)3639-2601.

Como já citado, a pesquisa será realizada o Brasil, na região Nordeste, no estado da Bahia, no município de Ilhéus, no Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira, situado na Rua Travessa da Vila Militar, número 30, no bairro Barra Itaípe, CEP: número 45.658-135, com endereço eletrônico escolarotary.ilheus@hotmail.com, e telefone para contato de número (73)3639-2601, e CNPJ: 02.032170/0001-83.

FIGURA Nº 11: Localização Geográfica do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira



Fonte: Google Maps

A escola foi fundada no ano 1950, quando em uma área, ao lado da estação de trem ponto de Itaípe, junto ao chafariz que abastecia de água a população local, que servia como criatório de carneiros. Foi esse local, que o então prefeito de Ilhéus o Sr. Artur Leite da Silveira, irmão do rotariano Renato Leite da Silveira, doou a área ao Rotary Club de Ilhéus. Esses rotarianos tinham o objetivo de construir uma escola que atendesse às famílias ali existentes, mas que as suas crianças tinham dificuldade em frequentar a escola por não haver nenhuma naquela área.

A princípio o prédio era composto de duas salas de aula, a secretaria e dois banheiros, com o nome de Renato Leite da Silveira começou. No início, funcionava nos turnos matutino e vespertino, com os cursos infantis e anos iniciais. Com o passar do tempo, a procura por vagas foi aumentando, quando então se construiu mais oito salas, três banheiros, uma para os professores e dois para alunas e alunos, um depósito. Com o aumento da população e crescimento das crianças, surge a necessidade de estender para as séries seguintes, ou seja, passou a atender as séries de 5^a a 8^a, hoje 6^o ao 9^o ano e assim atende-se às necessidades da comunidade.

A Escola Rotary Renato Leite da Silveira, hoje, para atender à legislação do ensino de 2^o grau, passou a denominação de Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira. A unidade escolar encontra-se localizada à Travessa Vila Militar, número 30, no bairro Barra de Itaípe, em Ilhéus-Bahia. A escola tem uma localização privilegiada, pois tem ao norte os bairros do Savóia, Iguape, Distrito Industrial e o Litoral Norte; ao sul tem os bairros Parque Infantil e do Malhado; ao oeste tem o Batalhão da Polícia Militar e ao leste o bairro do São Miguel e o Oceano Atlântico.

Para a escolha do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira considerou-se não só a existência da Sala de Recursos Multifuncionais, mas também porque os pais a procuram durante as matrículas pela comodidade de ter o atendimento no contraturno, sendo um dos motivos que a escola não só atende aos alunos da unidade, mas também de outras unidades que tenham matriculados alunos com necessidade de atendimento educacional especializado, atendendo também alunos da comunidade que não frequentam escola como demanda espontânea.

FIGURA Nº 12: Fachada do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira

A unidade escolar possui 18 turmas, assim distribuídas: 5 turmas de 6º ano, 3 do 7º, 3 do 8º ano, 2 do 9º, essas turmas funcionam nos períodos matutino e vespertino. No período noturno, funciona o Tempo juvenil III e IV, cada um com 1 sala, Eixo IV e Eixo V, 1 sala de cada, 2 salas do Eixo VI e 2 salas do Eixo VII. O quadro de professores e formado por 6 professores de Língua Portuguesa, 4 de História, 2 de Matemática, 3 de Geografia, 2 de Biologia, 2 de Educação Física, 3 Pedagogas, 2 de Inglês, 1 de Sociologia, 2 intérpretes de Libras. Na escola tem uma sala de Recursos Multifuncionais com 5 especialistas assim classificados: 1 professora de Língua Portuguesa para trabalhá-la como segunda língua, 1 de Libras, (ambas com 40 horas semanal) 1 professora para atender cego e baixa visão (1 turno), 1 para mobilidade (1turno), 1 para atender com as novas tecnologias de comunicação (1 turno). No administrativo a composição é a seguinte: são 3 assistentes, 1 secretária, 2 vice-diretores, 1 diretora. São 4 merendeiras, 3 serviços gerais, 2 seguranças que funcionam também como porteiros.

A escola está ligada ao Núcleo Territorial de Educação - NTE 05, que é vinculado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Diante da temática estabelecida por essa investigação, enfatizamos que a população está representada pelos professores da sala de ensino regular como também do professor da sala de recursos multifuncionais, pelos

intérpretes das salas de aula do ensino regular, pelos alunos surdos e pelos gestores (administrativos e pedagógicos).

2.6. Participantes da pesquisa

Para compor esta investigação qualitativa se faz necessário definir os seus participantes que, conforme Flick (2013, p. 60) “as pessoas a serem estudadas são selecionadas segundo a sua relevância para o tópico da pesquisa”.

Assim, em virtude da relevância temática, o processo de coleta de dados no campo acontecerá com os professores, intérpretes, gestores e alunos surdos do 8º e dos 9º anos do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira, em Ilhéus/Bahia, por possuírem particularidades indispensáveis que auxiliarão nas respostas às problemáticas definidas pelo pesquisador. O referido colégio é uma instituição pública que funciona com verbas públicas estaduais e federais.

A escolha de unidade escolar deve-se ao fato de a mesma abrigar uma sala de recursos multifuncionais, ter adaptações arquitetônicas, com um universo de 750 alunos matriculados, dentre esses constam 37 com alguma deficiência, transtorno e surdos. (dados de 2018). No tocante ao constante da educação inclusiva no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, este faz alusão à inclusão desses sujeitos, mas ateve-se somente a algumas adaptações estruturais, ficando o pedagógico por conta dos documentos, não traduzindo com clareza qual a proposta da escola.

Ratificando que a presente análise tem um enfoque qualitativo e utiliza método fenomenológico, sendo estabelecido como participantes, os sujeitos supracitados, isto é, “indivíduos de campo de interesse da pesquisa, ou seja, o fenômeno observado” (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p.60), professores e alunos surdos do 8º e 9º anos que estão envolvidos na investigação de uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos aos alunos surdos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular, visto que “é sobre eles que se pretende tirar conclusões”. (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p.60).

Os referidos sujeitos fazem parte do contexto a ser investigado, assim, buscando atender aos objetivos da investigação em questão, os temos como participantes, que conforme Lakatos e Marconi (2011, p.27) são “o conjunto de seres animados ou

inanimados que apresentam pelo menos uma característica comum”. Ou seja, os participantes da pesquisa têm como princípios de análise acertos e erros, a partir das singularidades, das várias proporções e determinações envolvidas no fenômeno estudado, de forma que seja possível apontar elementos que permitam delinear algumas generalizações, características e qualidades.

Reafirmando acima exposto, Gonzáles, Fernández e Camargo (2014, p.22) afirma que os participantes é o “conjunto de elementos, finito ou infinito, definido por uma ou mais característica, em que todos os elementos em comum que os compõem somente entre eles”. Gil (2014, p.105) explica como sendo o “conjunto de elementos que possuem determinadas características”. Essas singularidades em uma esfera direta ou indireta são fundamentais para a evolução dos princípios e posicionamento da investigação.

Face ao exposto, a definição dos participantes é fundamental para resolver os interrogantes da pesquisa. Neste sentido, com a definição dos participantes dar-se-á início ao processo da pesquisa; ou seja, ao escolher de forma compatível aos objetivos os sujeitos da pesquisa, pode-se inferir que o processo investigativo ganha forma. Dessa maneira, buscando atender aos objetivos da investigação em argumentação, temos os seguintes participantes:

2.6.1. Alunos surdos do 8º e 9º anos

Participarão da investigação 02 (dois) alunos surdos do 8º ano e 1 (um) do 9º ano. A seleção desses participantes se deu primeiramente pela significância da temática escolhida, como também a forma como são promovidos para os anos seguintes sem deterem o conhecimento básico que deveriam adquirir nos anos anteriores. Em segundo lugar, a conveniência do pesquisador que faz parte do quadro de profissionais, assim a compatibilidade com o horário do mesmo, favorecendo a investigação. Além disso, pela especificidade da temática que está direcionada a esses alunos que são surdos. Cabe aqui o esclarecimento de que no percurso da pesquisa um dos alunos concluiu o 9º ano, mas por já ter participado de processo continuou a fazer parte da investigação, visto ser aluno no delinear da proposta.

O objetivo de delimitar esses participantes é buscar o entendimento de como é feito o acompanhamento dos alunos surdos nas escolas estaduais de Ilhéus, visto que com a

participação ativa destes, torna-se mais efetiva a busca da solução para resolução da problemática. Nesse sentido, Alvarenga (2019, p. 58) afirma que as informações coletadas “servirão de base para a tomada de decisões [...] necessárias para a comunidade, a fim de melhorar as condições de vida das mesmas”. Por isso, é importante que esses alunos tenham consciência de sua realidade, pois eles são os mais atingidos pelo problema da falta de ensino e aprendizagem que os limitam na comunicação e/ou expressão.

2.6.2. Professores da sala de aula do ensino regular

Das duas turmas que os alunos surdos estudam todos os professores – em um total de 10 (dez) porque a maioria trabalha nas duas salas – foram convidados para participar da entrevista, uma vez que o intento era obter informações de todas as disciplinas, ou seja, cada área de conhecimento tem um olhar sobre a temática. Por isso, a importância das entrevistas com todos os professores, mas dos 10 (dez) convidados, apenas 4 (quatro) concordaram em participar da pesquisa, porém demonstraram-se inseguros a respeito do tema proposto.

A entrevista com os 04 (quatro) participantes é um ponto muito importante para atingir os objetivos desta pesquisa, que visa averiguar as metodologias por eles empregadas, como também propor estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem, porque apresentará uma visão mais ampla pois “insiste-se na função expressiva ou representativa da comunicação” (Bardin, 2002, p. 133-34).

Isto posto, por estar totalmente ligados aos objetivos específicos, a contribuição destes participantes neste estudo torna-se relevante.

2.6.3. Professor especialista da sala de AEE

Obrigatoriamente, 01 (um) professor do AEE por ser esse especialista responsável pela complementação das informações obtidas na sala de aula do ensino regular e no dia a dia do aluno surdo, como também pelo ensino da Libras no referido espaço.

2.6.4. Intérpretes

Serão investigados os 02 (dois) TILS considerando que as informações dos conteúdos e de todas as ações realizadas em sala de aula chegam aos alunos surdos a partir da intervenção mediadora desses profissionais, com as suas traduções e/ou interpretações, visto que “qualquer significação é veiculada por significante ou por um conjunto de significantes, e que qualquer mensagem se exerce através de um código” (Bardin, 2002, p. 134).

2.6.5. Gestores administrativos da escola

Participarão 02 (dois) gestores administrativos no intuito da pesquisa ter maior confiabilidade e validade dos dados, pois o quadro de gestão é pequeno, só existe 01 diretor, que é responsável em gerir toda a unidade escolar e 1 (um) vice-gestor que cuida da disciplina escolar. Sob este prisma, os participantes selecionados se justificam, pois auxiliarão na busca de soluções “a problemas estabelecidos de maneira conjunta no contexto natural onde se gera o problema” (Alvarenga, 2019, p. 58), ou seja, na própria escola. Tem-se, a partir de tais entendimentos, a seleção dos participantes em estudo com a finalidade de melhor atingir os objetivos iniciais.

Com os imprevistos ocorridos, dos 17 (dezesete) participantes selecionados, a amostra reduziu para 12 (doze), visto que dos 10 (dez) professores, somente 04 (quatro) participaram. Logo, as análises e resultados terão como base, 12 (doze) participantes. Abaixo, segue as pessoas que contribuirão para o sucesso dessa pesquisa.

TABELA Nº 11: Participantes da pesquisa

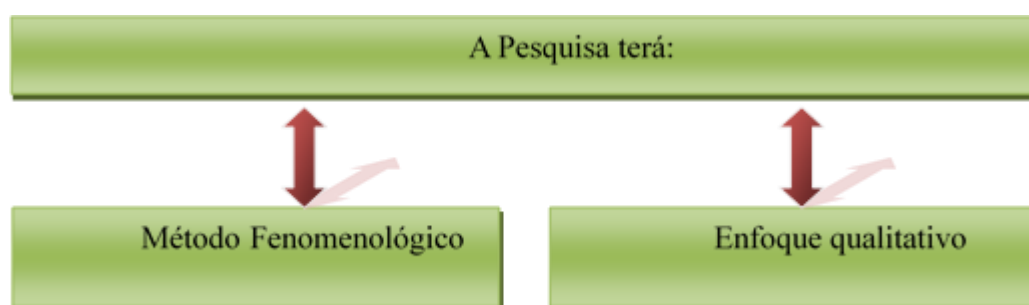
PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Alunos surdos	03
Professor da sala de aula do ensino regular	04
Professor do AEE	01
Intérprete	02
Gestores	02

Portanto, pretende-se obter dados a partir da pesquisa destinada ao Colégio Estadual Rotary Renato Leita da Silveira, através do guia de entrevista, da entrevista aberta a ser realizada com 03 alunos surdos, 04 professores, 02 tradutores/intérpretes, 01 professora especialista e 02 gestores, por serem estes os participantes delimitados para este estudo.

A coleta de dados será realizada no período de abril a julho de 2020, tempo hábil e suficiente para aplicação dos instrumentos entre todos os participantes da referida pesquisa e, conseqüentemente para a sua análise. Em tal momento os integrantes da pesquisa estão em plenas atividades escolares facilitando assim, a realização do trabalho proposto. Importante salientar de que todos os elementos, informações e dados coletados serão utilizados somente para a concretização da presente investigação científica.

2.7. Desenho da investigação

FIGURA Nº 13: Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa.



Para se realizar uma investigação científica se faz necessário o emprego de métodos, técnicas e metodologia adequados, para que assim se alcance resultados para os fins objetivados, o que perpassa por escolhas que estejam alinhadas com a proposta da pesquisa, conseqüentemente ofereça resultados valiosos não só para os sujeitos em pauta, como também para a sociedade como um todo. Conforme Gil (2002, p.17) “pesquisa é o procedimento racional e sistemático” “[...] desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”. Assim, é necessário que a pesquisa passe por várias etapas para que se chegue a um resultado satisfatório.

Para tanto, é preciso idealizar a execução mediante um desenho ou modelo, que conforme Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 154) “o termo ‘modelo’ refere-se ao plano ou estratégia concebida para obter a informação que se deseja. O modelo mostra ao pesquisador o que ele deve fazer para alcançar seus objetivos de estudo e para responder às questões de conhecimento propostas”. Dessa forma, o pesquisador utiliza seus desenhos a fim de analisar se seus pressupostos que em um determinado contexto são confirmados. Enquanto, para Gil (2008, p. 27) método científico “é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Assim, a escolha de um método é importante, pois disciplina o trabalho do cientista, ao tempo que exclui da investigação os preconceitos e o acaso, adaptando a atividade científica às características do objeto estudado, selecionando os meios e processos mais adequados para sua realização. Então, o método se caracteriza como o percurso realizado pelo pesquisador durante processo de apreensão do objeto.

Nesse contexto, o cuidado com a escolha metodológica é primordial a fim de que o conhecimento científico produzido em cada investigação possa contribuir com as discussões acadêmicas correntes na área como ao próprio ambiente e o cotidiano dos pesquisados, por isso, é indispensável à edificação e preparação de uma metodologia que seja de qualidade e eficácia, pois ela vai definir gradualmente a trajetória que o pesquisador deverá seguir para alcançar os objetivos propostos.

André (2011, p.96) alerta para “a difícil tarefa de conciliar os papéis de ator e pesquisador, buscar o equilíbrio entre a ação e a investigação, sem deixar em segundo plano a busca pelo rigor que qualquer pesquisa requer”.

Nesse sentido, a pesquisa elaborada de maneira sistemática e rigorosa contribuirá para a efetivação e reconstrução do saber, enriquecendo o conjunto de saberes. Todavia, para que ela se concretize e revele os seus fenômenos, faz-se necessário percorrer um caminho planejado em função dos objetivos que foram traçados. Assim, é fundamental a utilização da metodologia científica, que se resume na utilização de técnicas e processos metodológicos eficazes para uma proveitosa e eficiente elaboração de produção científica.

Dessa maneira, nesta investigação empregar-se-á o método fenomenológico por ser esse método o que mais se identifica com a proposta de estudo que é a busca de resposta para uma realidade vivenciada a partir da interpretação e compreensão dos fatos encontrados. Como descrito por Triviños (1987, p 43) a fenomenologia é:

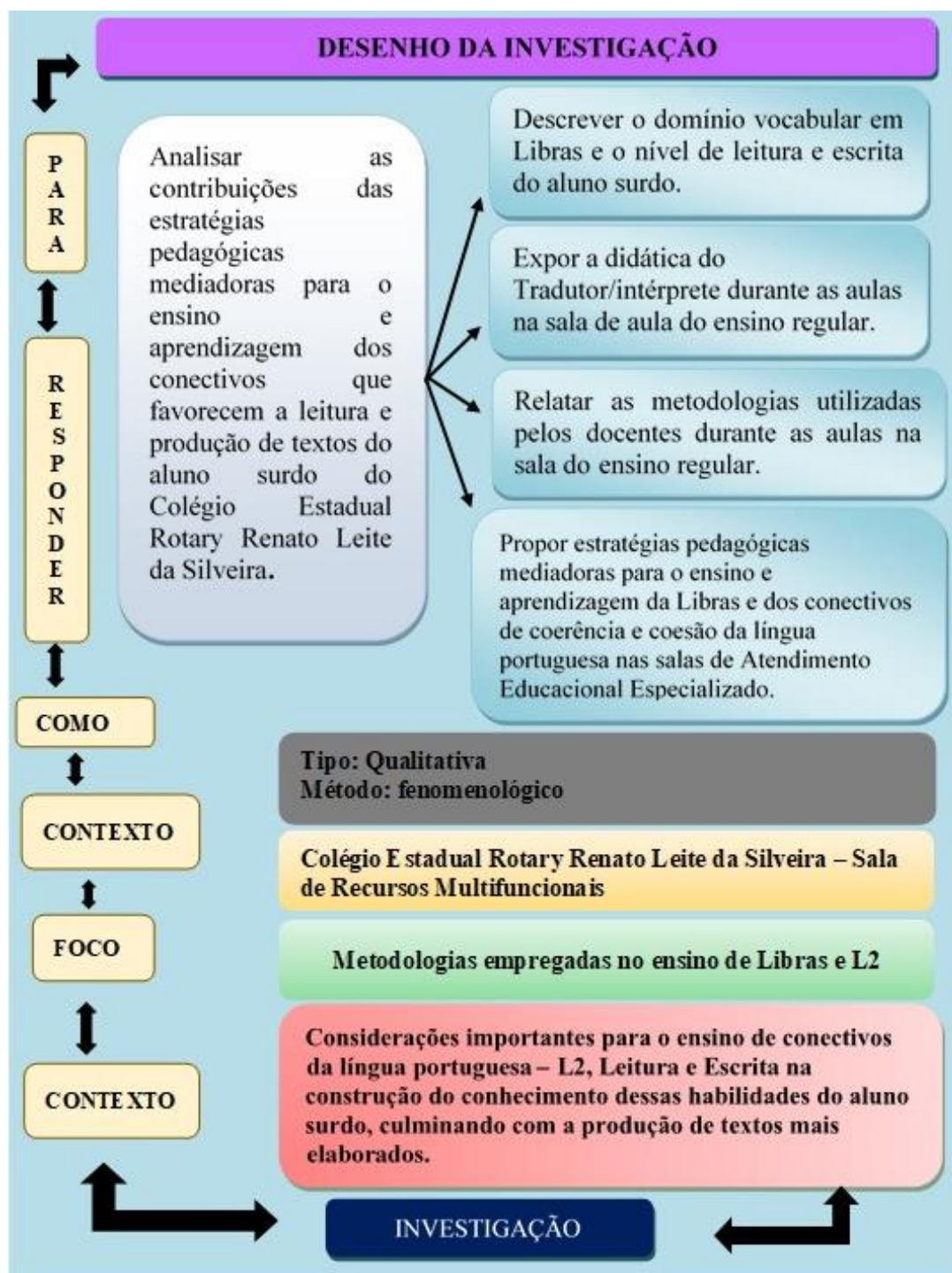
O estudo das essências e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essência: a *essência* de percepção, a essência da consciência, [...]. É um ensaio de uma *descrição direta de nossa experiência tal como ela é*, sem nenhuma consideração com a gênese psicológica e com as explicações causais que o sábio, o historiador ou o sociólogo podem fornecer dela; entretanto, Husserl, em seus últimos trabalhos, menciona uma “fenomenologia genética, e mesmo “*uma fenomenologia construtiva*”.

A observação do esquematizado no desenho metodológico da investigação é de suma importância, pois o mesmo guiará os passos a serem realizados no percurso da pesquisa. Segundo Gonzáles, Fernández & Camargo (2014, p. 43), é o desenho metodológico da pesquisa que indicará “o tipo de investigação que se pretende realizar, e pela hipótese que se deseja verificar durante o processo”. Assim, no esquema de um modelo é traçado um plano de ação que orientará o pesquisador para cada uma das etapas do trabalho, garantindo-lhe o alcance dos objetivos traçados e a eficiência dos resultados para os conhecimentos construídos.

A pesquisa objetiva informações sobre determinado assunto a ser pesquisado. Na visão de Perovano (2016, p. 150), “[...] o desenho da pesquisa parte dos objetivos de investigação científica, ou seja, da ideia da pesquisa. A elaboração do desenho da pesquisa tem por finalidade a operacionalização de todas as variáveis previstas na pesquisa com base nos objetivos”. Para tanto, cabe ao pesquisador buscar essa informação que certamente produzirá novos conhecimentos. Diante da questão citada, a pesquisa terá como palco da investigação a Sala de aula do ensino regular, da Escola Estadual Rotary Renato Leite da Silveira, com foco no ensino e aprendizagem da leitura e escrita – produção textual, da língua portuguesa – L2, quando se observará a partir das entrevistas as práticas metodológicas dos professores do ensino regular. Serão também observadas mediante entrevista às práticas do especialista em Libras, durante o AEE considerando que práticas são orientadas teoricamente para complementar conhecimento adquiridos e, assim, dar-se-á continuidade às informações recebidas nas aulas, com vistas ao seu desenvolvimento em sala de aula regular. Tecerá também considerações importantes para o ensino de língua portuguesa – L2, leitura e escrita, na construção do conhecimento dessas habilidades do aluno surdo, culminando com a produção de textos mais elaborados. Para tanto, serão utilizadas as técnicas de guia de entrevista, entrevista aberta.

Nesse sentido, e a fim de responder aos objetivos propostos, surge o desenho metodológico na figura seguinte a partir da pesquisa qualitativa.

FIGURA Nº 14: Desenho Metodológico da Investigação



Fonte: a pesquisadora

Com vistas a atender aos objetivos propostos, a presente pesquisa é de tipologia qualitativa, que visa interpretar e compreender a realidade do contexto educacional contribuindo para a solução dos problemas a que se propôs. De acordo Sampieri, Collado & Lucio (2012, p. 11) “um estudo qualitativo busca compreender seu fenômeno de estudo em seu ambiente usual (como as pessoas vivem, se comportam e atuam; o que pensam, quais são suas atitudes, etc.)”.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador busca a compreensão do fato estudado, não se preocupando, conforme Goldenberg (2009, p. 14), “com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”. Neste tipo de pesquisa não tem como o pesquisador não se envolver com o objeto de estudo, visto que ele é parte ativa do processo.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo responder questões particulares, cuja preocupação é conhecer a dimensão em que se encontra a realidade, o que não é possível medir em quantidade.

Nessa visão, sobre a pesquisa qualitativa Moresi (2003 p.09):

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

Nessa perspectiva, o pesquisador é peça fundamental na observação dessa relação do mundo e o sujeito, pois é a partir de suas percepções, análises e interpretações dos dados aos resultados alcançados.

Para esse tipo de pesquisa não é estabelecido um único modelo a ser seguindo, podendo o pesquisador desenvolver um ou mais conforme Sampieri, Collado & Lucio (2012, p. 154) "o pesquisador qualitativo pode escolher ou desenvolver um ou mais modelos para implementar antes da coleta de dados, ou então realizar uma primeira

imersão no campo e, em seguida, analisar qual o modelo de pesquisa adequado para coletar a informação necessária”. Assim, é possível ao pesquisador uma visão geral do contexto o que lhe permitirá escolher o que melhor se adéqua a responder aos objetivos traçados.

Consoante ao exposto, a coleta de dados é de fundamental importância, uma vez que é através deste que serão obtidas as informações conclusivas sobre a situação contextual, portanto, cabe ao pesquisador manter-se, na medida do possível, imparcial a fim de não interferir nas informações dos sujeitos da pesquisa. Corroborando com esse quesito, Sampieri, Collado & Lucio (2012, p. 375) afirma que:

A coleta de dados é fundamental, só que seu objetivo não é medir variáveis para tirar conclusões e fazer análise estatística. O que procura é obter informação de indivíduos, comunidades, contextos, [...]. O pesquisador qualitativo utiliza uma postura reflexiva e tenta, da melhor forma possível, minimizar crenças, fundamentos ou experiências de vida, relacionados com o tema de estudo.

Aqui é necessário que o pesquisador mantenha uma postura de neutralidade a fim de que se obtenham resultados com maior fidedignidade.

Ainda sobre a coleta de dados, essa acontece para que sejam respondidas as questões pesquisadas, uma vez que Sampieri, Collado & Lucio (2012, p. 377) “coleta-se com a finalidade de analisá-los para compreendê-los e assim responder a questões de pesquisa ou gerar conhecimentos”. Nesse diapasão, a pesquisa se propõe analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo e as metodologias empregadas durante as aulas na sala de ensino regular e no AEE, do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira no município de Ilhéus-BA, com vistas a minimizar as dificuldades que esse aluno tem para produzir textos diversos.

Desse modo, a investigação busca descrever o domínio vocabular em Libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo, expor a didática de atuação do Tradutor/Intérprete durante as aulas, como também e o conhecimento que eles possuem frente as demandas do mundo contemporâneo, relatar as metodologias empregadas pelos professores durante as aulas ministradas na sala de aula, compreendendo a importância da prática da leitura e escrita para a formação do aluno e seu desempenho frente a

compreensão e socialização do saber, que influenciam em sua inserção à sociedade letrada, como também propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem em Libras dos conectivos se coerência e coesão em língua portuguesa nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

2.8. Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados

Para a coleta de dados desta investigação, serão utilizadas as técnicas: guia de entrevista e a entrevista aberta. A escolha desses instrumentos e técnicas está em conformidade com a busca de informações que expliquem o fenômeno que envolve o ensino e a aprendizagem de L2 através de estratégias mediadoras, além de solucionar o problema em questão. Dessa forma, abaixo relacionados os instrumentos necessários a serem utilizados para a coleta de dados e as técnicas empregadas para a investigação da pesquisa.

2.8.1. Guia de Entrevista

Levando-se em conta o número pequeno de participantes, vê-se no guia de entrevista um instrumento de verificação mais apropriado, visto que este consiste em esclarecer os objetivos específicos da pesquisa em itens bem elaborados na forma de perguntas ordenadas que devam ser respondidas pelo entrevistado. O guia de entrevistas será aplicado para os gestores, professores de Língua Portuguesa, de L2, Libras, e Tradutor/Intérprete de Libras.

Diante disso, será composto por questões abertas, onde “os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas” (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010, p. 109).

O guia de entrevista permite total liberdade de respostas dos entrevistados que não ficam presos em escolher alternativas sugeridas.

2.8.2. Entrevista Aberta

A entrevista aberta é uma técnica que tem uma importância na pesquisa qualitativa, que de acordo com Sampieri, Collado & Lucio (2012, p. 381), “a entrevista qualitativa é mais flexível e aberta. Esta é definida como uma conversa entre uma pessoa (o entrevistador) e outra (o entrevistado) ou outras (entrevistados)”.

A escolha dessa técnica é em virtude da temática que tem como um dos objetivos a proposta de estratégias mediadoras para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita de L2, levando-se também em conta que, a luz de Sampieri, Collado & Lucio (2012, p.381) o “objetivo das entrevistas é obter respostas sobre o tema, problema ou tópico de interesse nos termos, a linguagem e a perspectiva do entrevistado (“em suas próprias palavras”). [...] Interessa-nos o conteúdo e a narrativas de cada resposta”. Assim, serão formuladas questões que produzam dados para a pesquisa. Essa técnica será aplicada com os alunos surdos.

TABELA Nº 12: Técnicas Utilizadas na Pesquisa

Objetivos da Investigação	Técnicas	Fonte de Informação
Descrever o domínio vocabular em Libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo.	Entrevista Aberta	Alunos surdos, Professores, Gestores e TILS.
Expor a didática do Tradutor/intérprete durante as aulas na sala de aula do ensino regular.	Guia de entrevista	Professores, Gestores, Alunos surdos, e TILS.
Relatar as metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas na sala do ensino regular.	Guia de entrevista	Professores, Gestores, Alunos surdos, e TILS.
Propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem de Libras e dos conectivos de coerência e coesão da língua portuguesa nas salas de Atendimento Educacional Especializado.	Entrevista Aberta	Professores, Gestores, Alunos surdos, e TILS.

2.9. Aspectos éticos: caminho percorrido para a aprovação na Plataforma Brasil

Para se fazer pesquisa com seres humanos no Brasil, é imprescindível ser submetido ao Sistema do Comitê de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) por meio da Plataforma Brasil, pois é através desse processo que são acompanhadas as pesquisas desde a submissão até a aprovação final. É um sistema digital que oportuniza o acesso aos dados de todas as pesquisas aprovadas.

Para tanto, deve-se seguir os estágios que compreendem: a fase de projeto, a fase de campo e os relatórios de pesquisas já concluídas. O controle dessas informações e o acompanhamento da execução das pesquisas é uma dentre tantas finalidades da Plataforma Brasil.

Fica explícito que somente serão analisadas as pesquisas que apresentarem toda a documentação solicitada através da Plataforma Brasil, demonstrando a complexidade e a preocupação em preservar os aspectos éticos.

2.9.1. Aspectos éticos da pesquisa

Nesta investigação, são considerados os aspectos éticos dos participantes, dando ênfase aos riscos e benefícios que poderão agregar no âmbito social da pesquisa, garantindo que serão respeitados os interesses de todos envolvidos, não perdendo o sentido de sua função social e humana.

Há também o compromisso direto do pesquisador em somente iniciar a coleta dos dados a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Plataforma Brasil e, da SEED, processo esse que se deu a partir da tramitação no CAAE 24252719.4.0000.5688/Plataforma Brasil e, de acordo com aprovação da SEED no Protocolo nº 16.135.108-3.

Através do Parecer Consubstanciado do CEP/UESC nº 3.943.080, ocorreu a primeira versão da avaliação do projeto, o qual foi devolvido com algumas sugestões a serem consideradas. Após ajustes, encaminhou-se a documentação pertinente ao campo, que compreende a carta destinada ao coordenador do CEP; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 2) aos pais dos alunos surdos; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 4); Termo de Consentimento

Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 5); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 6); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 7), e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE 8) dentre outras declarações onde a pesquisadora se compromete em utilizar os dados coletados para uso específico para o desenvolvimento desta pesquisa, seguindo a Resolução CNS nº 466/2012, responsabilizando-se pelo andamento, realização e conclusão da investigação.

A pesquisadora recebeu autorização do Comitê de Ética pela Plataforma Brasil, mediante Parecer Consubstanciado nº 3.954.754, no dia 05 de abril de 2020 (APÊNDICE 3) para aplicar a coleta de dados da investigação.

Assim, as investigações que envolverem seres humanos deve atentar à Resolução nº 510/16, pois esta atende aos fundamentos éticos e científicos em qualquer área de conhecimento envolvendo seres humanos, identificando ainda, os riscos/benefícios que poderão ocorrer na aplicação da coleta dos dados.

2.9.2. Riscos

Essa pesquisa tem como *riscos* (a) desconforto e/ou constrangimento em relação a responder algumas perguntas do guia ou da entrevista, como também ao ser observado (a) durante seu fazer pedagógico; (b) fornecer informações pessoais e opiniões; (c) intervir no desenvolvimento normal das atividades escolares durante período da pesquisa, caso o horário não seja combinado com antecedência; (d) interferir no planejamento do AEE para o período letivo por conta da presença do pesquisador.

A fim de amenizar estes riscos, tomaremos as seguintes providências: (a) o professor será informado que, caso sinta-se constrangido na entrevista com alguma pergunta, ele pode deixar de responder; e durante a observação na sala de aula, caso a presença do pesquisador cause algum desconforto ele pode solicitar a suspensão da observação; (b) utilizaremos **nomes** fictícios para identificar os participantes, além disso, não exporemos o nome da instituição de ensino; (c) combinaremos antecipadamente os horários da realização da observação e da entrevista, nos posicionaremos na sala de aula de forma discreta e ficaremos em silêncio; (d) informaremos ao professor do AEE que o conteúdo abordado (produção textual) será o que ele estará ministrando no momento para

seus estudantes, então não atrapalhará o seu trabalho. E quanto aos relatos solicitados, caso o professor não consiga escrever, pode fazer oralmente.

Além dos riscos acima citados há o alto risco oferecido pela pandemia do COVID-19, por isso, para mitigar risco, serão obedecidos todos os protocolos recomendados pela Organização Mundial de Saúde - OMS, quando da entrevista com os alunos surdos, e com os demais participantes, por medidas de segurança e atendendo o distanciamento social, a pesquisa será realizada mediante o envio dos instrumentos e termos de consentimento por e-mail, que depois de preenchidos e/ou respondidos serão devolvidos pela mesma via. Quanto aos alunos, dois (02) terão hora e dia individualmente marcados no colégio, onde usar-se-á uma sala ventilada, com álcool em gel para uso, máscara face shield por se tratar de alunos surdos e o uso da Libras, obedecendo o distanciamento recomendado, e no espaço só ficarão o pesquisador e o pesquisado. O terceiro aluno surdo, por residir em um distrito, a pesquisa acontecerá em um espaço reservado de sua residência, será usado álcool em gel, face shield por ser necessário o emprego da Língua de Sinais, com hora e dia marcados.

2.9.3. Benefícios

Quanto aos *benefícios*, a pesquisa pretende colaborar com o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos da linguagem escrita no AEE e não constam na Libras, com vistas à construção de indicadores para uma política pública inclusiva mais efetiva voltada à acessibilidade do aluno surdo à literatura escrita. Como também, fazer com que os mesmos disponham de ferramentas que lhes permitam acessar a leitura e produção de textos nas suas práticas interlocutivas, conseqüentemente a valorização das diferenças e sua inserção sociocultural.

2.9.4. Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

No caso do participante não se sentir à vontade, terá a liberdade de não responder ou interromper a entrevista em qualquer momento, podendo retirar seu consentimento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. No entanto, cabe ao pesquisador, primeiramente, criar um ambiente confiável para que o participante se

envolva na pesquisa, “primeiro demonstrar interesse pelas situações problemáticas gerais e, aos poucos, ir focando o interesse real da investigação” (Alvarenga, 2019, p. 57). Se ainda assim o participante preferir suspender a entrevista, fica o pesquisador responsável por devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado ao desistente.

Fica claro ao participante que o mesmo não terá nenhuma despesa e também não haverá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa, sendo, portanto, voluntária. Entretanto, é importante que reconheça a relevância de sua participação para obtenção dos resultados almejados, mas caso prefira encerrar a pesquisa, poderá fazê-lo de forma clara e segura.

2.9.5. Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados

Para que a investigação ofereça boas perspectivas a pesquisadora e aos participantes, algumas exigências devem ser levadas em consideração, dentre elas: o sigilo, a privacidade e a confiabilidade dos dados. Trata-se nesse sentido, de uma “preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal” (Bardin, 2002, p. 100).

2.9.5.1. Elaboração e Validação dos Instrumentos da Pesquisa

A elaboração do instrumento e sua validação oferecem ao pesquisador a possibilidade de coletar os dados necessários para que possam permitir se chegar aos resultados almejados. A validação da investigação por vezes enfrenta percalços na interpretação, entretanto, Alvarenga (2019, p. 61) explica que para resolver esse problema, “o ideal é que ao terminar de coletar os dados já se revise os mesmos, para controlar se estão completos, de maneira que no mesmo momento se possa detectar se há erros ou falências para que possam ser corrigidas a tempo”.

Deve-se, portanto, respeitar as técnicas a serem utilizadas, pois trata-se de um processo contínuo, com procedimentos diferentes para que se possa comprovar se os dados coletados na entrevista são de fato confiáveis.

Para assegurar a confiabilidade e a credibilidade das informações, o pesquisador deve preparar o guia de entrevistas de maneira formal, “que pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição [...] para *standartização*” (Bardin,

2002, p. 101). Portanto, é inquestionável a aprovação dos doutores da área disciplinar, com vistas a analisar a relevância das perguntas para só então, validar os instrumentos da pesquisa a ser aplicada.

Assim sendo, para a validação dos instrumentos de coleta de dados foram confeccionados formulários contendo questões para cada grupo de participantes como gestores, professores, intérprete e alunos, sendo posteriormente encaminhado para análise de quatro doutores específicos da área em questão, para o assinalamento das dúvidas que porventura forem surgindo, como também, para verificação sobre adequação e coerência entre as questões formuladas e os objetivos propostos na pesquisa.

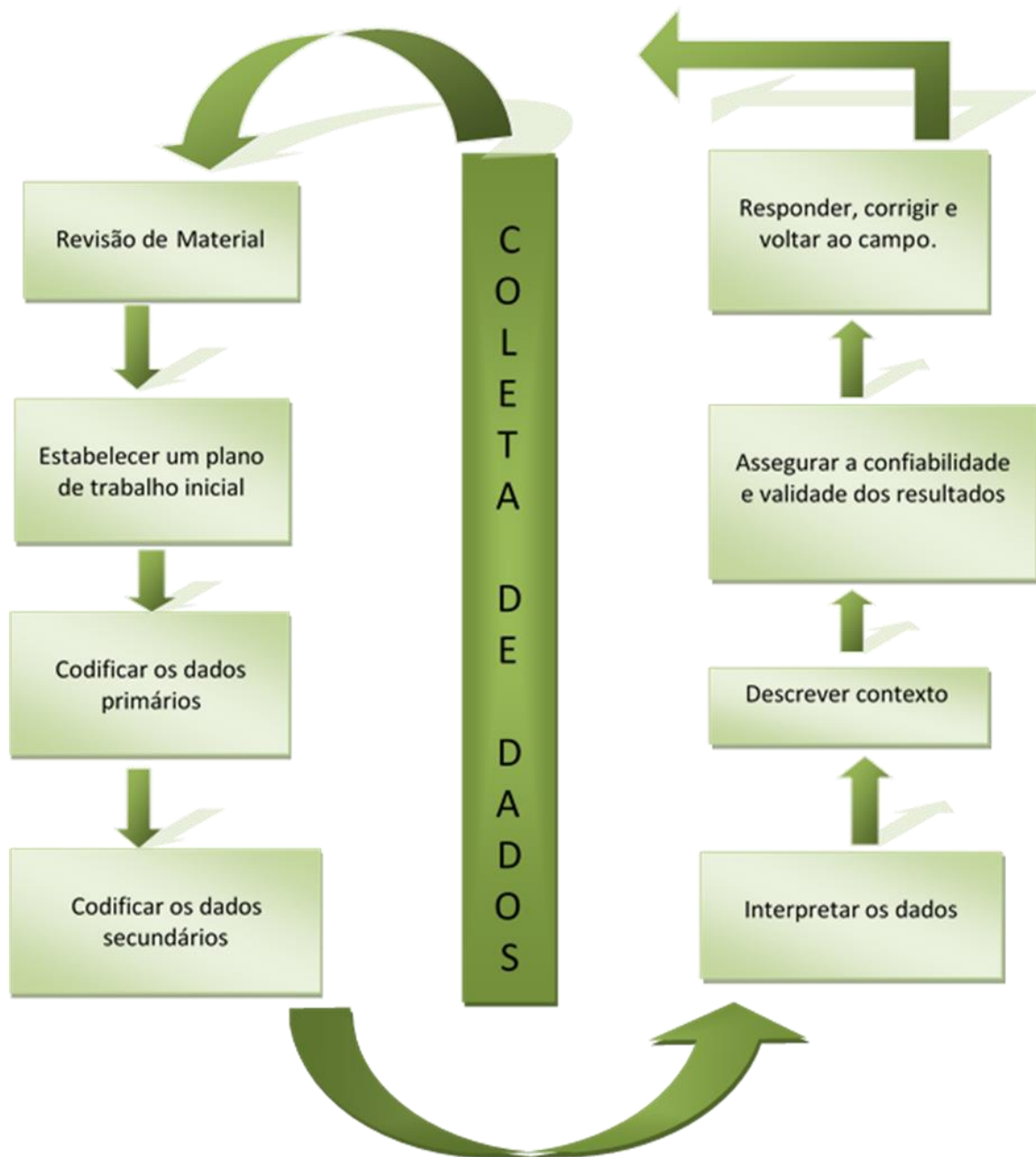
2.10. Procedimentos Para a Coleta de Dados

Os procedimentos para a coleta de dados serão as etapas que o pesquisador desenvolverá para a conquista das informações desejadas. Gerhardt & Silveira (2009, p. 68) ressaltam que é a maneira empregada na “busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar”.

Inicialmente, realizar-se-á o primeiro contato com a escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, a partir de uma conversa formal com a diretora da escola e os gestores pedagógicos, quando então será apresentada a solicitação formal.

2.11. Técnicas de análise e interpretação dos dados

FIGURA Nº 15: Esquema da Análise e Interpretação dos Dados



A análise e interpretação dos dados consistem na observação dos dados coletados, atenta a possíveis falhas, dúvidas ou mesmos erros cometidos durante a execução e posteriormente a exposição dos resultados encontrados. Para Sampieri, Collado & Lucio (2012, ps.489 – 491) análise e interpretação de dados na pesquisa qualitativa têm por objetivo dentre outros “compreender com profundidade o contexto dos dados coletados” “explicar contextos, situações, fatos e fenômenos”, e por fim, informar os resultados obtidos das interpretações da pesquisa.

Em vista disso, a análise de dados dessa pesquisa, visa estabelecer uma compreensão dos dados que foram coletados estabelece uma compreensão dos dados coletados, que poderão confirmar ou negar os pressupostos da investigação e responder ou não às questões anteriormente formuladas, visto que, de acordo Lakatos & Marconi (2003, p. 167), “a análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações” que são a análise e a interpretação dos fatos computados na coleta de dados. Destarte, as técnicas e procedimentos empregados estão em conformidade com os objetivos da pesquisa, oferecendo assim elementos para se analisar a partir das informações conseguidas.

Ainda sobre a análise e interpretação dos dados Gil (2008, p. 175) afirma que:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já interpretação tem como objetivo, a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Nessa visão, as informações e minúcias a respeito dos sujeitos desta pesquisa, terão expostas em seus mínimos detalhes e características de acordo aos interesses do estudo aqui realizado quando, então, a análise e a interpretação de dados exercem a função em expor o real sentido do material coletado, procurando estabelecer relações com os objetivos elaborados na investigação em questão.

Confirmado por Dey (1993, citado por Sampieri, Collado & Lúcio, 2006, p.489) a “análise dos dados não está completamente determinada, mas sim, prefigurada, coreografada ou esboçada, ou seja, começa-se a efetuar sob um plano geral, entretanto, seu desenvolvimento vai sofrendo modificações de acordo com os resultados”.

Conquanto, esta pesquisa não busca quantificar muito menos enumerar e/ou medir os eventos estudados, como também não utilizará instrumentos estatísticos nas análises dos dados, e sim a descrição sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto desta pesquisadora com a situação estudada, na busca de compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos.

De acordo com Minayo (2002, ps. 21-22) a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

De acordo, Flick (2004, citado por Perovano, 2016, p. 290), a análise qualitativa “consiste em um processo rigoroso e lógico no qual se atribui sentido aos dados analisados”, para então, alcançar conceitos compreensíveis, válidos e confiáveis.

Nessa ótica, a referida pesquisa realizará as análises e interpretações dos dados coletados nos guias de entrevista, e, nas entrevistas abertas, tentando conhecer e dirimir a relação entre esses dados, mediante as técnicas e o referencial teórico, com o intuito de entender a relação existente entre eles, para responder ao problema e aos questionamentos levantados no decorrer da pesquisa, como também conhecer a realidade dos fenômenos em seu contexto atual.

Diante disso, baseado nas fundamentações conseguidas e testadas, escolher-se-á por analisar e interpretar os dados através do desenho coreográfico descrito por Sampieri, Collado & Lúcio (2006, p. 492), definido por esses autores como:

Revisar o material; estabelecer um plano de trabalho inicial, codificar os dados em um primeiro nível ou plano, também chamado de codificação primária; codificar os dados em segundo nível ou plano, também chamado de codificação secundária; interpretar os dados; descrever contexto; assegurar a confiabilidade e validade dos resultados; responder, corrigir e voltar ao campo.

Diante da proposta citada, abaixo estão descritos os passos para a análise e interpretação dos dados obtidos durante a investigação.

2.11.1. Revisão do material

A revisão do material é o processo de ajuste para garantir a continuidade da relação entre a investigação e os dados coletados, é a possibilidade de a pesquisa progredir dentro de um cenário de oportunidades estabelecidas.

Nesse sentido, na revisão do material Sampieri, Collado e Lúcio (2006) destacam a relevância de revisar o material (dados coletados) para posterior análise, verificando se estão legíveis, audíveis ou visíveis e completos. Essa ação ocorrerá em todos os passos da investigação, visto que nesse momento será constatado se os dados coletados no campo estão adequados para a análise.

Dessa forma, será possível analisar se as questões respondidas nas entrevistas efetivam com visibilidade e compreensão o que foi proposto e se estão em conformidade ao que foi solicitado. Assim, será importante realizar uma revisão geral de escrita e a instrumentalização das interlocuções efetuadas.

2.11.2. Estabelecer um plano de trabalho inicial

A pesquisa qualitativa permite que ao pesquisador certa liberdade para trabalhar os dados, porém requer o emprego de regras para a orientação das tarefas analíticas seguido de um plano de trabalho para que assim ande em conformidade com os objetivos propostos para a investigação. Assim, esse plano incluirá a correção e a verificação de todos os dados da coleta, quando então o pesquisador conforme Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 492) deverá:

[...] revisar o registro elaborado durante a etapa da coleta de dados [...] estabelecer um sistema de codificação de dados, definir o método para analisar os dados, definir os programas de computador de análise que serão utilizados [...] estabelecer datas prováveis para realização da análise.

Em face dessa afirmação, é importante que se estabeleça um plano de trabalho inicial para que a investigação e análise dos dados aconteçam de maneira ordenada, organizada e apresente uma sequência coerente dos fatos e fenômenos pesquisados.

Desta maneira, procurar-se-á adotar os seguintes passos: verificar se todos os dados foram revistos, codificar os dados para posterior identificação e interpretação, definir o método para analisar os dados, definir os programas de computador de análise que serão utilizados (software necessários) utilizar na pesquisa e estabelecer as datas que serão realizadas à análise dos dados.

2.11.3. Codificação dos dados primários

Os dados primários têm por objetivo codificar os resultados de acordo com cada categoria de análise nessa investigação. Assim, é preciso, primeiramente que os dados sejam classificados para que sejam determinadas as categorias de investigação, pois esses dados precisam ser precisos para maior rigor durante a codificação.

Como enfatiza Barros (2007, p. 110) a classificação é “a divisão dos dados em partes, dando-lhes ordem [...]. A classificação e, portanto, uma maneira de distribuir e selecionar os dados obtidos [...] reunindo-os em classes ou grupos”. Para Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 494) é nessa fase que “codificam-se as unidades em categorias [...] a codificação implica classificar e, essencialmente, determinar unidades de análise para as categorias de análise [...]”.

Portanto, os dados devem ser organizados e separados de acordo a categoria de cada aluno surdo. Posteriormente, devem ser organizadas e separadas de acordo com os temas propostos relacionados aos objetivos da pesquisa.

2.11.4. Codificação dos dados secundários

Os dados secundários são aqueles coletados, codificados, classificados, ordenados em um primeiro plano, de acordo as unidades de análise, porém, envolvem a interpretação do significado dessas categorias já analisadas, a fim de identificar diferenças semelhanças entre elas.

Nesse momento, se processa a análise dos dados obtidos que para Grinnell (1997, apud Sampieri, Collado e Lúcio, 2006, p. 503) a “codificação dos dados em segundo plano implica refinar a codificação e envolve a interpretação de significados das categorias obtidas no primeiro nível”.

Nesse ponto, será classificada e catalogada a resposta da entrevista dos alunos surdos. Posteriormente, será realizada a codificação dos dados de acordo com a função de cada componente, assegurando e preservando o anonimato dos envolvidos, viabilizando a interpretação dos dados analisados.

2.11.5. Interpretar os dados

Superadas as etapas anteriores, se inicia o trabalho de organização de todo o material adquirido durante o processo de investigação para a interpretação dos dados obtidos. É o momento de organizar minuciosamente as informações para em seguida descrevê-las, a partir dos resultados das análises e interpretações de dados, que consistem em examinar o material coletado, observando possíveis falhas, erros ou dúvidas para posterior exposição dos significados encontrados no decorrer da pesquisa.

Nessa perspectiva, Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 507) afirmam que a interpretação dos dados é a “atividade na qual se retomam as anotações, os memorandos e o registro de campo, obtidos durante a coleta de dados o enquadramento das análises ao contexto das coletas de dados”. Gil (2011, p. 181) defende que para interpretar os dados o pesquisador deve:

[...] ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão da literatura, ainda na etapa do planejamento da pesquisa. Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados.

Assim, a primeira etapa para analisar os dados e obter insights é olhar os resultados gerais. Antes, porém, é muito importante lembrar os objetivos da pesquisa e quais as hipóteses o pesquisador tinha antes de receber os resultados.

Nessa assertiva, Marconi e Lakatos (2013, p. 178) afirmam que “a análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações analisar e interpretar os fatos apurados na coleta de dados”.

Para tanto, nessa fase, os dados foram interpretados de acordo com cada resposta, ponto de vista, convicção, observação e cooperação de cada indivíduo envolvido na investigação, procurando estabelecer o melhor parâmetro ao fenômeno pesquisado e construindo as devidas relações com os conhecimentos teóricos e os objetivos elaborados para a investigação. Nesse sentido, a interpretação de dados dessa pesquisa, passará por um processo de sumarização, para que assim se estabeleça uma compreensão dos dados coletados, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respondendo às questões formuladas.

2.11.6. Descrever contexto(s)

Para Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p.507) descrever contexto é a “atividade na qual se retornam as anotações, os memorandos e o registro de campo, obtidos durante a coleta de dados”. Assim, todos esses documentos construídos na coleta de dados são importantes para a aquisição de informações sobre o contexto em que a investigação efetivou.

Desse modo, após a interpretação das informações obtidas anteriormente, será executada a incorporação das análises ao contexto das coletas de dados, pois o conjunto dos elementos físicos e situacionais angariados ajudarão a responder a proposta da investigação.

2.11.7. Assegurar a confiabilidade e validade dos resultados

Com o propósito de essa pesquisa ter maior confiabilidade e validade dos dados, é de fundamental importância que todos os envolvidos estejam engajados na mesma meta e

objetivos, que nesse caso é analisar as contribuições do ensino da Libras e Língua Portuguesa oferecido nas salas de Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas do município de Ilhéus para o desenvolvimento na leitura e na escrita do aluno surdo, segundo Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 510) “é importante assegurar a confiabilidade e validade de nossa análise, perante nós mesmos e perante os usuários dos estudos”.

Portanto, é de fundamental relevância estar engajado com a veracidade dos dados investigados, pois os mesmos enumerados aqui servirão de embasamento para futuras pesquisas. Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 510 - 511) esclarecem que:

Em 1º lugar devemos “avaliar se obtivemos suficiente informação de acordo com nossa apresentação do problema, [...] em 2º lugar é recomendável realizar o exercício de triangulação da análise, [...] e em 3º lugar consiste em obter retroalimentação direta dos indivíduos da pesquisa (pelo menos uma amostra deles), o que significa pedir-lhe que confirmem ou contestem interpretações e ver se capturamos os significados que eles tentaram transmitir. Assim como se nossas descrições foram suficientemente completas e profundas”.

Assim, é indispensável que nessa etapa seja feita uma revisão as estratégias e ferramentas utilizadas para efetivar a coleta, análise e interpretação dos dados, tencionando certificar a compatibilidade e coerência da confiabilidade ao avaliar os fenômenos e fatos investigados. Nesse sentido, é importante revisar todos os procedimentos utilizados na pesquisa, analisar e interpretar os dados com clareza e rigor, a fim de identificar se foram corretos, válidos e completos, proporcionando a garantia dos resultados esperados.

2.11.8. Responder, corrigir e voltar ao campo

Concluídas as demais etapas, essa é a etapa que tem a finalidade de aprimorar os dados obtidos, sendo indispensável resgatar os estratos e objetivos iniciais; pois para analisar e interpretar esses achados, é fundamental refutar a problemática da investigação, corrigindo as falhas e respondendo as dúvidas que por acaso surgirem no processo. Tão logo se conclua acontecerá a entrega do material elaborado (as propostas de estratégias mediadoras) fruto dos resultados obtidos da pesquisa.

Dado o exposto, Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 511) salientam que: Uma vez que completamos e avaliamos a análise, verificaremos que esta já cumpriu com os objetivos e, em geral, com nossas expectativas sobre o estudo, isto é, as conclusões respondem à apresentação do problema inicial ou nos ajudam a modificá-lo, mas com o objetivo de conseguir um avanço no conhecimento [...] nesses momentos devemos fazer ‘uma parada no caminho’(metáfora), parar e avaliar nossas metas ou quais obstáculos teve.

Assim sendo, nessa fase o pesquisador deverá reavaliar as categorias e objetivos, e corrigir erros e imperfeições que possam ter surgido ao longo do caminho percorrido. Não obstante, entende-se que esse tipo de desenho de julgamento e interpretação de dados, sugerido por Sampieri, Collado e Lucio (2006) seja um “procedimento claro e objetivo para o entendimento e resultados da referida pesquisa”.

Desta maneira, o cuidado com as reavaliações oferecidas pelas interpretações dos dados coletados, nesta fase é primordial para a completude do trabalho de investigação.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte da investigação se apresenta os resultados que foram obtidos no processo da investigação a respeito da educação de surdos: uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos, a partir dos instrumentos de coleta de dados aplicados com o corpo de gestores, professores do ensino regular, professora especialista da sala do AEE, professores intérpretes e alunos surdos, como também estão presentes a interpretação e análises dos dados produzidos e coletados durante a pesquisa, com vista a responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos da pesquisa no Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira. Os dados foram coletados através dos instrumentos aplicados que obedeceram a metodologia descrita no capítulo anterior onde consta a base para caracterizar e detalhar o objeto de estudo desta pesquisa, estando em consonância com cada objetivo já referendado, nos quais possibilitaram interpretações e reflexões acerca da temática.

No percurso da análise, foram seguidos os passos a seguir.

a) A análise entre o que dizem os documentos oficiais no que concerne às estratégias pedagógicas na educação de surdos, sublinhando as suas recomendações sobre a prática da produção textual, observando a realidade do colégio em questão.

b) A relação da teoria apresentada por autores que tratam do tema da educação de surdos: o de estratégias pedagógicas como instrumentos de mediação no ensino de conectivos de coerência e coesão na sala do AEE

c) Os dados contidos nos guias de entrevistas e as entrevistas realizadas com os participantes (gestores, professores, intérpretes e alunos surdos).

Desta forma, serão analisados os dados recolhidos durante o processo da pesquisa, seguindo a organização abaixo:

1. Análise das respostas do 1º objetivo, conforme os participantes;
2. Análise das respostas do 2º objetivo, conforme os participantes;
3. Análise do 3º objetivo, conforme os participantes;
4. Análise do 4º objetivo, conforme os participantes.

3.1. Descrição do domínio vocabular em libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo

Ensinar as habilidades de leitura e escrita para todas as crianças é um desafio em que até então esbarra a escola uma vez que são vários os fatores a serem considerados como idade, poder aquisitivo, origem social dentre outros que interferem no ensino e aprendizagem, posto que se aprende não só na escola, mas também com a própria vida. Assim, descrever o domínio vocabular em Libras do aluno surdo subsidiará na compreensão de como está o seu desenvolvimento, pois a Libras é um instrumento estratégico essencial da mediação desse aluno com as informações oferecidas na escola como também as relações dialógicas sociocultural, necessária para sua acessibilidade.

Diante disso, a ampliação contínua do vocabulário contribuirá para que ele se desenvolva nas estruturas mais complexas como a frase, dentre outras. Para tanto, é necessário à aquisição da linguagem de sinais que lhe permitirá o desenvolvimento linguístico, contribuindo-lhe o acesso às habilidades de leitura e de escrita em L2. Portanto, é dever da escola proporcionar ao aluno surdo práticas pedagógicas que lhe possibilitem acessar as informações que lhes apresentarem quer na escola quer em outros meios interativos. Conforme as diretrizes para a educação inclusiva que argumenta sobre ações estratégicas para atender aos alunos que:

em determinado momento e sua vida escolar, pode apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a eles. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e meios de caráter mais especializados, que proporcionem meios ao aluno para acesso ao currículo (Brasil, 2001, p. 35).

Assim, descrever sobre o domínio vocabular em Libras do aluno surdo vai contribuir para uma reavaliação das ações até então praticadas na e pela escola no que concerne ao pedagógico.

A escola tem o dever de propiciar não só ao aluno surdo, mas a toda a comunidade escolar o acesso a toda e qualquer informação que circule não só no âmbito interno como também além dos muros da escola que, de acordo a BNCC que tem como uma das competências gerais a serem construídas ao longo da educação básica pelos alunos é:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

A responsabilidade da escola para promover o acesso sociocultural desse aluno requer planejamento de ações voltadas para o desenvolvimento de seu conhecimento a partir de estratégias que utilizem as diferentes linguagens.

Nesta parte do trabalho, será descrito não só o domínio vocabular de Libras como também em que níveis de leitura e escrita se encontram os participantes surdos dessa pesquisa. Para tanto, foram analisadas as respostas dadas pelas gestoras, pelos professores de disciplinas, pela professora do AEE, pelas intérpretes de sala de aula e pelos alunos surdos do 8º e 9º anos. As respostas foram obtidas a partir das perguntas realizadas com as gestoras, professoras, intérpretes e alunos, que serão descritas abaixo.

Pergunta 1: Como a escola avalia o domínio vocabular de Libras do aluno surdo?

“Em processo de desenvolvimento, pois mesmo no fundamental II, o aluno surdo quando chega nesta escola ou não sabe ou sabe muito pouco a Língua de Sinais, considerando que, sua família também não sabe. Sabe-se da importância e o atendimento na sala multifuncional lhe é propiciado o acesso a Libras”. G1

“No momento em que ele tem um bom desempenho nas demais áreas do conhecimento”. G2

3.1.1. O que dizem as gestoras sobre como realiza a avaliação do domínio vocabular do aluno surdo

Ao pesquisar sobre o primeiro objetivo buscou-se analisar no relato das gestoras como a avaliação foi realizada para medir o domínio vocabular em libras do aluno surdo.

Tanto na Constituição Federal de 1988, e mais tarde, na Lei de Diretrizes e Base de 1996 no capítulo destinado à educação básica está contemplada a educação especial com vistas à educação especial na perspectiva inclusiva, não estado normatizada uma educação

voltada para o aluno surdo. Isso devido até então ao não reconhecimento da língua de sinais. Com a lei da inclusão de alunos com necessidades educacionais especializadas, a Libras é reconhecida como língua oficial do Brasil em 2002.

Percebe-se que não existe na legislação orientações que avaliem a proficiência em Libras do aluno surdo. O que temos até então são documentos que tratam de ações a serem da comunidade surda Conforme Brasil (2005, p.8) que refere-se à formação dos professores no artigo 4º diz que “A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, [...] na educação superior deve ser realizada em nível superior, em cursos de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua”.

Não há ainda um protocolo oficial diagnóstico para aferir o conhecimento do aluno surdo, somente recomendações de procedimentos avaliativos.

Considerando o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio de comunicação e expressão e sendo a Libras a língua de comunicação do aluno surdo essa é praticada pelos seus usuários nas relações interpessoal e intrapessoal a sua aquisição deveria acontecer naturalmente.

Santana (2017, p.97) proclama que:

A aquisição de uma língua assemelha-se ao crescimento dos órgãos em geral: é algo que acontece com a criança e não algo que ela faz. Assim, cada língua é resultado de atuação de dois fatores: o estado inicial e o curso da experiência. O estado inicial é um “dispositivo de aquisição de língua” que tem a experiência como “dado de entrada” e fornece a língua como “dado de saída” um dado de saída que é internamente depositado na mente/cérebro.

A importância do contato, da interação da criança com o mundo exterior para receber os estímulos diários, percebendo tudo que acontece em sua volta para o desenvolvimento cognitivo da criança, levando em conta que essa criança é surda, essas interações precisam ser mediadas por instrumentos que garantam essas interações.

A escola deve traçar metas com ações que contemplem o ensino de Libras como disciplina a fim de atender às necessidades de desenvolvimento linguístico desses alunos.

Conforme Lacerda et. all (2014, p. 19) “quando se pretende oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e desenvolvimento a alunos surdos, estes precisam ser acolhidos em ambientes bilíngues, no qual circulem a Libras e a língua portuguesa”.

As gestoras afirmam que o aluno está G1 “*em processo de desenvolvimento, pois mesmo no fundamental o aluno quando chega nesta escola ou não sabe ou sabe muito pouco a Língua de Sinais, considerando que sua família também não sabe*”; G2 “*No momento em que ele tem um bom desempenho nas demais áreas do conhecimento*”. Devido às dificuldades que o aluno surdo enfrenta ocasionadas pelo pouco conhecimento da Libras ela o encaminha para o atendimento, fazendo o seguinte comentário: G1 “*Sabe-se da importância, e o atendimento na sala multifuncional lhe é propiciado o acesso a Libras*”. Desta forma, A Libras faz parte das atividades pedagógicas da escola oferecida durante o atendimento educacional especializado na sala de Recursos Multifuncionais como um recurso.

Pergunta 2: Como é avaliado o nível de leitura do aluno surdo?

“A língua materna dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais, ele não foi alfabetizado nessa língua e o Português como segunda, os alunos tem muita dificuldade e o nível de leitura e escrita tem melhorado com o suporte dos intérpretes e do atendimento ao AEE, mas há muito que melhorar”. G1

“O processo de desenvolvimento da leitura se dá quando o aluno domina sua primeira língua, Libras, que funciona como suporte para a aprendizagem do português escrito, melhorando assim seu cognitivo”. G2

3.1.2. O que dizem as gestoras sobre como avaliam o nível de leitura do aluno surdo

A leitura é uma das habilidades necessárias ao acesso da informação e fundamental ao desenvolvimento da aprendizagem.

São várias as formas de linguagens que o aluno tem à disposição, porém a aquisição dessas linguagens depende do nível de leitura (compreensão) dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

É de responsabilidade da escola de ensino fundamental oferecer informações necessárias à formação do cidadão que conforme a LDB (Brasil 1998, p.41) “o ensino fundamental tem por objetivo a sua formação básica mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

No decreto 5.626, de 2005, que regulamenta a lei 10.436 de 2002, no capítulo IV, do artigo 14º faz recomendações de procedimentos avaliativos e de ensino das duas modalidades (Libras e Língua Portuguesa escrita), conforme registros a seguir.

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;

Art. 15 – Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

A ação de alfabetizar significa ensinar a ler e a escrever utilizando um sistema alfabético de uma língua.

A leitura e a escrita são práticas sociais e culturais que possibilitam a seus usuários a organização e expressão de seus pensamentos. Diante da tal informação, são habilidades potencializadoras ao crescimento cultural do aluno surdo.

Durante o crescimento, mesmo antes de ir à escola, o desenvolvimento cognitivo da criança é percebido com a sua progressão e visão do mundo em que está inserido.

Para Piaget (1974, p.40 -41) esse desenvolvimento é percebido porque:

A criança pequena elabora progressivamente suas primeiras constantes lógicas e matemáticas, como as classes lógicas e os princípios da conservação das correspondências numéricas, dimensões espaciais e matéria física. Estas constantes lhe permitem manipular as transformações do mundo físico na realidade e em pensamento.

Ainda em Piaget (1974, p.41) “o desenvolvimento cognitivo parece decorrer de um processo de elaboração essencialmente baseado na atividade da criança”. Ele reforça com a afirmativa de que existem dois tipos de atividades:

Primeiramente, o tipo lógico-matemático – atividade de reunir, dissociar, ordenar, contar, e assim por diante – qualquer atividade para qual os objetos nada mais são do que um suporte; em segundo lugar, a atividade do tipo físico, atividade de exploração orienta no sentido de extrair informações dos próprios objetos como, por exemplo, as suas cores, forma, peso, etc... Ao atuar sobre o mundo externo a criança elabora um conhecimento cada vez mais adequado da sua realidade. (1974, p. 41).

Ler e escrever são habilidades que devido à proximidade entre elas torna-se difícil separá-las visto que para escrever é necessário que se conheça o sistema da escrita como também se memorize a grafia das palavras.

A atividade de leitura requer bem mais do que reconhecer letras muito menos decodificar palavras. Para Soares (2017, p. 57) “as habilidades de leitura, por sua vez, incluem tanto a mera decodificação de uma palavra quanto à crítica ou a contestação ao que é lido; e os usos da leitura incluem tanto ler uma simples placa de trânsito quanto ler um livro de Química Quântica, por exemplo”

Ler conforme Colomer (...., p.31) vai além da decodificação de palavras:

é mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios nos sentidos da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação fornecida pelo texto [...] que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

Nessa perspectiva, para que o aluno surdo possa ler de fato textos escritos se faz imperativo o conhecimento de alguns elementos das categorias diversas que estruturam a linguagem escrita e lhe permitem a percepção da mensagem contida no texto.

As gestoras destacam que: G1 “*A língua materna dos surdos é a Língua Brasileira de Sinais, ele não é alfabetizado nessa língua*”. G2 “*O processo de desenvolvimento da leitura se dá quando o aluno domina sua primeira língua, Libras, que funciona como suporte para a aprendizagem do português escrito, melhorando assim seu cognitivo*”. Nota-se nestas falas a preocupação das gestoras em o aluno não estar alfabetizado na sua língua, condição necessária ao seu desenvolvimento. G1 “*e o português como segunda língua os alunos tem muita dificuldade*” Para a gestora, as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelo aluno estão ligadas à falta do conhecimento da própria língua refletindo

na aquisição de L2. G1 *“e o nível de leitura e escrita tem melhorado com o suporte dos intérpretes e do atendimento ao AEE,”*. Na colocação da gestora, o aluno tem galgado algum desenvolvimento que está relacionado aos trabalhos do intérprete que dar um suporte que embora não tenha informado, mas é na sala de aula do ensino regular e o AEE que desenvolve trabalhos diversos voltados à aprendizagem, G1 *“mas há muito que melhorar”*. Nessa afirmativa não fica claro o que precisa melhorar se são os serviços oferecidos ou aluno.

Pergunta 3: Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?

“O surdo demonstra insegurança para passar para o papel a escrita devido as dificuldades, mas consegue se comunicar. Entretanto, a compreensão da escrita tem tido um avanço gradativo e os professores se preocupam em entender o processo, pois na construção muitos não utilizam os conectivos”. G1

“A escrita é avaliada respeitando a língua do surdo. Os professores solicitam a intervenção dos intérpretes para avaliar o aluno usando a língua de sinais”. G2

3.1.3. O que dizem as gestoras sobre a avaliação do nível de escrita do aluno surdo

A escrita é a representação materializada do pensamento. Dentre suas funções a escrita é responsável em guardar informações, difundir ideias e pensamentos. A escrita é por excelência produto cultural de uma sociedade.

Dentre os objetivos indicados para o ensino fundamental pelos PCNs (1998, p. 7) tem-se de *“utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação”*.

Ainda nos PCNs (1998, p. 44) sobre as adaptações ao currículo para que esses alunos possam ter acesso ao mesmo constam das seguintes medidas a serem adotadas: *“adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral (no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação)”*,

A BNCC (2018, p. 142) entre as orientações para os alunos de 6º ao 9º ano estão as de que possam estabelecer “relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais, textualização”, dentre outras competências que estão diretamente ligadas à escrita.

Condemarín e Chadwick (1990) citado por Palácios et all, (2008, p. 140) que distinguem três etapas no desenvolvimento da escrita manuscrita:

A etapa pré-caligráfica que abrange todo o período de aquisição de destreza gráfica especializada, desde que a garatuja tenta ser uma letra até o domínio da caligrafia; a etapa caligráfica infantil quando o aprendiz domina as destrezas motoras necessárias para produzir uma escrita ordenada e clara; e a etapa pós-caligráficas se consegue depois da adolescência, quando se define um estilo caligráfico pessoal e quando os aspectos instrumentais da escrita estão claramente subordinados à funcionalidade da composição escrita.

Analisando os alunos surdos que estão no 8º e 9º anos do ensino fundamental, se encontram em relação à escrita da língua portuguesa como segunda língua, na etapa pré-caligráfica, e na sua língua natural, a Libras, não há uma interpretação científica, visto que mesmo quando conseguem se comunicar em sinais nem sempre conseguem representar mesmo se valendo da datilologia essa comunicação.

Soares (2017, p.65) afirma que:

a criança, para aprender o sistema da escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas etc.

O desenvolvimento linguístico do aluno é fundamental ao desenvolvimento sociocomunicativo de qualquer pessoa, a exposição do aluno surdo a atividades diversas de estímulos que não só a instrução formal esta função primeira da escola lhe possibilitará acesso às informações que lhe forem disponibilizadas.

As respostas das gestoras sinalizam que as possibilidades do aluno surdo desenvolver a escrita da língua portuguesa tem relação com a sua aprendizagem da língua escrita como segunda língua. G1 *“O surdo demonstra insegurança para passar para o papel a escrita devido as dificuldades, mas consegue se comunicar”*. G2 *“A escrita é avaliada respeitando a língua do surdo”*. Nas respostas das gestoras fica evidente a participação mediadora do intérprete. G1 *“Entretanto, a compreensão da escrita tem tido um avanço gradativo e os professores se preocupam em entender o processo, pois na construção muitos não utilizam os conectivos”*. G2 *“Os professores solicitam a intervenção dos intérpretes para avaliar o aluno usando a língua de sinais”*.

Pergunta 1: Como você avalia o domínio de Libras do aluno surdo?

“Tenho dificuldade de fazer uma avaliação sobre o domínio de libras do aluno surdo, uma vez que não tenho domínio de libras. Mas o que eu percebo durante as aulas é que a aluna em questão está em processo de aprendizagem dessa Língua”. P1

“Avalio o domínio de Libras, do aluno, a partir do momento que esse consegue sistematizar, por meio das orientações, do intérprete, sua concepção sobre o que entendeu por parte das instruções dadas”. P2

“A respeito do aluno analisado, faço uma avaliação positiva. Percebo uma facilidade maior na comunicação durante as aulas”. P3

“É de grande importância para a aquisição de conhecimento e troca de experiência”. P4

3.1.4. O que dizem os professores da sala de aula do ensino comum sobre como avaliam o domínio de Libras do aluno surdo

O ato de avaliar exige do avaliador um conhecimento sobre o avaliado, avaliar um o conhecimento linguístico de uma pessoa sobre uma língua requer desse avaliador certo domínio linguístico da língua em questão e da própria língua, visto ser fundamental estabelecer parâmetros necessários para tal.

Conforme consta do Decreto nº5. 626, que regulamente a Língua Brasileira de Iniciais, artigo 5º: “A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e

nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue”.

Mais adiante, a referir-se ao uso e difusão conforme o inciso II, § 1º, do Art. 14 do referido decreto “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”.

As Diretrizes da Educação Inclusiva (Bahia, 2017, p. 45), recomenda que os professores das disciplinas observem o currículo para “que o currículo eleito seja objeto de reflexão para que se possa identificar e ressignificar crenças, valores, saberes, ideias, referenciais culturais e estilos de aprendizagem que representam apenas um grupo definido como normal”. O referido documento não faz nenhuma recomendação em relação ao conhecimento do aluno surdo da sua própria língua.

Levando em consideração a importância do conhecimento e uso da língua(gem) em Libras pelo aluno surdo, torna-se também importante que o professor conheça algum instrumento avaliativo desenvolvido por profissionais que vivenciam o dia a dia desses sujeitos.

Quadro (2011, p. 15) a respeito da aquisição da linguagem em que ela diz que:

A criança adquire a linguagem na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou línguas). Ela experimenta a linguagem em cada momento de interação, acionando a sua capacidade para a linguagem mediante o contato com a língua usada no ambiente.

Não há instrumentos avaliativos do nível de conhecimento em Libras do aluno nem quando ingressa muito menos durante o processo de ensino e aprendizagem, nem os profissionais têm habilidades necessárias ao exercício de tão ação.

Em resposta ao guia de entrevista, há um distanciamento entre as respostas dos professores ao que foi perguntado, como mostram os relatos. P1 *“Tenho dificuldade de fazer uma avaliação sobre o domínio de libras do aluno surdo, uma vez que não tenho domínio de libras”*. Embora afirme não ter domínio em Libras o mesmo afirma que o aluno está desenvolvendo conhecimentos mediante o uso da língua em pauta. *“Mas o que*

eu percebo durante as aulas é que a aluna em questão está em processo de aprendizagem dessa Língua”. P2 “Avalio o domínio de Libras, do aluno, a partir do momento que esse consegue sistematizar, por meio das orientações, do intérprete, sua concepção sobre o que entendeu por parte das instruções dadas”. A referência é a relação do intérprete com o aluno durante a aula, se o aluno responde informando ao interpreto o que entendeu sinaliza aí o seu conhecimento em Libras, ou seja, se entendeu as informações que o intérprete lhe passou ou não, ficando a dúvida em relação à aprendizagem. P3 “A respeito do aluno analisado, faço uma avaliação positiva. Percebo uma facilidade maior na comunicação durante as aulas”. Vê-se nesta resposta que @ professo@ não responde a partir da pergunta, nem deixa claro que tipo de comunicação é utilizado pelo aluno. P4 “É de grande importância para a aquisição de conhecimento e troca de experiência”.

Pergunta 2. Como você avalia o nível de leitura do aluno surdo?

“Avalio o nível de leitura do aluno, por meio do seu poder de concentração em relação ao jogo de sinais, quando esses são partilhados por meio das orientações do profissional”. P1

“O nível da leitura da aluna surda é básico. Como ela ainda não domina a Libras fica difícil fazer a correspondência com as palavras da Língua Portuguesa”. P2

“Mesmo tendo uma percepção positiva no crescimento da comunicação do aluno, observo dificuldade do mesmo em relação à leitura em geral”. P3

“O nível de leitura ainda não é considerado satisfatório, já que geralmente é trabalhado textos em que a estrutura linguística é a mesma para o aluno não portador de necessidades especiais, dificultando, dessa forma, a compreensão por parte do aluno surdo”. P4

3.1.5. O que dizem os professores a respeito de como avaliam o nível de leitura do aluno surdo

Considerando que o trabalho pedagógico com os alunos surdos precisa ser desenvolvido valorizando algumas ações diferenciadas, que não só a questão da língua(gem), mas esclarece ações que o professor da sala de aula comum deve desenvolver, conforme as diretrizes da educação inclusiva (Bahia, 2017, p. 86) deixa explícito que são de responsabilidades desse profissional afirmando que:

É o professor responsável pelo ensino das áreas de conhecimento, ou seja, ministra os conteúdos do programa curricular, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Quando o docente ministra aulas em turmas que apresentam matrícula também do estudante público-alvo da Educação Inclusiva são acrescidas àquelas atribuições estabelecidas no Estatuto do Magistério dentre elas a de: organizar, em conjunto com o professor especializado em AEE e com o coordenador pedagógico, as atividades de sala de aula, de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive àqueles que são público-alvo da Educação Especial, valorizando, na ação pedagógica, as habilidades e as potencialidades de cada educando.

Nessa visão, é importante que a escola conste em seus documentos qual o lugar a ser preenchido pelo aluno surdo, que metas e ações serão realizadas, visto que as recomendações constantes dos documentos oficiais delegam atribuições a serem desenvolvidas pelos docentes das disciplinas com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Lodi (2014, p. 37), após estudos realizados sobre o desenvolvimento linguísticos de crianças surdas conclui que:

o processo de aquisição de linguagem é fundamentalmente, o mesmo entre as crianças ouvintes e surdas, independente da modalidade da língua; portanto, o que irá determinar esse desenvolvimento são as relações que elas estabelecem com interlocutores usuários da língua, pois, tanto as crianças ouvintes quanto as surdas, no período inicial, fazem uso do gestual na utilização de dêiticos; no período seguinte, surgem, então, as primeiras

palavras/sinais e os gestos referenciais relativos a esquemas complexos de ações derivados das trocas realizadas entre crianças e mães, e não relativo a referentes específicos.

O que se tem questionado é que como a maioria dos alunos surdos é filho de pais ouvinte sem acesso a língua de sinais, esses alunos deparam-se constantemente com a maior barreira que é a da comunicação, chegando à escola se comunicando por gestos que não lhes possibilitam relações interpessoais. Pois, conforme Damázio (2007, p. 21) “as práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez”. Em seguida ela afirma também ser de responsabilidade das práticas pedagógicas as dificuldades que esses alunos enfrentam para ler e escrever, “Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe”.

As respostas dadas pelos professores nos guias de entrevista mostram que não existe um olhar diferenciado voltado para esse aluno didaticamente, não existe nas práticas um envolvimento participativo do aluno durante a aula. P1 *“Avalio o nível de leitura do aluno, por meio do seu poder de concentração em relação ao jogo de sinais, quando esses são partilhados por meio das orientações do profissional”*. P2 *“O nível da leitura da aluna surda é básico. Como ela ainda não domina a Libras fica difícil fazer a correspondência com as palavras da Língua Portuguesa”*. Nesta fala nota-se que há uma relação direta entre as duas línguas sendo atribuída a limitação da leitura da aluna em L2 à falta de domínio de sua língua materna. P3 *“Mesmo tendo uma percepção positiva no crescimento da comunicação do aluno, observo dificuldade do mesmo em relação à leitura em geral”*. Nesta fala diz que embora haja um crescimento (desenvolvimento) comunicativo, o aluno tem muita dificuldade em realizar qualquer tipo de leitura. São vários os tipos de comunicação, portanto comunicar-se não significa que conhece ou mesmo é usuário de uma língua(gem). Outra informação é que a metodologia utilizada é a mesma para todos os alunos, indistintamente. P4 *“O nível de leitura ainda não é considerado satisfatório, já que geralmente é trabalhado textos em que a estrutura linguística é a mesma para o aluno não portador de necessidades especiais, dificultando, dessa forma, a compreensão por parte do aluno surdo”*.

Pergunta 3: Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?

“Avalio a partir do momento que ele sistematiza, no seu caderno, relatos das explicações concedidas que, na maioria das vezes, não possuem uma sequência lógica, talvez por carecer de um conhecimento maior acerca dos ensinamentos que são propostos e diferenciados da própria área de formação da Libras” P1

“Se a aluna surda não domina a libras e conhece poucas palavras da língua portuguesa, o seu nível de escrita também é básico”. P2

“Escrita de difícil entendimento, quando é para ser feita livremente, mas, legível, caligrafia boa e de bom entendimento quando copiado do livro ou retirado do quadro branco”. P3

“alguns alunos têm um bom nível de escrita, isso considerando o ato de copiar propriamente dito, entretanto, na escrita de seus textos, apresentam uma escrita própria que nem sempre segue o padrão de construção de frases da língua oficial”. P4

3.1.6. O que dizem os professores a respeito de como avaliam o nível de escrita do aluno surdo

A legislação deixa claro que a língua portuguesa escrita é para ser ensinada como segunda língua do aluno surdo o que significa que esta deve ser ensinada/aprendida como tal, devendo ser a “Libras difundida como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (Brasil, 2002).

No inciso VI, §1º do Art.14 do Decreto 5.626/2005, a orientação sobre os mecanismos de avaliação das atividades do aluno surdo devem guardar coerência com o aprendizado de segunda língua.

É real que o conhecimento é uma mola propulsora ao desenvolvimento do ser humano, olhando como esses conhecimentos potencializam o crescimento do aluno surdo, que precisa não só dominar a sua língua natural, mas também tem um conhecimento semelhante da língua portuguesa escrita mesmo sendo esta sua segunda língua, a BNCC (2018, p.9) diz em uma das suas competências que é preciso “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital

para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

A escrita é um dos meios de comunicação muito valorizado em nossa sociedade, não imaginamos viver sem essa forma de comunicação, indo além-fronteiras, mas para a criança adquirir a língua escrita de uma segunda língua precisa conhecer a própria língua, conforme Karnopp (2015, p. 35) que diz da importância de se dominar a própria língua ao afirmar que:

Adquirida a língua de sinais, ela será papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.

Para Pereira (2013, p.50) não só as crianças surdas como também as ouvintes são necessárias que tenham interiorizado um conhecimento de mundo para que assim possam melhor desenvolver as habilidades de leitura e escrita, afirmando que: “Para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido”.

Está posto que a aprendizagem acontece durante todo o processo da educação básica, que deixa claro que uns aprendem rápido, outros demandam de mais tempo, existindo aqueles que demandam não só de tempo, mas também de meios outros para adquirir determinados conhecimentos. O aluno surdo é um desses sujeitos que carecem de um olhar diferenciado para que lhe seja garantido o acesso às informações, por isso não basta conhecer a Libras é necessário um domínio linguístico para acessar às informações que lhe chegam mediado por este instrumento.

As respostas dos professores configuram a falta de conhecimento desses sobre a escrita do aluno surdo, e fazem uma leitura dessas produções como sendo a língua portuguesa a sua primeira língua. P1 *“Avalio a partir do momento que ele sistematiza, no seu caderno, relatos das explicações concedidas que, na maioria das vezes, não possuem uma sequência lógica, talvez por carecer de um conhecimento maior acerca dos ensinamentos que são propostos e diferenciados da própria área de formação da Libras”.*

Nesta resposta fica evidente que não há um envolvimento do professor com o aluno durante os momentos de produção, onde caracteriza uma avaliação superficial a partir de analogias. P2 *“Se a aluna surda não domina a libras e conhece poucas palavras da língua portuguesa, o seu nível de escrita também é básico”*. P3 *“Escrita de difícil entendimento, quando é para ser feita livremente, mas, legível, caligrafia boa e de bom entendimento quando copiado do livro ou retirado do quadro branco”*. Esta posto na resposta do professor que a avaliação é do código, do desenho, não da informação. A escrita é de bom nível quando copiado, mas na produção individual foge a norma padrão da língua portuguesa. P4 *“alguns alunos têm um bom nível de escrita, isso considerando o ato de copiar propriamente dito, entretanto, na escrita de seus textos, apresentam uma escrita própria que nem sempre segue o padrão de construção de frases da língua oficial”*.

Pergunta 1: Como você avalia o domínio vocabular de Libras do aluno surdo?

“O domínio vocabular de Libras do aluno surdo é limitado, isto é, usam apenas sinais do cotidiano. Apresentam dificuldade em debater sobre determinadas assuntos numa conversação em Libras”. P/AEE

3.1.7. O que diz a professora do AEE sobre a avaliação do domínio de Libras do aluno surdo

O Atendimento Educacional Especializado é uma política pública instituída com fins de atender alunos com deficiência matriculados na escola de ensino regular e no contaturno recebe este atendimento como complemento a sua construção do conhecimento, lembrando que é opcional por parte do aluno de acordo à vontade da família do aluno.

Brasil (2005) Decreto nº 5.626, incisos I, e III, IV, V, VII e VII, §1º do Art. 14, constam algumas das recomendações às instituições a fim de garantir o Atendimento Educacional Especializado a esses alunos surdos.

As orientações de trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos com o aluno surdo na escola regular devem acontecer em um ambiente que utilize a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Assim, nas recomendações para o AEE conforme Damázio (Brasil, 2007, p. 25):

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Esse 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 atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

É recomendado que o atendimento em Língua de Sinais seja oferecido desde a educação infantil, antes mesmo da sua alfabetização, garantindo que essa criança terá a sua alfabetização em sua língua natural.

Brasil (2008) Decreto nº 6.571 detalha como deve ser o Atendimento Educacional Especializado nos § 1º e 2º do Art. 1º, completando no Art. 2º traçando os objetivos nos incisos seguintes:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Ainda na referida lei os incisos de I a VI do art. 3º, descortina de como acontecerá a participação do Ministério da Educação como garantia ao Atendimento Educacional Especializado.

A secretaria de Educação do Estado da Bahia traçando as diretrizes para as salas de recursos multifuncionais espaço destinado ao AEE recomenda que:

A aquisição da Língua Brasileira de Sinais–LIBRAS, o mais cedo possível para garantir a construção de uma base linguística que permita o seu processo de desenvolvimento social e cognitivo, bem como a aquisição da segunda língua, o Português, na modalidade escrita.

O nível de linguagem da criança surda tem relação com o tempo e como aconteceu o seu primeiro contato com a Língua de Sinais, com o seu contexto social, se os pais são surdos ou ouvintes, tudo isso exerce influência na aquisição da língua(gem) da criança que seja surda ou mesmo ouvinte. Buscando respostas para situações de linguagem da criança surda Quadros em pesquisas traz as seguintes informações: “as crianças surdas filhas de pais surdos que utilizam a língua de sinais e têm acesso à língua desde o nascimento, geralmente adquirem a linguagem normalmente. As crianças que são filhas de pais ouvintes frequentemente iniciam a aquisição da linguagem tardiamente”.

Diante de tal afirmativa observar e avaliar o processo de aquisição da linguagem desse aluno que são filhos de pais ouvintes é de grande importância para o desenvolvimento cultural.

Quadros (2011, p. 43) recomenda que:

É fundamental que o processo de aquisição da linguagem das crianças surdas seja observado e avaliado. Sendo constatado atraso ou alteração no processo de aquisição, faz-se necessário investigar a(s) causa(s) para estabelecer um adequado programa de intervenção com profissionais especialistas em linguagem, pais, familiares e/ou professores, oportunizando à criança surda adequar seu desenvolvimento linguístico em melhores condições possíveis de acesso à língua de sinais. Assim sendo, realizar uma avaliação da linguagem é fundamental para identificar o que está adequado e o que necessita ser adquirido e, posteriormente, possibilitar uma adequada intervenção.

Embora a professora responda que o aluno não tem domínio vocabular, que a sua Libras é representada por alguns sinais usados no dia a dia, ela não informa que tipo de avaliação é aplicado para obter tais resultados “*O domínio vocabular de Libras do aluno surdo é limitado, isto é, usam apenas sinais do cotidiano. Apresentam dificuldade em debater sobre determinados assuntos numa conversação em Libras*”.

Pergunta 2: Como você avalia o nível da leitura do aluno surdo?

“Apresentam um nível de leitura regular. Leem palavras soltas. Na leitura de textos buscam por palavras-chaves, não conseguem abstrais, encontram-se na fase concreta”. P.AEE

3.1.8. O que diz a professora do AEE a respeito da avaliação do nível de leitura do aluno surdo

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998, p. 20) a linguagem vista como perspectiva enunciativo-discursiva “é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. Significa que as interações entre as pessoas acontecem de acordo às necessidades, ou seja, acontecem dependendo das condições de comunicação necessárias.

A dificuldade que o aluno surdo enfrenta no processo de leitura é um grande entrave no seu desenvolvimento linguístico, uma vez que é preciso não só codificar e decodificar é preciso que essa leitura produza sentido ao que ler.

Karnopp (2015, p. 34) questiona atribuindo a responsabilidade da dificuldade que o surdo enfrenta na leitura a dois fatores: “às concepções de leitura e escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola”.

Para que possa realizar a leitura o surdo precisa visualizar a palavras para conhecê-la primeiro e posteriormente realizar a leitura da mesma, que para Fernandes (2006, p. 9) essa dificuldade do surdo acontece devido ele não poder recorrer “às relações letra-som (rota fonológica). Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica (denominada rota lexical)”.

Em resposta à pergunta do guia de entrevista a professora deixa transparecer que o aluno se encontra no nível “silábico” apesar de não ter feito nenhuma referência a esta fase, e informar que o aluno surdo apresenta realiza leitura de forma regular. *“Apresentam um nível de leitura regular. Leem palavras soltas”*. Nessa afirmativa fica explícito de que o aluno lê as palavras que reconhece numa demonstração de que aprende. o *“Na leitura de*

textos buscam por palavras-chaves, não conseguem abstrair, encontram-se na fase concreta”.

Pergunta 3: Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?

“Avalio como alunos copistas, pois não associam o que escrevem com o seu significado/sentido”. PAEE

3.1.9. O que diz a professora do AEE a respeito de como avalia o nível de escrita do aluno surdo

Dentre as recomendações de procedimentos que dizem respeito ao aluno surdo consta a questão do trato da Língua Portuguesa que deve ser ensinada como segunda língua, conforme indicado no inciso II, §1º, Art. 14 do Decreto nº 6.626/2005. Assim, deverá ser ministrada na modalidade escrita com metodologia específica para o ensino de uma língua estrangeira, e não dentro de uma metodologia voltada para o ensino de uma língua materna.

A respeito da questão acima Fernandes (2006, p. 6): é clara e objetiva ao afirmar:

Aprender o português, nesse sentido, demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor) que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como segunda língua materna tem sistematizado, nos últimos anos.

Como acontece em todo processo de aprendizagem, o processo de aquisição da linguagem escrita pelo surdo acontecerá de forma ininterrupta e progressiva, tendo como mediador para a ampliação do léxico da língua portuguesa o professor que o conduzirá na assimilação dos aspectos que a estruturam, em uma condução de maneira que garanta maior apreensão de sua forma escrita.

Ainda sobre a aquisição da escrita pelo aluno surdo há questionamentos tipo “até que ponto seria natural abordarmos a aquisição da língua escrita pelo surdo sem recorrência à língua oral, como já está se fazendo no ensino instrumental de línguas estrangeiras como segunda língua?” (Silva, 2008, p. 50).

A autora questiona sobre erros cometidos nas produções textuais por todo usuário estrangeiro língua portuguesa, o que não é diferente nas produções de textos do surdo,

atentando para questão de que: “Pode-se notar que a produção textual do surdo apresenta essas características típicas de um usuário estrangeiro ao escrever em língua portuguesa. Este tipo de “erro”, que envolve o uso de elementos de ligação ou de palavras “funcionais””.

A resposta dada pela professora no guia de entrevista deixa claro que o aluno não sabe escrever, mas saber copiar, ficando evidente que por ser visual desenvolve essa habilidade, porém não lhe acrescenta nenhum valor à aquisição da escrita de L2. *“Avalio como alunos copistas, pois não associam o que escrevem com o seu significado/sentido”*.

Pergunta 1: Como você avalia o domínio vocabular de Libras do aluno surdo?

“A aluna está em processo de aquisição da Língua de Sinais. Ela aprende rápido e é esforçada. Dentro de todas as limitações, ela está se desenvolvendo bem.” TILS1

“Infelizmente o aluno não tem domínio vocabular de Libras, pois o mesmo chegou à unidade escolar sem nenhum conhecimento de Libras”. TILS2

3.1.10. O que dizem as intérpretes a respeito de como avaliam o domínio vocabular em Libras do aluno surdo

Avaliar conhecimento linguístico implica em conhecer bem a língua avaliada, não bastando apenas saber usá-la, mas ter formação nessa língua, avaliar o nível de conhecimento do aluno surdo da Libras é preciso que se tenha conhecimento profundo da sua língua materna e da em avaliação. Conforme o Decreto nº 5262/05, Art.17 diz que: “A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa”. A partir desse Decreto a presença desse profissional em espaços educacionais é regulamentada embora já atuassem em alguns espaços.

De acordo com Brasil (2004, p.24) que define o ato de interpretar como aquele que:

Envolve um ato COGNITIVO-LINGÜÍSTICO, ou seja, é um processo em que o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural)

com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos.

A importância do papel desempenhado pelo TILS é inquestionável que a necessidade de maiores conhecimentos a respeito das duas línguas o obriga a estar constantemente em formação. Para ser intérprete de Libras é necessário que esse profissional tenha habilidades específicas necessárias para que possa desenvolver essa função. Assim, em Brasil (2004, p. 27) dentre as competências indispensável exigida do TILS é que tenha habilidades que: “domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa”.

Ainda no Capítulo V do Decreto supracitado, o intérprete precisa ter o perfil seguinte:

- ser ouvinte, fluente na Libras e na Língua Portuguesa, apresentando amplo conhecimento dos aspectos linguísticos, polissêmicos, da diversidade de sentidos, dos aspectos culturais de ambas as línguas, bem como da temática abordada na situação comunicativa;
- ter curso superior e aprovação em exame de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Português, promovido pelo MEC, podendo atuar no Ensino Médio e de educação superior;
- ter o Ensino Médio, aprovação em exame de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Português promovido pelo MEC e/ou Curso de educação profissional, extensão universitária ou formação continuada em Tradução/Interpretação em Libras, podendo atuar na Educação Básica;
- exercer a função técnico-pedagógica. O profissional que dispor de 20 horas só poderá atuar em uma turma que possua alunos surdos e ouvintes ou numa turma formada apenas de surdos e que o professor não seja bilíngue, visto que a presença constante do tradutor/intérprete é

fundamental para interação e acessibilidade ao conhecimento do aluno surdo.

Em se tratando do perfil desses profissionais, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146/2015) traz no art. 28º, §2º, incisos I e II, o seguinte:

I – Os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II – Os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Para Lacerda (2009, p.81) após estudos sobre a presença do intérprete em sala de aula concluiu que:

a participação de pelo menos dois educadores em sala de aula: a presença da professora regente de classe e da intérprete de Libras, cria na escola inclusiva bilíngue uma condição bastante singular. Essa dupla presença parece exigir dos alunos surdos uma atenção seletiva, considerando quem é o condutor principal da atividade e quem é o enunciador para o qual ele deve voltar a sua atenção.

A questão da falta de comunicação na sala de aula enfrentada pelos alunos surdos com os professores e os demais alunos é um problema que na figura do intérprete de Libras, segundo Lacerda (2014, p.65) tem “a possibilidade de o aluno surdo poder receber a informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. O acesso e o contato com essa língua na escola pode favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo”. Ela ainda afirma que “com a presença do intérprete de língua de sinais, o professor ouvinte pode conduzir suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação em sinais, atuando na língua que tem domínio”.

As intérpretes de Libras em resposta ao guia de entrevista afirmam que a aluno não domina a sua língua natural enquanto uma diz que o mesmo está no processo de aquisição ao afirmar que T/II. “*A aluna está em processo de aquisição da Língua de Sinais*”. Declara sobre o interesse que a aluna tem para aprender atribuindo inclusive as suas

dificuldades às limitações que enfrenta. T/I1 *“Ela aprende rápido e é esforçada. Dentro de todas as limitações, ela está se desenvolvendo bem.”* Já a outra intérprete lamenta o desconhecimento do aluno que na avaliação dela é total. T/I2 *“Infelizmente o aluno não tem domínio vocabular de Libras, pois o mesmo chegou à unidade escolar sem nenhum conhecimento de Libras”.*

Pergunta 2: Como você avalia o nível de leitura do aluno surdo?

“A aluna está em processo de aprendizagem da Libras, portanto apesar de estar em uma série “avançada” ela ainda possui um nível de leitura básico”. TILS

“Insuficiente. O aluno conhece poucas palavras em português”. TILS

3.1.11. O que dizem as intérpretes a respeito de como avaliam o nível de leitura do aluno surdo

De acordo Karnopp (2015, p.35) *“A escola deveria ser uma fonte importante de conhecimento para as crianças surdas, de pais ouvintes, mas ainda são poucas as que adotam a língua de sinais na educação de seus alunos”.*

Ao adquirir a Língua de Sinais os surdos organizam cognitivamente a estrutura linguística dessa língua ao apreender as informações as quais têm acesso, as coisas do mundo que lhes permitirão aprender uma segunda língua, nesse caso, a língua portuguesa escrita.

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas sobre intérpretes de línguas de sinais atuando em sala de aula, visto está tudo muito no início tanto a presença desses estudantes nas escolas de ensino regular que cria a necessidade da presença do intérprete. Sobre a formação desse profissional em Libras de acordo a Lacerda et.al. (2014, p. 69) *“A formação de intérpretes em Libras é algo recente e só aqueles que frequentam os grandes centros é que têm acesso a essa formação”.*

Lacerda et.al. (2014, p. 69) ainda sobre a função do intérprete de Libras que precisa ser mais bem compreendido, uma vez que o mesmo desempenha papéis diversos na sala de aula como: *“Em sala de aula, muitas vezes, o intérprete precisa atuar como educador, construindo sentidos, esclarecendo pontos, uma vez que, se fizer uma “interpretação” no*

estrito sentido da palavra, poderá ter apenas como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo”.

Nas respostas ao guia de entrevista as intérpretes demonstram preocupação com a questão de o aluno não saber Libras o que não permite que aprenda a língua portuguesa escrita: TILS1 *“A aluna está em processo de aprendizagem da Libras, portanto apesar de estar em uma série “avançada” ela ainda possui um nível de leitura básico”*. Também há uma demonstração do pouco conhecimento de palavras da língua portuguesa: TILS2 *“Insuficiente. O aluno conhece poucas palavras em português”*.

Pergunta 3: Como você avalia o nível de escrita de escrita do aluno surdo?

“O mesmo que ocorre com a leitura, a aluna está no nível básico”. TILS1
“Infelizmente o aluno não tem também domínio da escrita. Ele já consegue escrever algumas palavras”. TILS2

3.1.12. O que dizem as intérpretes a respeito de como avaliam o nível de escrita do aluno surdo

As Diretrizes da Educação Inclusiva (Bahia, 2017, p. 102) especificam as atribuições do Tradutor/Intérprete de Libras para atuarem nas escolas que são:

- traduzir/interpretar para a Libras as aulas ministradas em Língua Portuguesa e as interações verbais ocorridas na sala de aula;
- traduzir/interpretar para a Língua Portuguesa os posicionamentos e questionamentos do/da estudante surdo/surda nas aulas;
- intermediar o processo de ensino e aprendizagem, entre o estudante surdo e o professor, usuário da Língua Portuguesa;
- traduzir/interpretar Libras/Língua Portuguesa durante os eventos formativos (seminários, palestras, excursões, visitas e outros) e culturais ocorridos na escola ou em outros espaços que a unidade escolar e seus alunos surdos estejam participando;
- participar do planejamento dos professores que atuam na sala de aula, na qual é realizada a tradução/interpretação para tomar conhecimento sobre a temática que será desenvolvida pelo docente e contribuir na escolha das estratégias e do material didático a serem utilizados, tendo como base a Pedagogia Surda;

- participar do estudo de termos técnico-científicos utilizados nas aulas, juntamente com o surdo, o professor/instrutor de Libras e o docente especializado na Educação de Surdos e que atua na SRM;
- realizar itinerância, sempre que necessário.

Stinson & Lui (1999, citados por Lacerda et.al p. 67) em pesquisas realizadas nos Estados Unidos mostram sobre o papel do intérprete no ensino fundamental que além do simples interpretar “o intérprete não pode ter apenas o papel de interpretar o que é dito em sala de aula. Sua postura e modos de participação interferem significativamente na inserção da criança surda, e por isso desempenham um papel fundamental”. Corroboram com essa afirmativa Shaw e Jamieson (1997, citado pela mesma autora, 2014, p.67) constataam que “crianças surdas incluídas raramente se comunicam com seu professor, comunicando-se com muita mais frequência com seu intérprete”.

Para Lacerda et.al. (2014, p. 68) “o modo como o professor apresenta certos conteúdos não é acessível à criança surda, sendo necessário, então, que o intérprete adapte à informação, pois a maior parte das informações que o aluno surdo recebe vem do intérprete e não do professor”.

Respondendo à pergunta do guia de entrevista as Intérpretes não trazem informações novas a respeito dos conhecimentos do aluno surdo ao afirmarem: T/I.1 “*O mesmo que ocorre com a leitura, a aluna está no nível básico*”. T/I.2 “*Infelizmente o aluno não tem também domínio da escrita. Ele já consegue escrever algumas palavras*”. As afirmações reforçam a necessidade que esses alunos têm do ensino dos conteúdos no nível de ensino e aprendizagem em outros espaços e momentos que não só o ensino da sala de aula regular.

Pergunta 1: Como você avalia seu domínio vocabular da Libras?

“Seu como morena ensino do tema eu campo mas que Barresmes”. A1

“Mas ou Meno”. A2

*“Avalia pouco”*A3

3.1.13. O que dizem os alunos surdos sobre o seu domínio da Libras

O direito da criança surda à educação está garantido no decreto nº 5.626, incisos I e II, § 1º e 2º do artigo 22, mas não é preciso muito para perceber que esse direito não tem seu cumprimento na sua totalidade, visto que não existe um documento que sistematize o uso desse direito.

A competência linguística e visual possibilita ao surdo uma maior integração na sociedade, porém, para tanto, é indispensável que essa criança surda seja exposta o mais

Prematuramente possível conforme fala Dominguéz (1996:16) citado por Elidéa (2000, p.61) que “os pais deveriam compreender que a exposição do bebê a um entorno de língua de sinais lhe permitirá simbolizar o mundo e desenvolver através da linguagem funções emocionais e intelectuais importantes aproveitando os períodos neurolinguísticos mais favoráveis para a aquisição”.

Ainda a respeito da linguagem Sacks (2000, p. 73) diz que “não é a linguagem, mas o *uso* da linguagem que temos que estudar”. “[...] a primeira comunicação, geralmente se dá entre mãe e filho, e a língua é adquirida, emerge, entre eles dois”.

Com pode ser observado, a aquisição da linguagem sofre a mediação intrínseca e extrínseca do sujeito que exige um ambiente rico em estímulo para que essa se constitua como tal. Pois a criança exposta receberá estímulos dos objetos manuseados, lugares vistos, em momentos diversos tudo mediado pela mãe, ou outra pessoa adulta, que por já conhecer o mundo possibilite assim, que essa criança estabeleça relações de tempo, espaço, etc., e conseqüentemente se aproprie desse mundo que o cerca.

Respondendo a pergunta da entrevista os alunos demonstram não terem maiores conhecimentos sobre a própria língua o que os deixa sem condições de avaliarem o domínio da mesma, haja vistas as seguintes respostas: A1 “*Seu como morena ensino do tema eu campo mas que Barresmes*”; A2 “*Mas ou Meno*”; A3 “*Avalia pouco*”.

Pergunta 2. Como você avalia o seu nível de leitura?

“*A juale gosta o domínio surdo na abisetésco*”. A1

“*É muito difícil entender a leitura a professora explica nada*”. A2

“*pouco*”. A3

3.1.14. O que dizem os alunos sobre a sua leitura

A presença do TILS em sala de aula durante as aulas de acordo as Diretrizes (Bahia, 2017, p. 101) “é fundamental para a acessibilidade do conhecimento acadêmico e a interação do estudante surdo usuário da língua de sinais, inserido nas classes regulares, compostas também por aluno (s) nativo (s) da Língua Portuguesa”. Percebe-se o cuidado com a inclusão desse aluno, mas não valoriza o conhecimento que esse aluno possa trazer e que corroborará com a sua inclusão, como também não faz nenhuma recomendação de como deve ser trabalhado a leitura de L2.

Está confirmado que esses alunos dificilmente têm acesso à língua de sinais na infância o que acontece na sua maioria ter contato com essa língua já na fase da adolescência ou adulta.

Para Fernandes (2006, p. 5) “embora imersos no hegemônico universo da língua portuguesa (na família e sociedade) não se apropriam dela pela interação com seus falantes, de maneira natural nas situações cotidianas. [...] a maioria não-surda desconhece a língua de sinais e a minoria surda não tem acesso ao português”.

Fernandes chama atenção para uma realidade vivida pelos surdos que têm pais ouvintes e estes não estabelecem uma relação interativa constante em virtude de ambos não usarem a língua de sinais, essa situação reforça o isolamento do surdo já no seio familiar.

Em resposta a pergunta da entrevista os alunos disseram: A1 “*A juale gosta o domínio surdo na abisetésco*”. A2 “*É muito difícil entender a leitura a professora explica nada*” e A3 “*pouco*”. Ficando evidente o desconhecimento linguístico do significado da pergunta que configura nas respostas descontextualizadas, mesmo considerando o que dizem os alunos A2 e A3.

Pergunta 3. Como você avalia o seu nível de escrita em L2?

“Este eu como sluramete. Será coleta estratégias”. A1

“Não sei”. A2

“Avalia não saber copiar”. A3

3.1.15. O que dizem os alunos sobre o seu nível de escrita de L2

Nos documentos, não existe nenhuma recomendação sobre a realização da escrita de L2 pelos alunos surdos, porém alguns estudiosos da causa discutem a questão da aprendizagem do português escrito a exemplo da abordagem de Fernandes (2006, p. 5) que se refere à inclusão escolar desses alunos afirmando que:

Deposita-se na educação escolar a retomada desse “elo perdido” entre brasileiros falantes de variedades linguísticas do português, brasileiro imigrantes falantes do português e de sua língua pátria, indígenas brasileiros falantes de inúmeras línguas e brasileiros surdos usuários da Libras.

Fica evidente a responsabilidade da escola, de como não se sabe, reestabelecer uma relação dos surdos com a sociedade, situação que não é fácil se não há uma política do governo que direcione essa incumbência, que conforme Fernandes (2006, p. 5):

à escola, portanto, cabe o difícil papel de assegurar que os surdos mergulhem no universo multilíngue da oralidade pelo domínio dos sistemas de escrita dessas línguas, sem que haja uma política governamental que reconheça e implemente ações de reconhecimento e valorização da diversidade linguística em território nacional que subsidie essa tarefa escolar.

Em resposta a pergunta da entrevista os alunos disseram: A1 *“Este eu como sluramete. Será coleta estratégias”*; A2 *“Não sei”*; A3 *“Avalia não saber copiar”*. A clareza da falta de entendimento e a demonstração do desconhecimento da função da língua escrita estão evidenciados nas informações desses alunos que não tiveram contato precoce com a sua língua natural – Libras.

Pergunta 4. Quando a atividade é do livro didático, como você realiza?

“Ter realza au tendo produção geral instrumento”. A1

“Parece bem mas fácil estudar todos dia, eu não gostava. Muito estudar eu estava desistindo de minha vida”. A2

“pouco”.A3

3.1.16. O que dizem os alunos sobre realizar a atividade do livro didático

O livro didático é pensado logo organizado para um tipo de aluno, o ouvinte, pois conforme Decreto nº 9099, do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (Brasil, 2017) em seu Art. 2º, incisos III – “democratizar o acesso às fontes de informação e cultura”, e o IV – “fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes”. Para o aluno surdo acessar as informações contidas no livro didático não é bastante ter a TILS em sala de aula, mas também que ele saiba ler o português.

Para Freire (2015, p.30) “todas as práticas de ensino/aprendizagem de uma língua instrumental voltada para as habilidades de leitura e produção escrita tendem a fazer uso da primeira língua dos aprendizes como meio de instrução”.

Assim, é indispensável que o aluno seja usuário da sua língua natural a Libras, para poder acessar as informações escritas em português, sua segunda língua.

Freire afirma que:

a escolha da primeira língua do aprendiz como língua de instrução não deve, no entanto, ser encarada como o reconhecimento de sua incapacidade intelectual, mas sim como uma estratégia consciente de como melhor alcançar os objetivos estabelecidos, levando-se em conta a função social da aprendizagem (Freire, 2015, p. 30).

A afirmativa reforça a importância de esses alunos saberem a primeira língua para que assim seja possível acontecer o ensino e a aprendizagem, pois o trabalho do (a) intérprete por si só não mostrará avanços se a língua de mediação não for do conhecimento das partes envolvidas.

Os alunos responderam a pergunta da pesquisa: A1 “*Ter realza au tendo produção geral instrumento*”; A2 “*Parece bem mais fácil estudar todos dia, eu não gostava. Muito estudar eu estava desistindo de minha vida*”; A3 “*pouco*”. A falta de entendimento sobre o material didático como o significado da existência do livro como também a sua finalidade demonstra total desconhecimento do porquê está na escola, uma vez que as respostas fogem ao que é perguntado.

3.2. Expor a didática do tradutor/intérprete durante as aulas na sala de aula do ensino regular

Está previsto na LDB Capítulo V, Art. 58, §1º “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Conforme os documentos oficiais a presença do Tradutor/Intérprete em sala de aula regular está regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, inciso III - b, §1º, do Art. 14, que trata do provimento as escolas dentre outras recomendações a presença do Tradutor/Intérprete para acompanhar o aluno surdo em sala durante as aulas.

É importante que toda escola que tenha matriculado alunos surdos disponibilize o TILS para que o aluno surdo se sinta acolhido.

Pergunta 4: Como é feita a escolha do TIL?

“É feita na Rede Estadual através de seleção, prova escrita e prova de títulos”. G1

“Pela seleção e proficiência em libras”. G2

3.2.1. O que dizem as gestoras sobre a forma como é escolhido o til

A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, o Art.2º, como sendo o profissional responsável pela interpretação de maneira simultânea ou consecutiva da Libras/Português.

Para tanto, é necessário que atenda algum dos pré-requisitos contidos nos incisos I, II, e/ou III, do artigo 4º da referida lei.

A presença de dois profissionais em sala de aula comum desperta curiosidade nos alunos que não estão acostumados com tal situação, portanto, a escolha desse segundo profissional deve ser criteriosa para que não se desequilibre o estado disciplinar do contexto de sala de aula. Assim, de acordo aos incisos III e VI art.7º, a escolha desse profissional, deve ser criteriosa, observando o recomendado na legislação vigente.

É salutar entender a o papel do TILS em sala de aula para o desenvolvimento do aluno surdo, visto que as informações dos conteúdos das disciplinas lhe são passados por

esse profissional na Libras, portanto, além de atentar à legislação, é preciso entender que a aprendizagem não acontece só pela informação, mas como é passada essa informação durante o processo, o que se torna necessário uma avaliação contínua do fazer pedagógico do intérprete como do aprende do aluno.

As gestoras em resposta ao guia de entrevista informam que a seleção de intérpretes fica à cargo da secretaria estadual, no qual não tem nenhuma participação. G1 *“É feita na Rede Estadual através de seleção, prova escrita e prova de títulos”*. Apesar de citarem a seleção e proficiência em Libras, elas não têm nenhuma participação na escolha o que aparentemente as deixa isentas sobre o conhecimento desse profissional. G2 *“Pela seleção e proficiência em libras”*.

Pergunta 5: Como a formação do Tradutor/Intérprete de Libras colabora na sua prática em sala de aula do ensino comum?

“Como temos dois, é percebido que a experiência e o nível de escolaridade colaboram significativamente no desempenho e que o compartilhamento de conhecimento entre ambos é fundamental”. G1

“Os tradutores intérpretes de libras colaboram grandemente, pois auxiliam na comunicação entre os ouvintes e os surdos. Sem essa mediação o aluno surdo não se sente inserido na sala regular de ensino com os demais colegas e professores que não possuem essa formação em libras”. G2

3.2.2. Vejamos o que dizem as gestoras sobre como a formação do Tradutor/Intérprete de Libras colabora na sua prática em sala de aula do ensino comum

Estão claras as recomendações nos documentos sobre a formação do TILS a fim de que possam assim atender aos anseios do aluno surdo em sala de aula. A formação mínima necessária para que alguém se habilite à profissão de tradutor/intérprete é clara nos documentos, visto ser imperativo esse profissional deter conhecimentos que lhes proporcionem o acesso e produção de informações simultâneas durante o processo de sala de aula, daí a importância da formação que balizará a mediação dessas informações oferecidas ao aluno surdo.

Conforme Brasil (Brasília, 2004, p. 57) que faz algumas recomendações sobre o intérprete de sala de aula tipo:

Deve-se também considerar que o intérprete é apenas um dos elementos que garantirá a acessibilidade. Os alunos surdos participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula. Também, deve ser resolvido como serão feitas as anotações referentes ao conteúdo, uma vez que o aluno surdo manterá sua atenção na aula e não disporá de tempo para realizá-las. Outro aspecto importante é a garantia da participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas que exigem tempo dos colegas e professores para que a interação se dê. A questão da iluminação também deve sempre ser considerada, uma vez que sessões de vídeo e o uso de retroprojeter podem ser recursos utilizados em sala de aula.

Lacerda et.al. (... , p. 25) destaca a importância primeira que se deve considerar no tradutor/intérprete que é:

O mais importante é focalizar que a formação fundamental do tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação.

A grande responsabilidade do intérprete no processo de ensino e aprendizagem visto ser através da sua participação/mediação em Libras que as informações alcançarão o aluno surdo, ele precisa ter atenções constantes às reações do aluno surdo e nas formas pelas quais ele participa das aulas. Diante dessa responsabilidade é necessário que a escola trace parâmetros que possa avaliar o desenvolvimento não só do profissional como do aluno surdo com finalidades puramente de oferecer a formação necessária àquela situação de aprendizagem detectada.

Ainda em Lacerda et.al. (... , p. 34) cita uma preocupação a ser considerada em relação à atuação do intérprete que é:

O ILS em sala de aula intermediando as relações entre professor/aluno surdo, aluno ouvinte/aluno surdo nos processos de ensino/aprendizagem

tem grande responsabilidade. Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evite omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles efetivamente participam das aulas.

Na resposta ao guia de entrevista as gestoras argumentam que por ter na escola dois intérpretes a experiência de ambos colabora na prática como também o nível de escolaridade e importante reforçando com a troca de conhecimento entre eles, mas não pontua qual é o nível nem se há essa troca. G1 *“Como temos dois, é percebido que a experiência e o nível de escolaridade colaboram significativamente no desempenho e que o compartilhamento de conhecimento entre ambos é fundamental”*. A comunicação entre os alunos surdos e os ouvintes e os professores que é mediado é mediada pelos intérpretes é valorizada, mas não deixa claro se a formação é primordial para a prática desses profissionais. G2 *“Os tradutores intérpretes de libras colaboram grandemente, pois auxiliam na comunicação entre os ouvintes e os surdos. Sem essa mediação o aluno surdo não se sente inserido na sala regular de ensino com os demais colegas e professores que não possuem essa formação em libras”*.

Pergunta 6: Em que momento a escola fornece formação continuada para o TILS?

“Não há uma proposta, mas de acordo a necessidade percebida é realiza oficinas”. G1

“No momento em que há necessidade e interesse dos demais profissionais”. G2

3.2.3. O que dizem as gestoras a respeito do momento em que a escola fornece formação continuada para o TILS

Toda escola deve sistematizar o planejamento dos trabalhos a serem realizados durante o ano letivo, definir objetivos dentre outros, que para tanto, o documento necessário pela sua importância é o Projeto Político Pedagógico - PPP, que consta das orientações a serem seguidas às implementações dentre outras questões as metas e ações. Esse documento é o norteador do rumo que a escola deverá seguir durante o ano letivo,

nele deve também constar ações pedagógicas a serem desenvolvidas com a comunidade educacional, como a formação continuada.

Na educação, a formação em serviço está em ascensão devido à maneira que acontece, permite que se experimente na prática à medida que se toma posse dos conteúdos teóricos estudados durante o período. Assim, a Lei de Diretrizes no seu Art. 62, garante essa formação conforme o §2º “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância”. Aí está a orientação que na questão do intérprete seria interessante uma vez que ele teria a possibilidade de interagir com seus pares na troca de conhecimentos e práticas da atividade. Mas o que ainda se observa que são poucas as reformulações na organização da escola como, em particular, no que se refere à formação continuada não só desse profissional, mas também dos demais educadores.

Padilha (2014, p.113) pontua as relações estabelecidas durante o fazer pedagógico em sala de aula que estão estreitamente imbrincados nas resoluções de decisão políticas da escola. Para ela:

O cotidiano da sala de aula, as relações estabelecidas face a face, a escolha dos conteúdos e dos modos de ensiná-los, a avaliação, a atenção a cada necessidade dos alunos são esferas que não se separam, de forma alguma, das decisões políticas que afetam as decisões individuais. Um projeto político pedagógico deve estabelecer quais e para quem são propostas as práticas pedagógicas. Daí emergem as várias formas de organizar a escola e sua função social.

As gestoras em resposta à pergunta do guia de entrevista dizem não haver nenhum planejamento de formação continuada a ser oferecida para os tradutores/intérpretes, mas que se for percebido a necessidade oferece em forma de oficinas só não informaram como seria percebida essa necessidade. G1 “*Não há uma proposta, mas de acordo a necessidade percebida é realizada oficinas*”. G2 “*No momento em que há necessidade e interesse dos demais profissionais*”.

Pergunta 7: Como acontece na UE curso de formação em Libras? Explique.

“*Oficina de Libras para professores e funcionários e quando possível os intérpretes em sala de aula*”. G1

“Acontece em uma sala multifuncional com uma professora especialista da área de forma presencial, duas vezes por semana durante meses ou um ano, sendo para alunos e professores que tenham interesse”. G2

3.2.4. O que dizem as gestoras sobre a maneira de como acontece na UE o curso de formação em Libras

As ações a serem desenvolvidas na unidade escolar durante o ano em exercício precisam ser planejadas conforme um calendário de desembolso. Esse calendário deve ser discutido e organizado antes do início do ano letivo, que conta com a e/ou adequação revisão do PPP da escola. Assim, as diretrizes para a formação continuada do corpo docente, grupo que faz parte os tradutores/intérpretes precisam constar no projeto político da escola.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, inciso III do Art. 18 diz o seguinte: “cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação”.

A importância da formação continuada para novas aprendizagens habilitará o docente na ressignificação das suas práticas visto que tem a possibilidade de se aprender durante o processo de acesso às novas práticas. A formação continuada embora não garanta faz parte da valorização docente, tornando-se uma das maneiras de estimulá-lo nas suas práticas durante o processo de ensino e aprendizagem.

As gestoras disseram no guia de entrevista que acontecem oficinas de Libras para professores e funcionários e para o intérprete na sala de aula, mas não explicou quando, como, onde essas oficinas acontecem, como também não fez nenhuma menção de quem ministra as mesmas. G1 *“Oficina de Libras para professores e funcionários e quando possível os intérpretes em sala de aula”*. Também consta das informações no guia de entrevista que acontece na sala multifuncional, ministrado pro especialista na área, com carga/horária indeterminada uma vez que, segundo ela, pode ser durante meses ou ano, onde as informações ficam desencontradas. G2 *“Acontece em uma sala multifuncional com uma professora especialista da área de forma presencial, duas vezes por semana durante meses ou um ano, sendo para alunos e professores que tenham interesse”*.

Pergunta 4: Como é a participação do intérprete de Libras durante as aulas?

“A participação do intérprete de Libras, durante as aulas, é significativa, uma vez que esse as intercepta por meio de sugestões (escrever, na lousa, palavras que não são comuns/corriqueiras, pra aluna, no decorrer de toda as etapas do ensino já tidas) a fim de facilitar a compreensão por parte dessa”. P1

“A participação da intérprete durante as aulas é de muita importância, principalmente quando o professor não domina a Libras”. P2

“Satisfatória transmite a informação em tempo hábil e esclarecedor ao aluno”. P3

“Ela como um canal de mediar a comunicação entre o aluno surdo, o professor, os colegas de classe e a comunidade escolar. Ela traduz as falas de pessoas de línguas diferentes”. P4

3.2.5. O que dizem os professores sobre a participação do intérprete de Libras durante as aulas

A presença do TILS em sala de aula é uma das políticas públicas da inclusão da criança surda na sala de aula regular. Porém, essa participação segue orientações pedagógicas necessárias, uma vez que esse profissional participará como tradutor e/ou intérprete durante as práxis do docente. Dentre as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula pelo referido profissional ele atuará conforme incisos II e III, § 1º do Art. 21, da lei nº 5626/2005.

O intérprete de Língua Brasileira de Sinais é um dos profissionais de apoio que atua diretamente na sala de aula inclusiva. Esse profissional é responsável por versar de uma dada língua fonte, nesse caso a língua portuguesa, para uma língua alvo, no caso a Libras. Embora seja regulamentada a profissão de intérprete e essa seja uma das políticas de inclusão, a inserção desses profissionais em sala de aula precisa ser com cuidado já que esse será a voz do aluno surdo entre os demais alunos, professor e vice-versa. A relação de confiança mútua entre professor da disciplina e intérprete é fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho ali realizado.

É importante que o papel do intérprete fique claro para que não haja dúvidas nem da parte do professor como também da do aluno e assim cada um assume o próprio papel,

contudo, em sala de aula, muitas vezes o intérprete precisa atuar como um educador esclarecendo pontos abordados, construindo sentidos, visto que, às vezes a tradução no sentido literal da palavra, poderá ter como resultado a não compreensão por parte do aluno.

Para Lacerda (... , p. 16) “o processo de tradução/interpretação não pode estar focalizado apenas no nível linguístico, mas precisa levar em conta aspectos culturais e situacionais, e é por isso que a ênfase deve ser na passagem dos sentidos”.

Em resposta ao guia de entrevista os professores relatam como acontecem as participações do intérprete durante as aulas onde afirmam da importância dessa participação que contribui sobremaneira para a compreensão de termos por ora desconhecidos pela aluna surda. P1 *“A participação do intérprete de Libras, durante as aulas, é significativa, uma vez que esse as intercepta por meio de sugestões (escrever, na lousa, palavras que não são comuns/corriqueiras, pra aluna, no decorrer de toda as etapas do ensino já tidas) a fim de facilitar a compreensão por parte dessa”*. A presença desse profissional é também valorizada em virtude da falta de conhecimento em Libras do educador. P2 *“A participação da intérprete durante as aulas é de muita importância, principalmente quando o professor não domina a Libras”*. É uma participação necessária que satisfaz à necessidade desse profissional estar ali - sala de aula. P3 *“Satisfatória transmite a informação em tempo hábil e esclarecedor ao aluno”*. P4 *“Ela como um canal de mediar a comunicação entre o aluno surdo, o professor, os colegas de classe e a comunidade escolar. Ela traduz as falas de pessoas de línguas diferentes”*.

Pergunta 5: Quais ações o TILS utiliza com o aluno surdo durante as suas aulas?

“A formação do tradutor/intérprete colabora, durante o processo das aulas, a partir do momento que esse sugere que às aulas sejam dinâmicas, no sentido de haver uso de outros recursos didático-tecnológicos, a fim de haver possibilidades de novas compreensões de aprendizagem, e não, necessariamente, só no manuseio de aulas expositivas”. P1

“O intérprete é o mediador entre o aluno e o professor. É através dele que interagimos com o aluno surdo. Uma vez que nós não fomos capacitados para trabalhar com esses alunos, ficaria mais difícil para todos se não tivéssemos essa profissional nos auxiliando”. P2

“A formação do intérprete se faz necessária além de fazer a comunicação corretamente, adequa com exemplos satisfatórios ao aluno, caso necessário”. P3

“Os tradutores/intérpretes de Libras que já tive contato tiveram/têm uma formação em Libras adquirida através de cursos na Internet, ou cursos oferecidos por igreja, mas a maioria faz ou fez faculdade o que possibilita que essa formação primeira seja aprimorada e adaptada à sala de aula, pois geralmente cursam ou cursaram licenciatura”. P4

3.2.6. O que dizem os professores sobre as ações utilizadas pelo TILS durante as aulas

A presença do TILS em sala de aula regular é validada pela legislação que determina o que esse profissional executará junto ao aluno, professor e demais membros da comunidade escolar. Consta das Diretrizes (Bahia, 2017, p.102) dentre as atividades a serem exercidas está a de “traduzir/interpretar para a Libras as aulas ministradas em Língua Portuguesa e as interações verbais ocorridas na sala de aula” e “traduzir/interpretar para a Língua Portuguesa os posicionamentos e questionamentos do/da estudante surdo/surda nas aulas”.

A participação do TILS em sala de aula é importante por ser ele responsável em mediar às relações interpessoais do aluno surdo com o professor e com os demais alunos ouvintes. Embora as atribuições do TILS em sala de aula sejam orientadas por documentos legais Lacerda (... , p.69) chama a atenção para ações que são desenvolvidas por ele, mas que não lhes pertencem. A autora argumenta que: a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, propiciando que cada um cumpra com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda.

Os professores em resposta ao guia de entrevista deixam muitas dúvidas inclusive quanto às respostas que não têm muita relação com o que está sendo perguntado: afirma e valoriza a formação do profissional do TILS, contudo não informa qual é a formação dos mesmos, reforça a importância de sua participação durante as aulas, momento em que ele

sugere estratégias a serem aplicadas naquela aula, só não deixa claro como essas sugestões são sacadas naquele processo em que a aula está acontecendo. P1 *“A formação do tradutor/intérprete colabora, durante o processo das aulas, a partir do momento que esse sugere que às aulas sejam dinâmicas, no sentido de haver uso de outros recursos didático-tecnológicos, a fim de haver possibilidades de novas compreensões de aprendizagem, e não, necessariamente, só no manuseio de aulas expositivas”*. É destacado o papel do intérprete ao tempo que faz referência à sua indispensabilidade, visto não saber como se relacionar com o aluno surdo. P2 *“O intérprete é o mediador entre o aluno e o professor. É através dele que interagimos com o aluno surdo. Uma vez que nós não fomos capacitados para trabalhar com esses alunos, ficaria mais difícil para todos se não tivéssemos essa profissional nos auxiliando”*. Além de achar importante a formação do profissional, embora reforce a não saber a respeito, ficando a dúvida se esse tem ou não a formação, deixa clara que a participação do TILS vai além das suas atribuições o que de certa forma atrapalha a sua atuação. P3 *“A formação do intérprete se faz necessária além de fazer a comunicação corretamente, adequa com exemplos satisfatórios ao aluno, caso necessário”*. P4 *“Os tradutores/intérpretes de Libras que já tive contato tiveram/têm uma formação em Libras adquirida através de cursos na Internet, ou cursos oferecidos por igreja, mas a maioria faz ou fez faculdade o que possibilita que essa formação primeira seja aprimorada e adaptada à sala de aula, pois geralmente cursam ou cursaram licenciatura”*.

Pergunta 6: Quando o aluno surdo não entende a didática do TILS o que você faz?

“Então, não exímio minha responsabilidade em questionar, por parte da intérprete, se aluna tem encontrado certo grau de entendimento/compreensão, ou não, em relação ao ensino da disciplina e didática dessa. Para tanto, acredito que maior precisão sobre, deveria partir da própria intérprete, uma vez que a mesma se responsabiliza na decodificação do que tem sido explicado por parte do professor, pra uma linguagem mais apropriada para o próprio campo da área de Libras e da realidade da aluna, como mecanismo facilitador de compreensão. Porém, não tem havido esse retorno – feedback no que diz respeito a pontuar essa deficiência da compreensão, didática-metodológica do que tem sido

debatido, em sala, a não ser no sentido de contribuir, pra maior assimilação por parte da aluna, palavras que não são comuns ou corriqueiras, sinalizando-as e pedindo que as mesmas sejam escritas na lousa, a fim de contribuir pra maior facilitação do conhecimento, a partir de sua realidade da linguagem de Libras estudada”. P1

“Durante as aulas procuro sempre saber se a aluna está compreendendo o assunto. Como leciono Matemática sei que muitos não têm afinidade com essa disciplina. Caso o intérprete tenha dificuldade com o assunto em questão procuro tirar suas dúvidas, pois eu mesma não tenho condições de fazer o aluno surdo compreender”. P2

“Converso com o intérprete que fornece sugestões para facilitar a interação com o aluno”. P3

“Ainda não percebi nenhum caso em que não ocorreu o entendimento didático do tradutor/intérprete por parte do aluno surdo. Todos os tradutores/intérpretes que trabalham ou trabalharam em conjunto comigo foram/são bem didáticos e esforçados”. P4

3.2.7. O que dizem os professores sobre suas ações junto ao intérprete quando esse não utiliza uma didática acessível ao aluno surdo

Está posto nos documentos que uma das funções do TILS é a tradução simultânea da língua de origem para a língua destino, assim, o papel do TILS é fazer com que as informações circuladas durante a aula cheguem ao aluno surdo.

É importante ressaltar que não é o intérprete quem ensina ao aluno surdo, portanto, não é ele responsável pela aprendizagem desse aluno o que está claro em Brasil (2004, p. 57) dizendo, dentre outros esclarecimentos, que: “Em qualquer sala de aula, o professor é a figura que tem autoridade absoluta” e “Os intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação durante as aulas”.

É importante que a escola deixe transparente a sua proposta curricular para que juntos professor e TILS possam realizar um trabalho com resultados positivos para o

aluno. Pois não basta o TILS passar as informações em Libras se esses alunos não tiverem a compreensão de mundo a partir da realidade em que está inserido.

Sobre essa questão Fernandes (2015, p.61) corrobora quando diz que “alfabetizar-se não significa apenas dominar habilidades técnicas de decodificação, produção e compreensão de certos signos gráficos, mas adquirir e integrar novos modos de compreensão da realidade, do mundo, de si mesmos e dos outros”. Viñao (1993, citados por Fernandes 2015, p. 61) “Ler e escrever são práticas *culturais* que pressupõem relações *interculturais*, pois, embora dependam de processos individuais, são adquiridas e exercitadas em contextos coletivos, socialmente organizados”.

Não basta escolher práticas diferenciadas, mas que essas práticas estejam em conformidade às necessidades e potencialidades dos alunos, tanto dos ouvintes como dos surdos, visto que eles são acessarão seus conhecimentos arquivados se o assunto exposto estabelecer alguma relação com o já aprendido durante o processo de ensino e aprendizagem. A leitura tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno, porquanto a partir dela o aluno surdo adquire condições para estabelecer relações significativas entre o texto escrito, entre outras áreas do conhecimento e suas vivências pessoais.

Os professores têm opiniões diferenciadas quando disseram no guia de entrevista que: P1 *“Então, não exímio minha responsabilidade em questionar, por parte da intérprete, se aluna tem encontrado certo grau de entendimento/compreensão, ou não, em relação ao ensino da disciplina e didática dessa. Para tanto, acredito que maior precisão sobre, deveria partir da própria intérprete, uma vez que a mesma se responsabiliza na decodificação do que tem sido explicado por parte do professor, pra uma linguagem mais apropriada para o próprio campo da área de Libras e da realidade da aluna, como mecanismo facilitador de compreensão. Porém, não tem havido esse retorno – feedback no que diz respeito a pontuar essa deficiência da compreensão, didática-metodológica do que tem sido debatido, em sala, a não ser no sentido de contribuir, pra maior assimilação por parte da aluna, palavras que não são comuns ou corriqueiras, sinalizando-as e pedindo que as mesmas sejam escritas na lousa, a fim de contribuir pra maior facilitação do conhecimento, a partir de sua realidade da linguagem de Libra estudada”*. P2 *“Durante as aulas procuro sempre saber se a aluna está compreendendo o assunto. Como leciono matemática sei que muitos não têm afinidade com essa disciplina. Caso o intérprete tenha dificuldade com o assunto em questão procuro tirar suas dúvidas, pois eu*

mesma não tenho condições de fazer o aluno surdo compreender”. P3 “Converso com o intérprete que fornece sugestões para facilitar a interação com o aluno”. P4 “Ainda não percebi nenhum caso em que não ocorreu o entendimento didático do tradutor/intérprete por parte do aluno surdo. Todos os tradutores/intérpretes que trabalham ou trabalharam em conjunto comigo foram/são bem didáticos e esforçados”.

Pergunta 7: Como O intérprete tem acesso antecipadamente ao material didático a ser trabalhado em aula?

“O acesso do material que será utilizado, na aula, se dá durante o processo das aulas, até porque não há diversidade de materiais de apoio pra culminância dessas. Geralmente são os comuns em todo processo de ensino (material didático do aluno) e lousa”. P1

“Como o intérprete não pode estar presente nos planejamentos, ele só tem acesso ao material durante as aulas. Ele também conta com o livro didático para acompanhar os conteúdos”. P2

“Nos horários disponíveis, conversamos e analisamos materiais impressos dos conteúdos”. P3

“Geralmente isso não ocorre, ele tem contato no momento da aula”. P4

3.2.8. O que dizem os professores sobre os TILS terem acesso ao conteúdo da aula antecipadamente

Embora seja o professor responsável direto pelas práticas pedagógicas, visto ser ele o mediador das interações entre os estudantes e desses com o objeto de conhecimento é preciso que na escola que tem como perfil a educação especial na perspectiva inclusiva seja considerado o TILS para participar do planejamento da aula, escolha de conteúdo, etc., para que o mesmo possa não só acessar o material (conteúdo) que será utilizado na aula como também se organizar para fazer uma boa mediação da aula. Tais orientações constam nas Diretrizes (Bahia, 2017, p. 102):

participar do planejamento dos professores que atuam na sala de aula, na qual é realizada a tradução/interpretação para tomar conhecimento sobre a temática que será desenvolvida pelo docente e contribuir na escolha das

estratégias e do material didático a serem utilizados, tendo como base a Pedagogia Surda.

Dentre as recomendações para o professor do ensino comum que constam nas diretrizes (Bahia, 2017, p. 86) são para:

organizar, em conjunto com o professor especializado em AEE e com o coordenador pedagógico, as atividades de sala de aula, de modo que o currículo seja acessível a todos os estudantes, inclusive àqueles que são público-alvo da Educação Especial, valorizando, na ação pedagógica, as habilidades e as potencialidades de cada educando.

Essa questão das recomendações da participação do TILS no planejamento da aulas não serem observadas pelos professores é abordada por Lacerda (...p. 68) como uma situação prejudicial ao aluno surdo quando em pesquisas realizadas a autora afirma que:

aspecto a ser destacado refere-se ao planejamento conjunto das atividades: quando o professor abre a possibilidade, o trabalho do intérprete fica facilitado, todavia é frequente estar diante de atividades decididas de última hora, para as quais as intérpretes não foram preparadas e não conseguem atuar adequadamente diante da tarefa de interpretação.

As professoras disseram no guia de entrevista que o acesso do TILS aos materiais acontece durante as aulas. P1 *“O acesso do material que será utilizado, na aula, se dá durante o processo das aulas, até porque não há diversidade de materiais de apoio pra culminância dessas. Geralmente são os comuns em todo processo de ensino (material didático do aluno) e lousa”*. P2 *“Como o intérprete não pode estar presente nos planejamentos, ele só tem acesso ao material durante as aulas. Ele também conta com o livro didático para acompanhar os conteúdos”*. P4 *“Geralmente isso não ocorre, ele tem contato no momento da aula”*. Uma das professoras informou que há sim escolha de materiais em horários disponíveis, significa que não é sempre. P3 *“Nos horários disponíveis, conversamos e analisamos materiais impressos dos conteúdos”*.

Pergunta 4: Quais as didáticas utilizadas pelo TILS?

“Adotam a didática da interpretação simultânea o que, na minha opinião não funciona muito uma vez que os alunos surdos não apresentam fluência em Libras”. P.AEE

3.2.9. O que diz a professora do AEE sobre as didáticas empregadas pelo TILS

Com a implantação da educação especial na perspectiva inclusiva algumas políticas foram criadas a fim de darem suporte à política de inclusão que garantissem a entrada e permanência nas escolas do público amparado pela legislação da inclusão.

Diante dessa obrigação, o estado cria as salas de Recursos Multifuncionais, espaço esse que abrigaria os alunos com necessidades de atendimentos educacionais especializados. Essas salas são espaços localizados em unidades de ensino regular da Educação Básica. Esse atendimento tem caráter complementar ou suplementar, ministrado por professor com formação na área da necessidade educacional específica do estudante e não se configura como reforço escolar.

De acordo Damázio (2007, p. 25) recomenda-se três momentos didático-pedagógicos do AEE, um em Libras que explicará todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares nessa língua, um para o ensino de Libras, que favorecerá o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos e um outro momento para o ensino da Língua Portuguesa, priorizando as especificidades dessa língua para a pessoa com surdez.

A partir do momento que se defendeu um modelo educacional com vistas a uma educação especial na perspectiva inclusiva tornou-se necessário observar que os espaços escolares não se sustentariam mais somente com as presenças do professor e do coordenador pedagógico, surgindo a necessidade de outros profissionais para atender às exigências desse novo público, que nesse caso específico do aluno surdo a presença da figura do intérprete tornou-se indispensável.

A professora do AEE em resposta ao guia de entrevista reforça que os TILS adotam apenas uma didática que é a recomendada. PAEE *“Adotam a didática da interpretação simultânea”*. A mesma tece comentários de que em se tratando desses alunos não funciona, ou seja, não traz resultados positivos porque eles, os alunos, não têm fluência em

Libras o que é primordial a aquisição das informações passadas. *“o que, na minha opinião não funciona muito uma vez que os alunos surdos não apresentam fluência em Libras”*.

Pergunta 5: Como você avalia as didáticas do TILS?

“Avalio como uma didática ruim, pois como já disse anteriormente, o domínio de Libras do aluno é pouco e isso faz com que ele não tenha acesso efetivo a todos os conteúdos”. P.AEE

3.2.10. Vejamos o que diz a professora do AEE a respeito da avaliação da didática empregada pelo TILS

A avaliação é tida como uma ferramenta de medição da valorização dos profissionais da educação. A LDB n. 9394/96, que prevê como parte da valorização, a avaliação docente para o ingresso e progressão na carreira Art. 67, no inciso IV – “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho [...]”.

Avaliar é uma tarefa que exige conhecimento e domínio das técnicas, das metodologias estratégicas a serem empregadas para a construção de determinados conhecimentos, ou seja, conhecer as metodologias que serão utilizadas de acordo aos objetivos planejados. Nessa visão, Hadji (1995) (citado por Santos, p. 14) aponta a falta de consensos como uma dificuldade na avaliação de professores.

A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, do que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir. (Hadji, 1995, citado por Gonçalo Simões, 2000).

A professora do AEE diz no guia de entrevista que discorda da didática empregada pela TILS, uma vez que o aluno não domina a Libras não adianta passar-lhe as informações usando o recurso que não o alcança o que o deixa à parte do que acontece durante a aula, ela destaca a importância desse aluno aprender e dominar a Língua de

Sinais. Nessa informação é possível inferir que ao TILS não busca outras práticas possíveis de atingir com a informação o aluno PAEE “*Avalio como uma didática ruim, pois como já disse anteriormente, o domínio de Libras do aluno é pouco e isso faz com que ele não tenha acesso efetivo a todos os conteúdos*”.

Pergunta 4: Quais as didáticas que você utiliza durante as traduções e/ou interpretações na sala de aula do ensino comum?

“Utilizo de meios visuais para facilitar a compreensão da aluna. A depender da aula, utilizo imagens dos livros, mapas e recurso tecnológico (celular)”. TILS1

“Como o aluno não tem domínio da Libras eu muitas vezes faço uso de imagens através da internet para que o aluno consiga compreender o conteúdo”. TILS2

3.2.11. O que dizem as TILS sobre as didáticas que empregam durante as traduções em sala de aula do ensino comum

O papel do TILS é desenhado pela legislação que regulamenta a atividade profissionalmente. A prática da atividade deve ser desenvolvida de acordo aos acontecimentos de sala de aula, conforme a lei nº 12.319/2010, Art. 2º “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa”.

Mesmo antes de uma regulamentação dessa profissão e considerando que esse profissional dividirá espaço de sala de aula com o professor da disciplina Quadro (2004, p. 61 - 62) esclarece alguns elementos a serem considerados sobre o intérprete dentre esses o de que:

Deve-se também considerar que o intérprete é apenas um dos elementos que garantirá a acessibilidade. Os alunos surdos participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula. Também, deve ser resolvido como

serão feitas as anotações referentes ao conteúdo, uma vez que o aluno surdo manterá sua atenção na aula e não disporá de tempo para realizá-las.

Outro aspecto importante é a garantia da participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas que exigem tempo dos colegas e professores para que a interação se dê. A questão da iluminação também deve sempre ser considerada, uma vez que sessões de vídeo e o uso de retroprojetor podem ser recursos utilizados em sala de aula.

Frente a essas recomendações é importante e indispensável a comunhão dos dois profissionais para que o aluno surdo tenha de fato e direito o acesso ao conteúdo e às informações contidas nos mesmos.

As intérpretes dizem no guia de entrevista que utilizam imagens para que a aluna entenda o assunto que está sendo explicado na aula: TILS1 *“Utilizo de meios visuais para facilitar a compreensão da aluna. A depender da aula, utilizo imagens dos livros, mapas e recurso tecnológico (celular)”*. TILS2 *“Como o aluno não tem domínio da Libras eu muitas vezes faço uso de imagens através da internet para que o aluno consiga compreender o conteúdo”*.

Pergunta 5: Que atitude você toma ao notar que o aluno não está ativo na aula?

“A primeira atitude é conversar com o aluno para saber se houve algum problema, se está sentindo alguma coisa. Se for algo que fuja do meu alcance, procuro um professor da sala Multifuncional para auxiliar, além de comunicar ao professor da sala regular”. TILS1

“Eu tenho o prazer de trabalhar com uma aluna que tem muita vontade em aprender e sempre mantém-se atenta às aulas. Mas procuro sempre estar incentivando-a, mostrando a necessidade e importância de estudar”. TILS2

3.2.12. O que dizem as TILS sobre a atitude tomada quando o aluno não está atento na aula

A atuação do intérprete na sala de aula dentre outras atribuições conforme a lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que diz sobre a postura e rigor sobre a sua atuação no

art.7º, inciso V, “pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem”.

É comum o aluno surdo estabelecer uma relação estreita com o intérprete por ser este a pessoa que se comunica com ele, mas é sempre bom lembrar que o aluno é inteiramente de responsabilidade do professor. Uma preocupação sobre a inclusão do surdo nas escolas regulares e a formação do intérprete, sobre o tema Fávoro et al (2009, 162) “o intérprete mal formado pode dar ao aluno informações imprecisas, causando mais problemas do que auxiliando”.

A falta de atenção também pode ser ocasionada pela falta de entendimento, não está acompanhando a aula devido a não acessibilidade das informações leva o aluno ao desinteresse, produzindo distração, situação essa que pode ser gerada pela falta de interação linguística do professor X intérprete X aluno surdo.

A respeito da pergunta em questão as intérpretes disseram no guia de entrevista que: TILS1 “*A primeira atitude é conversar com o aluno para saber se houve algum problema, se está sentindo alguma coisa. Se for algo que fuja do meu alcance, procuro um professor da sala Multifuncional para auxiliar, além de comunicar ao professor da sala regular*”. É evidente que o aluno fica na sala de aula, mas não há uma relação íntima com o professor da disciplina. Isso é reforçado quando ela diz que busca ajuda junto ao pessoal da sala de recursos multifuncionais, quando seria um assunto a ser tratado e resolvido com o docente este e comunicado do fato, caracterizando ser uma prática. TILS2 “*Eu tenho o prazer de trabalhar com uma aluna que tem muita vontade em aprender e sempre mantém-se atenta às aulas. Mas procuro sempre estar incentivando-a, mostrando a necessidade e importância de estudar*”. Com essa resposta dá a entender que a aluna está sempre atenta à aula, embora precise ser incentivada a prestar a atenção na aula, mas não diz se a aluna entende o que está acontecendo na aula.

Pergunta 6: Quando o aluno não compreende a didática empregada, o que você faz para resolver essa questão?

“*Procuro utilizar outro método e caso não consiga mesmo assim, procuro auxílio de outro intérprete ou na sala Multifuncional*”. TILS1

“Infelizmente como a aluna não tem domínio da Libras eu preciso utilizar vários métodos. Em alguns momentos precisei tirá-la da sala de aula para mostrar de forma concreta o assunto apresentado”. TILS2

3.2.13. O que dizem as TILS sobre a falta de compreensão do aluno da didática por elas empregada

O trabalho do TILS desenvolvido em sala de aula é orientado pela legislação no inciso II e III, §1º do Art. 21, do decreto nº 5.626/05, o que na maioria das vezes não acontece devido vários fatores como a falta de embasamento curricular do aluno, ou mesmo desconhecimento do TILS sobre o assunto discorrido pelo professor.

Até os tempos atuais se questiona o papel do TILS em sala de aula visto que esse desempenha várias funções como ensinar língua de sinais, atender às necessidades pessoais do aluno, estabelecer uma posição adequada do aluno em sala de aula dentre outras questões, que faz com que seja visto como um educador, o que termina comprometendo o seu trabalho de TILS. Para Lacerda (2018, p. 34) “além dos conhecimentos necessários para que suas interpretações evitem omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo daquilo que é dito para a língua de sinais, ele deve estar atento para as apreensões feitas pelos alunos surdos e aos modos como eles efetivamente participam das aulas”. Para o TILS dar conta das situações criadas durante uma aula exige não só o domínio das duas línguas como também atenção sobre todas as ações desenvolvidas pelo professor e pelos alunos surdos, o que demanda esforços além da capacidade do mesmo.

Os TILS responderam no guia de entrevista que utilizam métodos diferentes a fim de alcançarem a compreensão do aluno, mas quando não conseguem buscam ajuda fora da sala de aula o que significa que depois que a situação ocorreu. Solução essa que não ajuda visto ser contextos diferentes. Vejamos o que disseram: TILS1 *“Procurou utilizar outro método e caso não consiga mesmo assim, procurou auxílio de outro intérprete ou na sala Multifuncional”*. Há ainda a falta de conhecimento do aluno da Libras conforme resposta ao guia de entrevista. TILS2 *“Infelizmente como a aluna não tem domínio da Libras eu*

preciso utilizar vários métodos. Em alguns momentos precisei tirá-la da sala de aula para mostrar de forma concreta o assunto apresentado”.

Pergunta 5. Como a didática empregada pelo TILS te dar acesso às informações dos conteúdos expostos durante as aulas?

“Durante a didática dar informações raseli zaem?”. A1

“Como todo professore não sabia que eu tinha probleno ela nunea sábio que eu tenho problema cada vez eu fiquei perdido de anos”. A2

“Pouco”. A3

3.2.14. O que os alunos dizem sobre a didática do TILS

Sobre a didática do intérprete não temos na legislação nada mais que vá mais além da interpretação simultânea, que acontece à medida que se faz necessário a sua mediação. Lacerda (2016, p. 70) em estudos realizados sobre o intérprete escolar constatou que “quando o intérprete percebe que o aluno não compreendeu o que foi transmitido, pergunta-se num dilema frequente, se deve continuar a tradução ou se deve se concentrar no ponto da dificuldade do aluno”. Outra preocupação constante dos intérpretes trazida pela autora sobre a relação aluno x intérprete é que “eles ficam em situação delicada, pois almejam que as crianças entendam o que está sendo dito, mas precisam acompanhar as explicações dos professores e, além disso, precisam da atenção das crianças surdas”.

O papel do TILS ao mesmo tempo em que tem uma importância vital na participação do aluno durante as aulas, depara-se com as dificuldades desses alunos que não dominam ou mesmo desconhecem a língua de sinais dificultando ou mesmo tornando-se impossível naquele momento acessar as informações.

Os alunos disseram na entrevista que: A1 *“Durante a didática dar informações raseli zaem?”* retira informações da pergunta acrescentado o nome da profissional que a acompanha deixando transparecer que e quem faz com ou para ela as atividades do livro. Já A2 traz uma informação nova sobre a sua deficiência que para ele é um problema que se desdobra em outros como a repetição de ano, distanciando assim do que foi perguntado o que demonstra não ter compreendido a pergunta *“Como todo professore não sabia que eu tinha probleno ela nunea sábio que eu tenho problema cada vez eu fiquei perdido de*

anos”. O A3 com a resposta é “*Pouco*”, não deixa nenhuma informação a respeito do perguntado que é sobre a didática do TILS.

Pergunta 6. Você entende as informações sinalizadas pelo intérprete?

“*A jasau entende que pelo terá Bares*”. A1

“*mas ou meno*”. A2

“*Avalia*”. A3

3.2.15. O que dizem os alunos sobre as informações sinalizadas pelo intérprete

As dificuldades dos alunos surdos se aprofundam à medida que eles avançam nos cursos deixando para trás o conhecimento, pois sem a aprendizagem da língua de sinais torna-se difícil aprender a língua portuguesa acarretando assim outras dificuldades como a aquisição de informações de conhecimento sociocultural.

Lacerda (2016, p.70) aborda a questão “dos conteúdos e aulas serem preparados em português por uma professora falante fluente em português que em sua exposição utiliza gestos, gírias, comentários pertinentes a esta língua, e que auxiliam nos processos de significação que as atividades demandam”. Isso significa que esses conteúdos ficam cada vez mais distantes dos alunos surdos não só por particularidades linguísticas que constantemente estão subordinados, só será possível a sua acessibilidade mediante a mediação da Libras pela TILS.

Os alunos informaram na entrevista: A1 “*A jasau entende que pelo terá Bares*”; A2 “*mas ou meno*”; A3 “*Avalia*”. As respostas corroboram para a confirmação de que eles têm conhecimento mínimo da língua de sinais, ou seja, reconhecem a relação de alguns sinais com as palavras de L2 marcada na resposta de A2 “mas ou menos” cujo sinal usado é o que não significa que A2 tenha entendido a pergunta. Quanto a A3, está claro que copiou uma palavra de questões da pesquisa.

3.3. Relatar as metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas na sala do ensino regular

A prática educativa em sala de aula exige que se escolha o método que possa atender à maioria dos alunos visto não existir uma metodologia que atenda à todas as necessidades do alunado, portanto cabe ao professor escolher qual a metodologia usar no trabalho com determinado conteúdo, uma vez que uma mesma metodologia não oferecerá os mesmos resultados para todos conteúdos, portanto a necessidade que se use metodologias que promova não só a igualdades mais principalmente a equidade para que assim todos possam ter a oportunidade de acessar as informações cada um a partir das suas condições e necessidades. Para tanto se faz necessário que a escola propicie aos educandos condições que esses possam planejar aulas com riqueza de estímulos.

Nessa perspectiva a BNCC (2018, p. 16) recomenda ações que garanta essa igualdade e equidade dentre essas as de:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; e
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Face às orientações constantes nos documentos essas precisam constar também no Projeto Político Pedagógico da escola para que os docentes possam planejar suas aulas de acordo às recomendações nos referidos documentos.

Pergunta 8: De que maneira é feita o acompanhamento das metodologias empregadas pelos docentes na sala de aula de ensino regular?

“É preciso ser realizado durante os ACs, mas poucos procuram uma metodologia que inclua seus alunos surdos na disciplina e atividades escolares. A falta de um coordenador na unidade escolar é uma das dificuldades para articulação e troca de experiências”. G.1

“Observando o processo de desenvolvimento na aprendizagem e evolução da escrita e leitura do aluno surdo. Através de provas, testes e trabalhos uma forma tradicional”. G.2

3.3.1. O que dizem as gestoras sobre a maneira de acompanhamento das metodologias empregadas pelos docentes durante as aulas do ensino regular

O planejamento de aulas deve ser de acordo às recomendações contidas dos documentos da escola, a fim de atender à proposta educacional da mesma, levando-se em conta o que orienta o currículo escolar, dado que consta dos PCNs (Brasil, 1998, p.51) que recomenda alguns níveis de concretização para a construção de uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que se refere ao uso dos parâmetros “na elaboração do projeto educativo de cada escola, expressão de sua identidade, construído num processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua”.

A escola não só deve proporcionar meios para que os docentes possam planejar suas aulas, mas também é de sua responsabilidade acompanhá-los nas ACs nos momentos da organização e distribuição dos conteúdos a serem programados, a fim de verificar possíveis ajustes para que assim possibilite a tender à diversidade do contexto da sala de aula.

Acerca da organização dos conteúdos Zabala (1998, p.139) diz que esses “têm mais potencialidade de uso e de compreensão quanto mais relacionados estejam entre si”. Significa que ao planejar-se deve se observar que relações são estabelecidas entre conteúdos de disciplinas diversas que se identificam que permitem que sejam organizados de forma articulada entre si.

Zabala (1998, p. 141) ao tecer sobre duas organizações dos conteúdos apresenta a organização com *métodos globalizados* que dizem:

Nestes métodos, as unidades didáticas dificilmente são classificáveis se tomamos como critério o fato de que correspondam a uma disciplina ou matéria determinada. Os conteúdos das atividades das unidades didáticas passam de uma matéria para outra sem perder a continuidade: a uma atividade que aparentemente é de matemática segue outra que diríamos que é de ciências naturais, e a seguir uma que poderíamos classificar como de estudos sociais ou de educação artística.

O autor explica mais essa organização colocando a questão do contexto da sala de aula ser o aluno afirmando que “os métodos globalizados situa no centro da atenção o aluno e suas necessidades educacionais gerais. [...] Uma educação centrada no aluno nunca é uma posição contraposta ou excludente, mas somatória”.

A observância quando da organização dos conteúdos possibilitará que não só os alunos ouvintes, mas também o aluno surdo que terá a possibilidade de perceber sobre o que está sendo exposto na aula.

As gestoras disseram no guia de entrevista que: G1 “*É preciso ser realizado durante os ACs, mas poucos procuram uma metodologia que inclua seus alunos surdos na disciplina e atividades escolares.*” Que a falta de um coordenador impossibilita a articulação e troca de experiências, mas não disse entre quem nem o quê. G1 “*A falta de um coordenador na unidade escolar é uma das dificuldades para articulação e troca de experiências*”. É possível acompanhar a partir do desenvolvimento do aluno da leitura e escrita, tendo como instrumentos avaliativos as provas, os trabalhos que o aluno realiza em sala de aula junto com o intérprete. G2 “*Observando o processo de desenvolvimento na aprendizagem e evolução da escrita e leitura do aluno surdo. Através de provas, testes e trabalhos uma forma tradicional*”.

Pergunta 9: Como as metodologias utilizadas pelos docentes durante o ensino facilitam a aprendizagem da escrita do aluno surdo?

“*Através principalmente imagens visuais*”. G1

“*O aluno vai adquirindo processualmente habilidades para esse aprendizado de forma contextualizada com sua realidade*”. G2

3.3.2. O que dizem as gestoras sobre a aprendizagem da escrita do aluno surdo a partir das metodologias utilizadas pelos docentes

Há muito que se discute sobre a metodologia adequada de ensinar a ler e escrever. Alguns. Alguns métodos mais antigos defendiam o ensino primeiro das letras com seus fonemas da língua falada e as suas possíveis combinações a fim de representar o que se quer dizer de maneira que se aprendesse o código mesmo que fosse mecanicamente.

Com as novas normas que definem as aprendizagens essenciais a serem construídas pelos alunos durante todo o processo da Educação Básica, para que seja garantido aos estudantes em geral um nível básico de aprendizagem traduzido em competências que de acordo ao constante da BNCC (2018, p.8) essas devem assegurar aos estudantes: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Diante de tais advertências é imperativo que se observe as metodologias empregadas pelos professores, cabendo à escola não só o acompanhamento desse planejamento, como também instrumentalizá-los conforme suas propostas e necessidades a fim de que se possa atender também aos alunos surdos. Nesse sentido, a Base Nacional comum curricular dá orientações para “criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem”.

Para que sejam garantidas as aprendizagens normatizadas na BNCC é preciso que o papel do professor seja definido diante dessa construção e cultura da escola que é representada pelas regras educacionais. Conforme colocado por Cubero et.al (2007, p. 105) “o processo de construção de conhecimento não é mais entendido como uma realização individual, mas como um processo de co-construção ou construção conjunta, realizada com a ajuda de outras pessoas, que, no contexto escolar, são os professores e os colegas de sala de aula.”

A participação interativa dos alunos durante a aula permitindo que esses exponham seus pensamentos a respeito do que está sendo tratado em aula certamente trará resultados positivos de aprendizagem, visto ser esse o momento em que se podem esclarecer dúvidas adquiridas durante o processo.

Para Freire (... , p. 52) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Cabendo assim, à escola disponibilizar meios para que sejam possíveis práticas educativas que possibilitem a construção de pontes a níveis de compreensão dos alunos quer ouvintes que sejam os surdos a fim de que possam alcançar níveis mais superiores, ou seja, aulas planejadas utilizando de metodologias que priorizem a sequência de conteúdos.

As gestoras disseram no guia de entrevista é priorizado o uso de imagens para com o aluno surdo para que ele assim possa desenvolver a escrita respondendo que: G1 *“Através principalmente imagens visuais”*. Em outro momento em resposta a mesma pergunta o aluno surdo adquire a escrita a partir da aquisição de habilidades necessárias para esse aprendizado, mas não deixa claro quais são essas habilidades nem como acontece a contextualização G2 *“O aluno vai adquirindo processualmente habilidades para esse aprendizado de forma contextualizada com sua realidade”*.

Pergunta 8: Quais as metodologias que você utiliza para garantir a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo aluno surdo?

“Existe toda uma burocracia (pedagógica e administrativa) de/prá disponibilidade de outros recursos metodológicos de ensino, por exemplo, o uso do data show, quando esse se torna uma ferramenta indispensável pra o ensino aprendizagem desse perfil de aluno deficiente (datas do agendamento que convergem com as mesmas datas de agendamento, por parte de outros professores; não existe instalação de tomadas nas salas, as quais facilitariam o uso do equipamento na própria sala de aula; não existe uma sala equipada pra esse fim; a iluminação dificulta a visibilidade e compreensão do que está sendo propagando por meio dos slides, vídeos, etc.)”. P1

“Sabemos que o aluno surdo é mais visual. Faz-se necessário se o uso de recursos tecnológicos como por exemplo, o uso de data show. Mas infelizmente fica inviável quando o colégio só tem um aparelho para atender a demanda. Então na maioria das vezes só nos resta a lousa. Sempre que possível procuro fazer uso de material concreto como jogos matemáticos.” P2

“Como trabalho com disciplina da área de exatas e ciências da natureza, utilizo gravuras e sequências nos conteúdos. Sempre peço exemplo ao aluno surdo durante as aulas”. P3

“Na verdade, é um desafio ensinar escrita para quem não conhece a oralidade, mas busco o auxílio do intérprete e havendo necessidade, utilizo imagens”. P4

3.3.3. O que dizem os professores sobre o uso das metodologias que garantem ao aluno surdo a aprendizagem da escrita da língua portuguesa

A escolha de qual melhor método de ensino a ser utilizado em sala de aula ainda é uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores que têm que lidar com a diversidade do aluno, uma vez que não existe um que abranja a todos.

Os PCNs (1998, p. 19) esclarece a importância da linguagem para homens e mulheres, pois é através dela que eles se comunicam, acessam as informações ao tempo que se expressam compartilhando suas visões de mundo, produzem cultura. Assim, “um projeto educativo¹ comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”.

A BNCC (2018, p.13) com as orientações voltadas para o desenvolvimento de competências básicas, sugere, a saber:

indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

A habilidade de leitura e escrita da língua portuguesa desenvolvida pelo aluno surdo “conforme Fernandes (2006, p.6) “decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque as escolares) para as crianças e jovens surdos. O

letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição do seu sentido na língua de sinais”.

Fernandes (2006, p. 10) reitera que essas habilidades vão além de um mero reconhecimento e compreensão de palavras soltas quando diz: “a atividade de leitura se dá em contextos linguísticos mais amplos, em que as palavras são combinadas para a formação de enunciados. Apenas o reconhecimento e memorização de forma externa da palavra não garantem a sua compreensão, pois é o contexto que lhe delimitará o sentido”.

Os professores responderam no guia de entrevista que além das barreiras naturais como cognitivas, sociais, dentre outras enfrentam as administrativas como: P1 *“Existe toda uma burocracia (pedagógica e administrativa) de/prá disponibilidade de outros recursos metodológicos de ensino, por exemplo, o uso do data show, quando esse se torna uma ferramenta indispensável pra o ensino aprendizagem desse perfil de aluno deficiente (datas do agendamento que convergem com as mesmas datas de agendamento, por parte de outros professores; não existe instalação de tomadas nas salas, as quais facilitariam o uso do equipamento na própria sala de aula; não existe uma sala equipada pra esse fim; a iluminação dificulta a visibilidade e compreensão do que está sendo propagando por meio dos slides, vídeos, etc.)”*. P2 *“Sabemos que o aluno surdo é mais visual. Faz-se necessário se o uso de recursos tecnológicos como, por exemplo, o uso de data show. Mas infelizmente fica inviável quando o colégio só tem um aparelho para atender a demanda. Então na maioria das vezes só nos resta a lousa. Sempre que possível procuro fazer uso de material concreto como jogos matemáticos”*. P3 *“Como trabalho com disciplina da área de exatas e ciências da natureza, utilizo gravuras e sequências nos conteúdos. Sempre peço exemplo ao aluno surdo durante as aulas”*. P4 *“Na verdade é um desafio ensinar escrita para quem não conhece a oralidade, mas busco o auxílio do intérprete e havendo necessidade, utilizo imagens”*.

Pergunta 9: Como você sabe que as metodologias empregadas foram suficientes para o aluno surdo entender o conteúdo exposto?

“É possível perceber que determinado uso de uma certa metodologia foi satisfatória, ou não, pra o aprendizado do aluno, quando esse conseguiu interagir com o intérprete e quando esse informa ao professor sobre o que percebeu, enquanto retorno da aprendizagem do aluno, o feedback”. P1

“Através das respostas dos exercícios propostos em sala de aula podemos verificar se as metodologias foram suficientes para o aprendizado”. P2

“Sempre acho que as metodologias utilizadas ao aluno surdo, são insuficientes apesar de perceber o crescimento na aprendizagem do mesmo.” P3

“Por conta do resultado positivo da execução de tarefas”. P4

3.3.4. O que dizem os professores sobre o entendimento do aluno surdo dos conteúdos mediante as metodologias empregadas

A importância da escolha da metodologia a ser utilizada durante as aulas é de grande importância para alcançar que não todos, mas a maioria dos alunos presentes na aula, alcançar o aluno surdo é a certeza de que atingirá também aos alunos ouvintes, sendo o que garantirá o sucesso da aprendizagem, que dependerá das linguagens utilizadas conforme a BNCC (2018, p. 63) quando afirma:

As linguagens, antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, [...]. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. Por sua vez, no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a

aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social.

Parte do aprendizado dos alunos deve-se às metodologias empregadas pelos professores o que é sempre avaliada durante o processo de ensino e aprendizagem com algum tipo de atividade. Mas ainda está longe de uma proposta pedagógica que atenda aos anseios da educação de surdos a partir do bilinguismo, que valorize a língua natural desse público com metodologias que garantam e valorizem seus conhecimentos prévios priorizando uma prática contextualizada com a realidade desses alunos vivenciada por eles.

Para que se considere os surdos bilíngues é preciso que eles tenham aprendido a língua de sinais ainda criança e posteriormente a aprendido a língua portuguesa escrita, o que não é a nossa realidade que a maioria desses alunos (surdos) chegam aos anos finais do ensino fundamental com pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais o que dificulta o acesso às informações ali passadas.

Sobre essa questão Fernandes (2015, p. 60) aponta que “proposta de ensino da língua portuguesa que a separam do seu conteúdo axiológico e vivencial, desconsiderando seu contexto de produção constituído por falantes com experiências cotidianas diferenciadas e reduzindo a um sistema abstrato de formas prontas”. Essa consideração reforça-se a valorização de um conhecimento homogeneizado, onde o sucesso é de quem preenche os requisitos mínimos necessários para tal.

É necessário que se crie um instrumento que de fato possa avaliar o desenvolvimento desses alunos observando suas diferenças e que considere a língua portuguesa como segunda língua para o aluno surdo.

Os professores responderam no guia de entrevista que a verificação das metodologias empregadas acontece à medida que os alunos avançam na aprendizagem e que essa é verificada com as informações do TILS, ou com a realização de exercícios escritos. P1 “É possível *perceber que determinado uso de uma certa metodologia foi satisfatória, ou não, pra o aprendizado do aluno, quando esse conseguiu interagir com o intérprete e quando esse informa ao professor sobre o que percebeu, enquanto retorno da aprendizagem do aluno, o feedback*”. P2 “*Através das respostas dos exercícios propostos em sala de aula podemos verificar se as metodologias foram suficientes para o*

aprendizado”. Já P3 diz que *“Sempre acho que as metodologias utilizadas ao aluno surdo, são insuficientes apesar de perceber o crescimento na aprendizagem do mesmo”*. P4 *“Por conta do resultado positivo da execução de tarefas”*.

Pergunta 6: Quais metodologias são utilizadas com alunos surdos para que consigam desenvolver-se nas linguagens de sinais e de L2?

“Utilizo estratégias de aquisição fixação de vocabulário em L1 e L2, produção de texto livre a partir de gravuras, produção de vocabulário trabalhado, reescrita de textos lidos, recontagem de textos em Libras. Pesquisa no dicionário L1 e L2”. PAEE

3.3.5. O que diz a professora do AEE sobre a utilização de metodologias no desenvolvimento das linguagens de sinais e L2 do aluno surdo

Desde o advento da lei de inclusão, se fez necessário se pensar o acompanhamento desses alunos que constituiriam o novo público da sala aula regular, sendo criadas as SRM

Para abrigar o Atendimento Educacional Especializado com profissionais destinados e habilitados a atender de acordo às necessidades, no que se refere ao aluno surdo, esse profissional, de preferência bilíngue, que possua conhecimento acerca de metodologias voltadas ao ensino de línguas. Conforme Ministério da Educação (Brasil, 2008, p. 25 – 26) dentre outras orientações o ensino de línguas deve:

contemplar os estudos referentes aos conhecimentos construídos nas classes comuns do ensino regular; ofertar suporte pedagógico aos alunos, facilitando-lhes o acesso a todos os conteúdos curriculares; desenvolver a Libras como atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação; promover a aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação; aprofundar os estudos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita..

Toda atividade que se queira realizar deve ser planejada para que se possa alcançar os objetivos esperados e não é diferente na educação que exige que esse planejamento seja

organizado a partir do público – aluno surdo. O AEE com já dito anteriormente é o atendimento diferenciado e direcionado a alunos com necessidades de complementação ou suplementação de informações que contribuam no seu desenvolvimento. Para tanto, esse atendimento é realizado em um espaço diferente da sala de aula comum por um profissional especialista que para o aluno surdo temos a especialista em Libras e em língua portuguesa.

Damázio (2007, p.29) detalha como deve ser esse atendimento em Libras que deve instrumentalizar esse aluno com conhecimentos conceituais em língua de sinais que “fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo”. Vê-se a necessidade desse trabalho ser realizado em parceria com os demais professores, dado a importância da troca de informações.

Ainda em Damázio (2007, p. 38) o ensino da língua portuguesa como segunda língua deve acontecer na sala do AEE que de maneira diferenciada da sala regular com vistas a “desenvolver competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”. Cabe ao AEE desenvolver no aluno surdo habilidades que resultem nas competências necessárias não só para a produção como também a compreensão e interpretação de textos.

Esse ambiente deve ser preparado com uma riqueza de recursos imagéticos, um acervo textual amplo e diversificado a fim de que possa despertar não só o interesse, mas que possa perceber a variedade de texto relacionada às necessidades situacionais. De acordo Vygotsk (2010, p. 143) “A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite”. Embora não sejam crianças, porém na situação de surdez toda ação com esse público se faz necessário despertar interesse o significa da importância que deve ser mostrada para ele aprender a L2.

A professora do AEE diz no guia de entrevista que em suas atividades no AEE utiliza várias metodologias, mas não deixa claro de como são planejados esses atendimentos, se trabalha as duas línguas conjuntamente ou em separados, se os resultados são satisfatórios. *“Utilizo estratégias de aquisição fixação de vocabulário em L1 e L2, produção de texto livre a partir de gravuras, produção de vocabulário trabalhado,*

reescrita de textos lidos, recontagem de textos em Libras. Pesquisa no dicionário L1 e L2”.

Pergunta 7: Quais metodologias empregadas durante as aulas para a exposição dos conteúdos disciplinares?

“A tradução e interpretação consecutiva, uso de imagem”. TILS1

“Pelo fato da aluna não ter um bom conhecimento de Libras, ela tem muita dificuldade em compreender o conteúdo que lhe é apresentado. Isso faz com que eu utilize imagens, materiais concretos para que ela possa assimilar o que lhe está sendo transmitido”. TILS2

3.3.6. O que dizem as intérpretes sobre as metodologias empregadas pelos docentes

São incipientes os estudos sobre o papel do intérprete na escola, principalmente quando se refere ao ensino fundamental curso que mais exige a presença desse profissional. É preciso considerar que essa é uma atividade desenvolvida durante o processo em que a aula acontece o que se torna difícil ou mesmo impossível analisar as metodologias empregadas pelos docentes durante às práticas, pois a considerar o seu papel que requer atenção às necessidades do aluno pois conforme lei nº 13.146/2015, o artigo 28, inciso II “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”.

Diante das recomendações, na questão do surdo são fundamentais as ações mediadoras do TILS na inclusão desse aluno durante as aulas a fim de mantê-lo participativo das mesmas, para tanto esse profissional precisa ter informações não só dos conhecimentos do aluno, como também o que representam para ele as informações novas.

Nesse sentido, Tanner (1979, citada por Leite, 2004, p. 89) “para que as coisas façam sentido para nós, é necessário que estabeleçamos conexões entre elas, entre as coisas presentes e outras já experienciadas”. Isto significa que tanto os alunos como o intérprete precisam ter algum conhecimento que sirva de lastro cultural para que as novas

informações façam sentidos ser aprendidas pelos alunos e para o intérprete, este possa passar o que realmente está sendo dito.

Na questão do uso da preposição Leite chama atenção para situações criadas pela mesma preposição a depender a composição que realize com outros elementos linguísticos, a partir dos exemplos: “Gosta de chocolate, Ele é dependente do álcool, A vontade de ter amigos importantes, [...] situações em que uma mesma preposição apresenta comportamento distinto”. Ver-se nessa afirmativa exigir do interprete conhecimentos para esclarecer a sentido construído pelo conectivo quando da relação que ele estabelece entre os elementos das outras categorias por ligados.

As TILS disseram no guia de entrevista que são as responsáveis pelo ensino e aprendizagem do aluno surdo contida nas informações: TILS1 *“A tradução e interpretação consecutiva, uso de imagem”*. TILS2 *“Pelo fato da aluna não ter um bom conhecimento de Libras, ela tem muita dificuldade em compreender o conteúdo que lhe é apresentado. Isso faz com que eu utilize imagens, materiais concretos para que ela possa assimilar o que lhe está sendo transmitido”*.

Pergunta 8: Como você sabe que as metodologias empregadas foram suficientes para o aluno surdo entender o conteúdo exposto?

“Geralmente pergunto se ele entendeu. Quando a resposta ‘for’ afirmativa, eu peço para ele me explicar o que ele entendeu. Caso a resposta seja negativa, repito o conteúdo exposto de outra maneira”. TILS1

“Através das respostas dadas pela aluna e nas atividades propostas pela professora regente”. TILS2

3.3.7. O que disseram as TILS sobre as metodologias utilizadas pelos professores durante a exposição das aulas

A maneira como se faz a abordagem dos conteúdos não é garantia da aprendizagem de todos os alunos, porém contribuirá sobremaneira positivamente ou negativamente, como esse é sistematizado, apresentado. Também dever ser observado como essas informações são intermediadas pelo intérprete de Libras, já que conforme Brasil (2004,

p.79) “palavras e frases como unidades de significado não correspondem ao entendimento do discurso, significado e interação entre os participantes do ato da fala. As palavras, as frases tomam significados que podem variar de acordo com os diferentes contextos e pessoas que participam do discurso”. Para o aluno surdo é de suma importância que as palavras sejam trabalhadas em uma variedade de contextos para que possa compreender as diversas formas que elas adquirem, o que contribuirá no seu desenvolvimento sociolinguístico.

Para Roy (2.000) citado por Leite (2.000, p. 51-52):

a interpretação é um ato comunicativo, linguístico e social e o papel do intérprete nesse processo está no engajar-se, inteiramente, no conhecimento e compreensão do todo dessa situação comunicativa, inclusive em relação à fluência nas línguas, competência e uso apropriado de cada língua e o manejo do fluxo cultural que atravessa a fala.

Ao intérprete cabe o domínio das duas línguas para que possa compreender o sentido construído quando do momento da interpretação de uma língua para a outra, o que às vezes é feita uma tradução que não garante a fidelidade da informação. Sobre o assunto, Leite (2004, p. 52) “tanto para a tradução como para a interpretação ambas as línguas requerem o entendimento do sentido do enunciado original e suas relações com o contexto em que ocorrem; todavia, a língua de sinais causa um grande impacto na interpretação, devido às especificidades próprias dessas línguas”.

As TILS informaram no guia de entrevista que avaliam a aprendizagem do aluno surdo perguntando ao aluno e pelas respostas dadas pelo mesmo, nas suas respostas evidencia o distanciamento do professor desse aluno. TILS1 “*Geralmente pergunto se ele entendeu. Quando a resposta ‘for’ afirmativa, eu peço para ele me explicar o que ele entendeu. Caso a resposta seja negativa, repito o conteúdo exposto de outra maneira*”. TILS2 “*Através das respostas dadas pela aluna e nas atividades propostas pela professora regente*”.

Pergunta 7. Metodologia é o caminho percorrido pelo professor, como ela é vista por você?

“*intérprete é das neras ter percorrido aulas*”. A1

“E bem mas chato quando ela explica eu nunca vou entender eu precisarei entender o que significa”. A2

”Pouco”. A3

3.3.8. O que dizem os alunos sobre metodologia

A bem da verdade as várias formas empregadas no fazer pedagógico diário dos professores são vistas pelos alunos como ‘aula’, o que não seria diferente para o aluno surdo que pelas limitações que o desconhecimento da linguagem escrita lhe impõe, saber o conceito sobre o que significa a palavra metodologia e abstrair essa informação para as práticas de sala de aula exige conhecimentos que até então estão aquém de suas possibilidades, sem nos esquecermos de que até então os professores planejam com vistas aos alunos ouvintes.

Para Lacerda (2016, p. 76) “as estratégias de ensino utilizadas pelos professores são majoritariamente pensadas a partir de sua ótica, de sua língua e de suas experiências anteriores com alunos ouvintes”.

Os alunos deram respostas na entrevista como em perguntas anteriores, descontextualizadas, devido ao nível de conhecimento está distante do esperado para alunos cursando o fundamental II, séries finais, *cisto que desconhecem o vocabulário utilizado na pesquisa.. A1 “intérprete é das neras ter percorrido aulas”;* utiliza-se de palavras existentes no contexto das perguntas, porém demonstra ter noção da estrutura frasal, pois organiza sua resposta fazendo uso de elementos constituintes da frase. A2 *“E bem mas chato quando ela explica eu nunca vou entender eu precisarei entender o que significa”,* demonstra ter alguma compreensão da estrutura simples da frase, mas não do significado o que o deixa um tanto angustiado por não conseguir entender o significado das palavras/sinais, conseqüentemente as explicações da aula. A3 *“Pouco”* usa o termo POUCO sempre demonstrando total desconhecimento do assunto em pauta.

Pergunta 8. Quais as metodologias empregadas pelos seus professores?

“tendo professores pelas meua que ser quele era serem”. A1

“Não sei”. A2

“pouco não entender”. A3

3.3.9. O que dizem os alunos sobre quais metodologias empregadas pelos professores

A inclusão de pessoas surdas na escola no ensino regular exige que se propiciem meios que permitam sua participação como a aprendizagem, que para tal, é importante que o professor conheça a língua de sinais além de se trabalhar em um ambiente que estimule o pensamento e explore a capacidade desses alunos em todos os sentidos, uma vez que não basta que aprendam a Libras para terem garantido a aprendizagem, é preciso que lhes sejam oferecidas condições para que possam estabelecer trocas simbólicas com o meio quer físico quer social e assim exercitem sua capacidade de representação.

Uma das práticas de sala de aula que não contribuem para a aprendizagem do aluno surdo são os textos escritos no quadro que conforme Fernandes (2006, p. 12) “todo texto proposto para leitura deve ser apresentado tal como ele é, ou como circula socialmente”, e “apenas usar textos em seu formato original (em transparência, multimídia, xerox ou originais)”.

A autora afirma que “são procedimentos simples, mas que influem significativamente na leitura como uma atividade de compreensão e não de decifração e afasta os invitáveis atalhos das práticas bimodais, em detrimento da efetivação de sua imprescindível condição bilíngue”.

Os alunos disseram na entrevista não saberem ou mesmo não entenderem o que permite concluir que não entenderem a pergunta por desconhecerem o texto da pergunta a exemplo das anteriores nem sinalizado nem escrito. A1 “*tendo professores pelas minha que ser quele era serem*”. A2 “*Não sei*”. A3 “*pouco não entender*”.

Pergunta 9. Qual a metodologia utilizada pelos seus professores que lhe dar mais acesso às informações?

“*Gosta pelas que acesso pelas para*”. A1

“*Ensina como eu vou entender fica bem excelente isso vai ajudar muito*”.

A2

“*Qual pacuco gosto mais*”. A3

3.3.10. O que dizem os alunos sobre a metodologia do professor que melhor lhes possibilita acessar as informações

Diante das respostas dos alunos é notório que estes não dispõem do conhecimento necessário a se colocar sobre a prática pedagógica empregada pelo professor, visto que eles não possuem nem mesmo conhecimentos básicos necessários à interação deles com o todo da sala de aula. Vale ressaltar que o papel do TILS em sala de aula é o de traduzir e/ou interpretar a aula e demais comunicações que surjam durante a aula, que conforme Damázio (2007, p. 50):

é absolutamente necessário entender que o tradutor e intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem e que esses papéis são absolutamente diferentes e precisam ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas de nível médio e superior.

Diante disso, fica claro que é o professor que precisa oferecer meios, utilizando de estratégias apropriadas que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo.

Os alunos responderam na pesquisa que: A1 *“Gosta pelas que acesso pelas para”*. A2 *“Ensina como eu vou entender fica bem excelente isso vai ajudar muito”*. A3 *“Qual pacuco gosto mais”*.

3.4. Propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem de libras e dos conectivos de coerência e coesão da língua portuguesa nas salas de aula de atendimento educacional especializado

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua completa com estrutura própria, mas conforme a Lei 10.436/02, essa não substitui a língua portuguesa na sua modalidade escrita, conforme o Parágrafo único. *“A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”*.

Embora a Libras não substitua a língua portuguesa, os alunos surdos têm direitos de acesso quer da informação quer da comunicação, garantidos no decreto que regulamenta a lei de Libras, no art.21,§ 2º,

As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas

referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

O que torna importante que as práticas educacionais para esses alunos sejam pensadas observando suas particularidades.

O ensino dos elementos gramaticais da língua portuguesa obedece à organização contida no livro didático que distribuí por curso em classes gramaticais, assim as preposições são até então estudadas no 7º ano como conteúdo gramatical sendo para tanto utilizadas algumas frases como exemplo de contextualização, embora esteja recomendado nos PCNs (1998, p.19) “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”.

Pergunta 10: Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos?

“Como parte do processo de leitura e escrita do aluno surdo”. G1

“A explicação é dada igualmente para surdos e ouvintes. Em alguns momentos é solicitada a intervenção do intérprete”. G2

3.4.1. O que dizem as gestoras sobre a explicação dos conectivos de coerência e coesão da língua portuguesa nos textos didáticos

A gramática da Língua Portuguesa tem distribuído em categorias ou classes as a organização das palavras, dentre essas categorias têm-se as preposições elementos que ligam palavras entre si estabelecendo relações entre si e as conjunções que ligam frases e/ou períodos. Embora esses elementos estabeleçam relações entre as palavras precisa que se leve em conta o contexto considerando que essas relações estabelecidas pelas preposições, nem sempre em todos os episódios, produzem polissemia. A respeito desse tema Salles et. al (2004, p. 155) diz que:

A categoria das preposições, apesar de ser uma classe relativamente fechada, oferece especial dificuldade aos aprendizes de segunda língua devido a, sobretudo, dois fatores:

uma mesma preposição pode estabelecer relações com significados bastante variados (caráter polissêmico) – isso ocorre, sobretudo, com os elementos morfologicamente simples;

essa variedade de significados das preposições não se manifestam, porém, em todas as ocorrências. Há contextos em que não se identifica o significado estabelecido pela preposição.

Diante disso, Salles et.al. (2004, p. 157) recomenda que “a identificação e sistematização de seus empregos deve ser realizada levando-se em consideração sua relação sintática com outras categorias”.

As gestoras responderam no guia de entrevista que os conectivos são explicados para os alunos surdos durante o processo da leitura e da escrita. G1 *“Como parte do processo de leitura e escrita do aluno surdo”*. E G2 *“A explicação é dada igualmente para surdos e ouvintes. Em alguns momentos é solicitada a intervenção do intérprete”*.

Pergunta 10: Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos?

“Essa resposta é explicada quando o intérprete informa ao professor, algumas dificuldades de compreensão de determinados textos, seja por meio do não exercício desses conectivos contínuos, desde às séries iniciais de formação, ou seja, por uma dificuldade do próprio aluno (intelecto) de internalizá-los.” P1

“Como a aluna em questão não domina a linguagem de Sinais, fica difícil explicar a presença desses conectivos. Fala-se da importância, mas ainda é muito difícil para ela internalizar uma vez que a Língua Portuguesa é sua segunda língua”. P2

“Tenho dificuldade em explicar a presença dos conectivos”. P3

“A coesão assegura a ligação entre palavras e frases interligando as diferentes partes de um texto. Já a coerência liga de forma lógica ideias que juntas garantem sentido no texto”. P4

3.4.2. O que dizem os professores sobre como explicam os conectivos de coerência e coesão da Língua Portuguesa presentes nos textos didáticos

Como já citado em outro momento, na língua portuguesa as palavras são distribuídas em categorias gramaticais, enquanto na Libras temos os classificadores (CL) que são conjuntos de elementos visuais representados por configurações de mãos³.

Para Koch (1998, p. 26) são três grandes sistemas que exercem influências no processamento textual para que esses tenham coerência e coesão, dentre esses tem-se:

o conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical. É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela seleção adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados.

É preciso que o aluno tenha no mínimo noção dos elementos constitutivos da linguagem para que ele possa ler e escrever textos dentro de uma compreensão de codificação e decodificação, mesmo que essas sejam básicas, não podemos prescindir dessas informações necessárias às inter-relações linguística possíveis.

Os professores disseram no guia de entrevista relataram das suas dificuldades em ensinar ao aluno surdo por ser a língua portuguesa difícil ou por dificuldades cognitivas aluno e das próprias dificuldades com o conteúdo e de interação. P1 *“Essa resposta é explicada quando o intérprete informa ao professor, algumas dificuldades de compreensão de determinados textos, seja por meio do não exercício desses conectivos contínuos, desde às séries iniciais de formação, ou seja, por uma dificuldade do próprio aluno (intelecto) de internalizá-los”*. P2 *“Como a aluna em questão não domina a linguagem de Sinais, fica difícil explicar a presença desses conectivos. Fala-se da importância, mas ainda é muito difícil para ela internalizar uma vez que a Língua Portuguesa é sua segunda língua”*. P3 *“Tenho dificuldade em explicar a presença dos conectivos”*. P4 *“A coesão assegura a ligação entre palavras e frases interligando as diferentes partes de um texto. Já a coerência liga de forma lógica ideias que juntas garantem sentido no texto”*.

Pergunta 11: Como acontece o ensino dos conectivos prepositivos e das conjunções de L2 empregados nas produções de texto do aluno surdo?

“Embora a Geografia não esteja isenta de leituras e compreensões textuais, acredito que o profissional da área da Língua Portuguesa tenha maior propriedade pra falar sobre...”. P.1

“A disciplina que leciona é Matemática, o que eu analiso é a sistematização das situações problema. Acredito que os professores da Língua Portuguesa tenham mais condições de falar de como são empregado esses conectivos nas produções textuais”. P.2

“Como tenho dificuldade tanto para explicar como para entender, quando o aluno tenta se comunicar, utilizo o recurso das figuras principalmente nas avaliações”. P.3

“Já que orientada a aceitar a produção textual de alunos surdos mesmo que eles não usem os conectivos mas que o texto seja suficiente para transmitir a informação, a mensagem. Tenho feito isso, mas também através de textos escritos com uso de conectivos e de conjunções mostro a ele como é possível fazer as ligações”. P4

3.4.3. O que dizem os professores de como ensinam as preposições e conjunções utilizadas nos textos dos alunos surdos

O ensino de uma linguagem é realizado no momento que se ensina uma língua e vice-versa, ensinar os conectivos deve acontecer durante o trabalho com a linguagem utilizando diversos textos como contextos a depender das finalidades dos mesmos, pois de acordo com a BNCC (2018, p. 74): o professor precisa desenvolver ações que possibilitem aos alunos ouvintes, pois nada se tem para os alunos com deficiências:

Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.

Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.

Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.

Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.

Por se tratar da língua escrita, por muito tempo, a tarefa de ensinar ler e escrever é atribuída ao professor de língua portuguesa. Com o passar do tempo, alguns estudos concluem que essa é uma tarefa de todas as disciplinas diante da necessidade que o aluno tem para entender a multiplicidade de linguagens gerada pelas várias disciplinas que circulam na escola. Para que seja possível a participação de outros profissionais no ensino da leitura e da escrita a partir de cada disciplina é necessário que esses tenham conhecimento profundo das características do que significa ler e escrever em suas áreas de atuação, esclarecendo assim que as atividades de leitura e escrita são de responsabilidade da escola e não mais só do professor de língua portuguesa.

De acordo Guedes & Souza (2003, p. 15): a ação de ler e escrever perpassa por todas as disciplinas uma vez que:

ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. [...]. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção de conhecimento se expressa por escrito.

Para as autoras todos envolvidos no ensino e aprendizagem do aluno são partícipes dessas ações visto que os alunos, na sua maioria só têm acesso à leitura e escrita na escola.

Os professores disseram no guia de entrevista que essa é uma tarefa de responsabilidade do professor de língua portuguesa, ficando evidente a despreocupação das demais disciplinas. P1 *“Embora a Geografia não esteja isenta de leituras e compreensões textuais, acredito que o profissional da área da Língua Portuguesa tenha maior propriedade pra falar sobre...”*. P2 *“A disciplina que leciona é Matemática, o que eu analiso é a sistematização das situações problema. Acredito que os professores da*

Língua Portuguesa tenham mais condições de falar de como são empregado esses conectivos nas produções textuais”. P3 “Como tenho dificuldade tanto para explicar como para entender, quando o aluno tenta se comunicar, utilizo o recurso das figuras principalmente nas avaliações”. P4 deixa claro que segue as orientações de alguém de como avaliar as produções do aluno surdo: “Já que orientada a aceitar a produção textual de alunos surdos mesmo que eles não usem os conectivos, mas que o texto seja suficiente para transmitir a informação, a mensagem. Tenho feito isso, mas também através de textos escritos com uso de conectivos e de conjunções mostro a ele como é possível fazer as ligações”.

Pergunta 7: Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos?

“Na realidade não é dada nenhuma explicação para a presença desses conectivos nos textos didáticos. E dito apenas que eles pertencem à língua portuguesa”. PAEE

3.4.4. O que diz a professora do AEE sobre a sua explicação dos conectivos existentes nos textos didáticos trabalhados

O Atendimento Educacional Especializado nasce da necessidade de alunos com alguma deficiência, transtornos, dentre outras, para atender alunos matriculados para as salas do ensino regular. De acordo a sugestões constantes em documentos elaborados no MEC conforme Fávero (2007, p. 39) que:

Sugere-se viabilizar turmas ou escolas comuns abertas a alunos surdos e ouvintes, onde as línguas de instrução sejam a Língua Portuguesa e LIBRAS. É necessário que um professor de Português e o professor em LIBRAS trabalhem em parceria com o professor da sala de aula, para que o aprendizado do português escrito e de LIBRAS por esses alunos sejam contextualizados. Esses aprendizados devem acontecer em ambientes específicos para alunos surdos, constituindo um Atendimento Educacional Especializado.

A recomendação da presença no AEE do professor de Português é justamente para abordar de forma contextualizada em momento específico os elementos linguísticos constantes e classificados nas gramáticas da referida língua, portanto, o ensino dos conectivos deve acontecer, visto serem elementos construtores de sentido no e do texto.

Salles (2004, p. 18) destaca a importância das informações e de como essas chegam ao aluno surdo para que esse possa entender e produzir textos, o que passa pelo conhecimento conceitual dos termos que lhe são impostos quando afirma que:

as atividades de leitura e de produção de um texto implicam-se mutuamente no ensino de uma língua. Se na pedagogia de língua materna, o ato de produzir passa necessariamente pelo de receber informações de naturezas diversas (linguística, sociocultural, etc.) por meio da leitura, no ensino de segunda língua tal processo é de fundamental importância.

A importância da quantidade e qualidade de informações são instrumentos valiosos para a criação e construção do aluno surdo, isto é, quanto mais contextos linguísticos e extralinguísticos forem apresentados ao aluno surdo melhor será o resultado por ele apresentado. Atentar e ensinar os elementos que constituem o texto contexto da prática pedagógica ampliará não só o conhecimento como a inserção desse aluno em outras aprendizagens extras ensino formal.

A professora do AEE respondeu no guia de entrevista que esses elementos não são ensinados apenas abordados quando aparecem. PAEE *“Na realidade não é dada nenhuma explicação para a presença desses conectivos nos textos didáticos. E dito apenas que eles pertencem à língua portuguesa”*.

Pergunta 8: Como acontece o ensino dos conectivos prepositivos e das conjunções de L2 empregados nas produções de textos do aluno surdo?

“O ensino desses conectivos não acontecem na minha prática, pois tenho dificuldade em abordar esses conteúdos”. PAEE

3.4.5. O que diz a professora do AEE sobre ensinar os conectivos prepositivos e das conjunções da Língua Portuguesa usados pelos alunos surdos

Além de estar normatizado o AEE e as ações aí desenvolvidas consta dos documentos estaduais orientações que demandam as práticas do atendimento ao aluno surdo na sala de Recursos Multifuncionais, espaço destinado ao AEE.

Dentre as recomendações de avaliações iniciais para que se organize o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, do aluno surdo, tem as recomendações pedagógicas que, de acordo às diretrizes para a Sala de Recursos Multifuncionais (Bahia, 2017, p. 76) orienta para o trabalho com L2 (Português escrito) que sejam desenvolvidas ações pedagógicas que tenham : “a finalidade de desenvolver e/ou potencializar as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, na perspectiva do letramento para garantir a formação de leitores eficientes e, desse modo, criar condições para a efetiva aprendizagem, isto é, aprender a aprender”. É também recomendado que nas ações pedagógicas sejam explorados textos que lhes possibilitem ampliar conhecimentos conforme o mesmo documento (2017, p. 77) “Explorar textos funcionais analisando a estrutura e o significado, complementando-os com elementos que favoreçam a compreensão: linguagem gestual, língua de sinais, destaque de palavras-chave, recursos visuais, ilustrações, etc.”.

Salles (2004, p. 18) chama atenção para o trabalho de produção de textos pelo aluno surdo explicando que “a aquisição/aprendizagem da escrita, sobretudo quando se trata de elaboração de textos, pressupõe, portanto, uma tarefa imprescindível do ato de ler, que para o aprendiz ouvinte, se processa tanto oral como silenciosamente, já, para o surdo, a leitura silenciosa é certamente a técnica mais recorrente”. Ensinar esses elementos linguísticos é permitir ao aluno surdo desenvolver o ato de ler que lhe proporcionará o ato de escrever consciente, isto é, escrever com a certeza do que está realizando.

A professora do AEE diz no guia de entrevista que não trabalha esses conteúdos pelas dificuldades que tem em abordá-los. PAEE “*O ensino desses conectivos não acontecem na minha prática, pois tenho dificuldade em abordar esses conteúdos*”.

Pergunta 9: Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos?

“Quando há espaço para explicação, digo ao aluno que esse conectivo pertence a língua portuguesa e explicou a sua função na língua portuguesa é o porquê de não haver na Libras”. TILS1

“Infelizmente, para a aluna com a qual trabalho, ainda não lhe foi apresentado esses conectivos, pois ela não tem nenhum conhecimento da língua portuguesa em sua modalidade escrita. Agora que ela está sendo apresentada a Libras”. TILS2

3.4.6. O que dizem as TILS sobre a explicação dos conectivos de coerência e coesão em sala de aula

Não é atribuição do TILS ensinar ao aluno surdo, mas é importante que esse saiba exercer a sua função de intérprete com conhecimento das suas obrigações como conhecer os elementos que estruturam a língua(gem) mesmo porque há a necessidade de que ele compreenda para passar a informação correta para o aluno.

A compreensão de um texto requer conhecimentos não só sobre o mesmo como sobre a finalidade, possibilidades de interpretação do conteúdo de acordo ao uso dos elementos linguísticos estruturantes do texto, mas também ter domínio dos elementos e da estrutura morfosintaxe da Libras. A respeito dessa questão Sacks (2000, p. 32) esclarece que:

Não falamos ou pensamos apenas com palavras ou sinais, mas com palavras ou sinais que se referem uma aos outros de uma determinada maneira. [...] Sem uma inter-relação adequada de suas partes, uma emissão verbal seria mera sucessão de nomes, um amontoado de palavras que não encerra proposição alguma. [...] A unidade da fala é uma proposição. A perda da fala (afasia) e, portanto, a perda da capacidade de proporcionar [...] não só a perda da capacidade de proporcionar em voz alta (falar), mas de proporcionar interna ou externamente. [...] O paciente sem fala perdeu-a não apenas no sentido popular, de não conseguir expressar-se em voz alta, mas no sentido mais completo. Falamos não apenas para dizer a outras pessoas o

que pensamos, mas para dizer a nós mesmos o que pensamos. A fala é uma parte do pensamento.

Vygotsky citado por Sacks (2000, p. 61) escreve “Uma palavra não se refere a um único objeto, mas a um grupo ou classe de objetos. Cada palavra, portanto, já é uma generalização. A generalização é um ato verbal de pensamento e reflete a realidade de um modo bem diferente do refletido pela sensação e pela percepção”.

As TILS dizem no guia de entrevista que os alunos surdos têm dificuldades em aprender esses elementos que lhes são apenas apresentados que aparecem e que também não sabem o português escrito. TILS1 *“Quando há espaço para explicação, digo ao aluno que esse conectivo pertence a língua portuguesa e explico a sua função na língua portuguesa é o porque de não haver na Libras”*. TILS2 *“Infelizmente, para a aluna com a qual trabalho, ainda não lhe foi apresentado esses conectivos, pois ela não tem nenhum conhecimento da língua portuguesa em sua modalidade escrita. Agora que ela está sendo apresentada a Libras”*.

Pergunta 10: Como acontece o ensino dos conectivos prepositivos e das conjunções de L2 empregados nas produções de textos do aluno surdo?

“Geralmente em sala de aula (que é onde atuo), não ocorre o ensino dos conectivos especificamente para o aluno surdo. É ensinado para ele como é ensinado para os demais ouvintes e nas produções textuais não é cobrado pelo professor”. TILS1

“Como já respondi na pergunta anterior (9), a aluna ainda não tem condições de compreender tal assunto. Este assunto ainda não lhe foi ensinado. Ela precisa primeiro dominar a Libras como L1 para depois aprender a Língua portuguesa na modalidade escrita como L2”. TILS2

3.4.7. O que dizem as TILS sobre o ensino dos conectivos e das preposições aos alunos surdos

Desde a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, artigo 12, § 2º que já se reconhecia a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais:

[...] deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...] (Brasil, 2001).

Antes mesmo de se reconhecer a Libras como a segunda língua oficial do Brasil, já se recomendava atenção diferenciada para o ensino e aprendizagem do aluno surdo nas escolas de ensino regular.

Não há nenhuma orientação de como ensinar os elementos linguísticos aos alunos surdos, porém Salles (2004, p. 157) recomenda que ao se ensinar as preposições para os surdos propõe que: “na sistematização dos empregos das preposições, sejam consideradas duas divisões semânticas maiores e, dentro delas, a discriminação dos contextos em que as preposições funcionam dentro ou fora do sistema de transitividade de outras categorias”.

Uma das TILS diz que o ensino dos conectivos prepositivos e das conjunções acontece em sala de aula juntos com os demais alunos, TILS1 *“Geralmente em sala de aula (que é onde atuo), não ocorre o ensino dos conectivos especificamente para o aluno surdo. É ensinado para ele como é ensinado para os demais ouvintes e nas produções textuais não é cobrado pelo professor”*. A outra TILS explica que a aluna não domina a Libras, portanto, não aprende L2. TILS2 *“Como já respondi na pergunta anterior (9), a aluna ainda não tem condições de compreender tal assunto. Este assunto ainda não lhe foi ensinado. Ela precisa primeiro dominar a Libras como L1 para depois aprender a Língua portuguesa na modalidade escrita como L2”*.

Pergunta 10. Nos seus textos, quando é que você utiliza as palavras para, de, no, em, mas, a, com, etc?

“pas quando eu agaste melhor como ela você maslhes sam eul como, etc utilizada vesta par geral surdo”. A1

“palavra significa verbo sujeito”. A2

“Pro para pouco uso não conhecer”. A3

3.4.8. O que dizem os alunos sobre o uso de conectivos

É importante salientar que a aprendizagem de uma segunda língua não acontece naturalmente, sendo essa segunda língua o português na modalidade escrita e o aprendiz o aluno surdo, situação que exige todo um planejamento que leve em conta a modalidade linguística. Toda produção textual desses alunos precisa ter como base textos diversos, na sua originalidade para que eles percebam as suas diferenças.

Para Salles (2004, p. 115) ensinar o português ao aprendiz surdo é um processo diferente do de aquisição da língua natural visto que:

o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos.

A realização de uma leitura está diretamente ligada à compreensão da mensagem extraída do texto lido o que torna indispensável que o leitor não só faça parte do grupo sociocultural do escritor, mas também saiba usar as categorias linguísticas de coerência e coesão que garantam a textualidade do texto. Assim, é preciso observar como passar esses ensinamentos para que o aluno possa estabelecer as relações necessárias à compreensão e aprendizagem das habilidades necessárias a elaborações textuais.

Os alunos responderam que: A1 *“pas quando eu agaste melhor como ela você maslhes sam eul como, etc utilizada vesta par geral surdo”*. A2 *“palavra significa verbo sujeito”*. A3 *“Pro para pouco uso não conhecer”*. Demonstrando desconhecer qualquer relação das palavras como também o significado da palavra texto.

O ensino e aprendizagem dos conectivos prepositivos e das conjunções para os alunos surdos usando estratégias que lhes possibilitem conhecer e compreender o papel desses termos e a função dos elementos linguísticos que estruturam as frases na composição de textos escritos em português permitirá, dentre outras construções, que avancem não só na leitura, mas também nas suas produções textuais. Levando-se em consideração o estado de conhecimento em que esses alunos chegam à escola, o ensino dessas categorias valorizando o uso de estratégias pedagógicas mediadoras realizadas

também nas salas do Atendimento Educacional Especializado certamente favorecerão a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular, espaço responsável por tais ensinamentos. Ressaltando que no horizonte da práxis quer oral ou escrita a mensagem requer um contexto ao que se remete, portanto, a necessidade de não considerar a palavra isoladamente, mas de se valorizar as suas relações com a estrutura semântica do texto é primordial.

Há uma preocupação evidenciada pela escola da importância com a aprendizagem da leitura e da escrita do aluno surdo, visto estarem essas habilidades diretamente relacionadas com o mundo que nos cerca, o que não é importante somente aprender, mas como usar esses conhecimentos em suas práticas sociais, em suas vidas, porém não se constata normatizada nos seus documentos. Nessa perspectiva, é importante que se reflita o letramento na educação de surdos, uma vez que se percebe que a inclusão escolar desses sujeitos ainda é tímida, não avançou além de estarem ocupando apenas o espaço, diante da realidade observada nas análises, no que diz respeito ao conhecimento há um distanciamento entre o curso frequentado e o saber construído desses alunos.

Sobre a questão Freire (1998, p. 48) comenta que “Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada”. Tal enfrentamento não me parece ser a proposta do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira, pois que a questão da educação que contemple o aluno surdo, que seria a proposta da educação bilíngue, porém em seu projeto político pedagógico não há nenhuma abordagem sobre o trabalho em que a língua portuguesa conste do currículo como segunda língua para o aluno surdo.

Frente ao quadro atual, é possível perceber que as dificuldades que esses alunos enfrentam veem desde a educação infantil. Situação essa que, sendo a educação o meio desses alunos terem acesso a um avanço social e profissional, se faz imperativo a aprendizagem e o desenvolvimento na leitura e da escrita da língua portuguesa desse aluno, o que é de responsabilidade da escola garantir o ensino dessas línguas a partir da elaboração de propostas curriculares em que a Libras seja a primeira língua e o português, segunda língua para aluno surdo, mas o que tem assistido até então é o ensino de conteúdos programados para alunos ouvintes, embora contem com a mediação do TILS,

esse não dá conta do aluno surdo acessar as informações contidas nos conteúdos expostos pelos professores.

Na visão dos PCNs (1998, p. 22):

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outro espaços que não o escolar, considerando-se sua capacidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

O ensino e a aprendizagem de elementos linguísticos construtores de sentido ao aluno surdo requer algumas práticas diferenciadas que levem em conta a maneira pela qual ele tem acesso à informação, ou seja, as estratégias planejadas para a mediação dessas informações precisam valorizar o visual com imagens em que a diversidade de textos seja garantida dentre outros instrumentos e que a Libras seja o principal instrumento da acessibilidade desses conteúdos e, assim, sejam garantido à compreensão da função desses elementos.

A acessibilidade a textos se dá a partir da leitura que para Garcez citado por Salles (2004, p. 20) há algumas condições para se realizar a leitura a saber:

decodificação do signo; associação com informações anteriores; antecipação de informações; elaboração de hipóteses; construção de inferências; construção de pressupostos; controle de velocidade; focalização da atenção; avaliação do processo realizado; reorganização dos próprios procedimentos mentais.

Essa prática deve estar garantida pela e na escola para que o aluno surdo possa entender e construir seus conhecimentos acerca dos elementos semânticos responsáveis pela construção da informação, formando-se um leitor e construtor dos seus conhecimentos mediante questionamentos próprios. Dai a necessidade de gestores,

professores, intérpretes e demais membros da comunidade escolar não só terem acesso a Libras, mas fazendo uso desta, como também a professora do AEE dominar a linguística da Libras para garantir ao aluno surdo a leitura e produção de textos a partir da funcionalidade dos mesmos.

Essa situação é discutida no decorrer da análise, deixando claro da necessidade constante de se instrumentalizar os profissionais que trabalham com essa comunidade com cursos de formação que atendam à proposta de inclusão do aluno surdo nas salas das escolas do ensino regular, por ser eles os responsáveis em transmitir o conhecimento e que para tal, precisam estar preparados.

O problema central da investigação é apresentar respostas ao seguinte questionamento: **Quais as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira?**

Ao resolver o problema, é possível concluir que a aquisição de uma primeira língua deve ser assegurada e de fácil acesso, no caso do surdo, a Libras é possível concluir que a aquisição de uma primeira língua deve ser assegurada e de fácil acesso, no caso do surdo, a Libras. Uma das constatações a partir da pesquisa foi que a acessibilidade do aluno surdo ao mundo da língua portuguesa escrita tem muitos entraves e que para ele entender a função desempenhada pelo conectivo se faz imperativo o domínio da linguagem de libras que perpassa pelo seu aprendizado da língua brasileira de sinais, alfabetização/letramento, e posterior aprenderem a segunda língua, a língua portuguesa escrita. Diante dessas constatações, está evidente que os alunos não estão habilitados para vivenciarem os cursos nos quais estão inseridos, mas há também um comportamento da escola que deixa explícito a falta de compromisso da mesma em propiciar a evolução da aprendizagem desses alunos.

Ainda sobre as informações adquiridas a partir dos dados coletados verificou-se que as normativas sobre o ensino da leitura e produção textual para o aluno surdo na sala de aula do ensino comum são as mesmas para os alunos ouvintes, quem têm também sérias dificuldades nas referidas habilidades. Apesar de ser, dentre outros, objetivo de a escola educar para transformar o futuro do aluno, propósito que para ser atingido carece que a escola ressignifica as suas metas que resultará com certeza nas práticas, começando pelas políticas pedagógicas planejadas no seu Projeto Político Pedagógico, levando-se em conta

o aluno surdo, pois apesar de se perceber alguma transformação essa ainda é muito tímida, diante à proposta de inclusão desses alunos na escola de ensino regular.

É de responsabilidade da escola na figura dos seus educadores a sistematização dos conteúdos, assim, ensinar as preposições e conjunções compete ao ensino da e na sala de aula comum cabendo ao professor do AEE complementar esse ensino de forma diferenciada, visto que esses elementos da língua fazem parte dos conteúdos curriculares a serem trabalhados no contexto da sala de aula regular.

Porém, é notório que a presença do aluno surdo na sala de aula não serviu para que a escola fizesse as adequações necessárias à inclusão desses alunos, o que deixa os professores de certa forma inseguros ao lidarem com tal situação causando-lhes certa preocupação a respeito do desenvolvimento educacional desses alunos, preocupação essa explicitada nas suas respostas, todavia, deixam, praticamente, sobre a tutela do intérprete que quando necessita busca socorro junto aos profissionais da sala de recursos multifuncionais.

Ainda nas análises do material, a realidade vivenciada pelos alunos a partir das respostas dadas aos guias de entrevistas, essas informações reforçam a necessidade de se repensar as práticas vigentes e a participação do AEE no desenvolvimento desses alunos ao tempo que se faz imperativo que esse espaço seja utilizado também para o ensino, tendo em vista serem as SRM o lugar frequentado só pelo surdo e ter disponibilidade de um especialista em língua de sinais que permite uma interlocução somente em Libras, e um em língua portuguesa momento que corroboram na e para a aprendizagem de elementos linguísticos ainda não aprendidos pelo aluno.

Damázio (2007, p.32) sugere o momento didático-pedagógico no atendimento dizendo que: “o atendimento inicia com o diagnóstico do aluno e ocorre diariamente, em horário contrário ao das aulas, [...] o atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais”.

As ações pedagógicas no AEE têm dentre outros o objetivo de familiarizar o aluno surdo com os termos científicos por ele desconhecidos, que devem ser estudados, investigados em livros e nos dicionários especializados, que quando não encontrados possam ser criados juntos com o professor, o instrutor de Libras, caso tenha, de preferência ser um surdo, adulto, com proficiência em Língua de Sinais, não encontrando sinais correspondentes a orientação, conforme Damázio (2007, p. 33) é:

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 professores de áreas específicas (Biologia, História, Geografia, dentre outros);

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 empréstimos lexicais;

Os termos científicos em sinais são registrados, para serem utilizados em aulas de Libras.

O AEE também é responsável com o ensino da Língua Portuguesa, mas que como segunda língua para o aluno surdo, e é nesse momento que espera que se trabalhe a forma e função dos elementos linguísticos no contexto do texto, utilizando-se de estratégias mediadoras para a percepção e compreensão desse aluno do papel exercido por cada elemento ali presente, cujo ensino, Damázio (2007, p.38) que os trabalhos seja realizados “por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez”.

Como resposta a esse ensino ficou constatado que no AEE também não tem até então esse olhar diferenciado para ensinar e no tocante aos conectivos em questão esses não são ensinados por falta de habilidade técnica da especialista.

Embora exista o TILS na sala de aula do ensino comum os resultados observados nas respostas estão distantes do que seria considerado bom, visto perceber de forma velada por parte da escola a normatização da surdez quando não se tem um PPP com ações voltadas para a surdez ou surdos, os professores não procuram trabalhar uma pedagogia que contemple o aluno surdo, como também o espaço destinado a desenvolver ações diferenciadas para esses alunos ainda não os atinge no que seria considerado satisfatório de acordo orientações constantes dos documentos que validam o referido espaço.

Cabe à escola no contexto da inclusão, reescrever suas metas com ações pedagógicas voltadas à educação bilíngue contemplando assim a pedagogia surda. Nessa visão educacional, se faz necessário não só que os professores adequem suas aulas utilizando uma pedagogia que explore mais o visual, mas também aconteça com o

envolvimento de todos, pois o processo educacional circunda alunos, professores, equipe pedagógica, família, enfim, todos que fazem parte desse círculo realizam o que lhe é atribuído para que assim seja possível o desenvolvimento cultural desses alunos. Vale ressaltar que a não existência do Plano Individual do Aluno – PIA, contribui para a realização de um trabalho aleatório dificultando assim o desenvolvimento do aluno surdo. Portanto, a elaboração desse plano é indispensável, e deve ser detalhado, valorizando os conhecimentos já construídos a partir das próprias vivências, que serão usados como potencializadores para novos conhecimentos.

Reiterando ao que já foi dito acima, trabalhar os conectivos de coerência e coesão no AEE só tem a contribuir com o desenvolvimento da leitura e conseqüentemente da escrita do aluno surdo uma vez que estará trabalhando o ensino e a aprendizagem desses alunos não só o especialista em Libras como também o de Língua portuguesa que podem e devem planejar o mesmo projeto com a seqüência didática em Língua Brasileira de Sinais e em Língua portuguesa escrita.

Dessa maneira, possibilita ao educando o acesso às mesmas informações utilizando as duas línguas, porém em momentos diferentes, primeiro em Libras e posteriormente em português escrito e vice-versa, garantindo assim melhor compreensão das informações constantes nos textos escritos, que certamente culminará no desenvolvimento cultural desses alunos.

CONCLUSÕES E PROPOSTAS

A partir do estudo realizado, serão aqui apresentadas as conclusões da presente pesquisa. Bem como a proposta direcionada ao poder público, visto ser a partir deste que as normas e diretrizes atingem as instituições de ensino.

O trabalho com os conectivos prepositivos e conjunções realizado pelos especialistas da sala de Recursos Multifuncionais, durante o AEE permitirá que os alunos surdos tenham maior contato com a língua escrita, visto ser esse espaço destinado às práticas diversas de estímulos para o desenvolvimento das aprendizagens desses alunos, que terão acesso em um primeiro momento através da Libras e posteriormente na língua escrita.

No AEE, a relação aluno X professor é direta o que permitirá tanto aos alunos como ao professor tirar dúvidas, perceber o alcance da metodologia e avaliar resultados. Será utilizada a metodologia surda valorizando o visual, em uma práxis pedagógica em Libras, e quando estiver trabalhando L2 esta será mediada pela língua de sinais, sempre chamando à atenção para o conceito, função, etc. das categorias utilizadas no desenvolvimento da aula, pois essa, no momento, é a melhor maneira de fazer com que os alunos surdos acessem e compreendam as mensagens não só sinalizadas, mas também escritas possibilitando-lhes, assim, a leitura e produção de textos em L2 necessários também à sua comunicação e inserção no mundo letrado, o que lhe permita sentir-se incluídos na escola, pois conforme a Lei nº 13.146//2015, cap. IV, art. 27, que garante o acesso à educação em sistema inclusivo e em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida.

No AEE, o professor especialista tem a oportunidade de trabalhar os referidos elementos linguísticos a partir da percepção de como esses alunos interiorizam as informações passadas no texto consoantes as discussões, que para tanto, valer-se-á de estratégias meticulosamente planejadas, a fim de se alcançar às necessidades de aprendizagens de cada aluno.

Mas para que sejam garantidas essas ações, se faz necessário que estejam contempladas explicitamente no Projeto Político Pedagógico da escola, como também nos planos de ações da unidade escolar a serem desenvolvidas no AEE. Cabe também à escola

acompanhar as atividades desenvolvidas no referido atendimento com vistas a propiciar condições para a realização delas.

CONCLUSÕES

Após coletar os dados dos gestores, professores, intérpretes e alunos, através do guia de entrevista e entrevista, e da observação participante, análise documental, realizou-se a análise dos dados a fim de responder aos objetivos específicos propostos para a investigação.

Quanto ao primeiro objetivo específico, *descrever o domínio vocabular de Libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo*, observou-se que os alunos surdos chegam a escola independente do curso na sua maioria não tem conhecimento da Libras e os que a utilizam são sinais isolados e limitados, diretamente relacionado ao objeto concreto.

Verificou-se nas análises que não há nenhuma avaliação diagnóstica realizada pela escola quando do recebimento desses alunos. Nas análises sobre a leitura e escrita de L2, eles não leem, mas copiam sendo visto por alguns dos pesquisados como escrita.

Constatou-se que não só faltam instrumentos avaliativos como não consta dos documentos qualquer orientação referente a um diagnóstico para conhecer o domínio da Libras e em que nível de desenvolvimento linguístico a partir da leitura e escrita se encontram. Quanto a preparação dos professores para trabalhar a inclusão desses alunos, ainda usam da narrativa de que não estão preparados, que não sabem Libras por isso não têm com saber avaliar o aluno deixando sob a responsabilidade do TILS.

Pode-se também observar que não faz parte do planejamento dos educadores a utilização de instrumentos que propiciem a participação desses alunos durante as aulas, o que os tornam muitas das vezes invisíveis e/ou representados pelo TILS. Conclui-se que esses alunos não estão nem mesmo alfabetizados em nenhuma das duas línguas. Nesse sentido, é salutar que se busque a realização de um trabalho que propicie o letramento dos mesmos.

Em relação ao segundo objetivo, *expor a didática do TILS durante as aulas na sala de aula do ensino regular*, constatou-se que a gestão não participa não só da escolha como também do trabalho desenvolvido na unidade escolar por esse profissional. Pode-se observar que a gestão não interfere de forma alguma nas ações do tradutor/intérprete,

quando das informações sobre a formação continuada que está explícita não é oferecida na instituição, embora haja contradições nas respostas dadas.

Em relação à didática do TILS avaliada pelos professores, apurou-se que esses profissionais não têm conhecimento em Libras, portanto, a presença do tradutor/intérprete em sala de aula e de suma importância, sendo ratificada a sua participação como canal de mediação entre o aluno surdo e os professores. Ele é visto como um grande colaborador das práticas de sala de aula, chegando a sugerir ações alternativas para o desenvolvimento da aula em curso, embora deixem apontada a necessidade de uma melhor formação.

Ficou constatado que a aprendizagem do aluno surdo dentre outras questões é delegada pelo professor ao tradutor/intérprete, que chama para a sua responsabilidade tudo que diz respeito a esses alunos no contexto da sala de aula.

Verificou-se ainda que a didática empregada é da tradução simultânea o que não contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que não têm fluência em Libras, sendo, então, insignificante visto não alcançar o ator principal que é o aluno surdo que continua a não acessar as informações necessárias ao desenvolvimento de seu conhecimento.

Em resposta ao referido objetivo os TILS foram enfáticos ao dizerem que os alunos não têm domínio em Libras, embora o constatado foi não têm conhecimento básico e confirmados em outras informações, por isso usam como recurso o que deveria ser a prática que é o uso de imagens.

Constatou-se que a metodologia utilizada é a de tradução simultânea e que a (o) TILS não tem opções metodológicas mesmo porque não lhe são passados os conteúdos previamente para que esse pudesse planejar algumas estratégias de tradução/interpretação.

Ao analisar o terceiro objetivo específico, *relatar as metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas na sala do ensino comum*, constatou-se que a escola não dispõe de uma coordenação para corroborar como articulador dos trabalhos junto aos professores durante os momentos das atividades complementares (ACs) que acontecem fora da sala de aula e que são destinadas ao planejamento das aulas futuras e, portanto, esse público não é contemplado com metodologias que priorizem o visual. Reafirmando que não há por parte dos docentes uma atenção voltada para os alunos surdos e que planejam suas aulas valorizando metodologias ouvintes. Detectou-se que a gestão também não realiza um acompanhamento que verifique o emprego de metodologias abrangentes, e que a

verificação da aprendizagem desses alunos é realizada mediante os resultados das avaliações, ou seja, através das provas, testes e trabalhos.

Observou-se ainda que não existe uma relação interpessoal entre os professores para um planejamento em conjunto visando à diversidade da sala de aula, ficando constatado que há uma predominância da prática de aulas tradicionais (livro, o professor ainda ocupa o centro da informação, etc.), embora saibam até mesmo entendem que por serem visuais o uso de recursos tecnológicos seria uma maneira de possibilitar a esses alunos o acesso à informação oferecida durante as aulas, mas a unidade escolar não dispõe desses recursos que atenda a todos profissionais. A análise permitiu também constatar que devido a falta de domínio da Libras os alunos surdos ficam sob a responsabilidade do TILS, que consegue estabelecer a comunicação, mas na maioria das vezes não passa o conteúdo.

Notou-se que as atividades no AEE não sofrem mudanças em relação às da sala de aula, uma vez que a sequência não apresenta nenhuma alteração que contemple a pedagogia surda, mas obedece a sequência em língua portuguesa oferecida a alunos que não são surdo como vocabulário, elaboração de textos livres mediados por gravuras (descrição), não pontuando o ensino da Língua Brasileira de Sinais a não ser em uma recontagem sobre algum tema abordado, pois não ficou claro na informação ao guia de entrevista qual o planejamento e como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem desses alunos durante o atendimento individual. Observou-se também que a falta de um planejamento individual para o atendimento do aluno.

Concluiu-se na análise desse objetivo que não há metodologias definidas a serem empregadas durante as aulas na sala de aula regular, que o TILS faz o seu trabalho considerando as dificuldades linguísticas dos alunos surdos, que a falta de domínio das duas línguas não é motivo para se pensar em estratégias que lhe permitam ao menos perceber do que se trata, que o tradutor/intérprete interrompe a tradução para saber se o aluno está acompanhando o que o deixa disperso do contexto da aula. Durante as análises confirmou-se que os alunos surdos não têm condições de acompanhar as aulas em virtude de não saberem ler, que as informações mediadas pela Libras também não chegam até eles tendo em vista não saberem o suficiente da língua de sinais necessário para o acesso das informações que lhes são passadas pelo tradutor/intérprete.

E, ao analisar o quarto objetivo específico, *propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem de Libras e dos conectivos de coerência e coesão da língua portuguesa nas salas de Atendimento Educacional Especializado*, concluiu-se que a escola não tem e não pratica nenhuma ação voltada para o ensino não só dos conectivos, mas de qualquer outra categoria linguística da língua portuguesa que contemplem o ensino e aprendizagem quer da leitura quer seja da produção textual dos alunos surdos. Notou-se também que ao aluno surdo falta informações básicas da língua portuguesa necessárias à compreensão de novas categorias a exemplo dos conectivos construtores de coerência e coesão.

No tocante ao fazer pedagógico da sala de aula constatou-se que foi unânime entre os pesquisados que esse assunto não é abordado em nenhuma situação por eles o que reforça a falta de um planejamento valorizando as sequências didáticas, ação que contemplaria a abordagem desses elementos linguísticos de forma contextualizada.

Ainda ficou confirmado que as questões inerentes ao aluno surdo são resolvidas pelo TILS e que este assunto ele resolve recorrendo às explicações de que o aluno não conhece a língua escrita, que esses elementos não foram abordados em aula ainda, que as aulas são organizadas para os alunos ouvintes, etc. e com essas justificativas dão como encerrados os motivos da sua não aprendizagem, embora seja na sala de aula do ensino comum, o espaço destinado para o ensino sistematizado dos conteúdos.

Ficou também confirmado que no AEE esse assunto não é abordado em momento algum pelo especialista que trabalha na complementação e compreensão dos conceitos. E por fim, confirmou-se que esses alunos não têm nem conhecimento muito menos a habilidade de compreender informações mais complexas que exijam identificar as relações estabelecidas entre os elementos que estruturam a frase, o texto.

Pode-se observar que as estratégias empregadas durante as exposições das aulas são praticamente as mesmas, exposição do assunto oralmente, algumas anotações na lousa de forma aleatória, não havendo um cuidado de sequenciar os assuntos de maneira que colaborasse com a aprendizagem do aluno surdo, enfim, não foram registradas na pesquisa estratégias pensadas para esses alunos, visto não ser regra realizarem atividades que valorizassem o visual o que possibilitariam a compreensão desses alunos.

Através da entrevista, pode-se reforçar a importância da alfabetização/letramento do aluno surdo em sua língua natural – Libras -, para que assim ele possa perceber o mundo em sua volta para então possa adentrar-se ao mundo da linguagem escrita.

Diante do exposto, cabe à escola construir e pôr em prática um plano de ação para o AEE do aluno surdo contemplando o ensino da linguagem de Libras e de L2 a partir do letramento, ou seja, os especialistas elaborarem um Plano de Ensino Individual em que as estratégias pedagógicas obedçam a uma sequência didática que garanta a aprendizagem compreensiva dos assuntos trabalhados.

Mediante as informações expostas, conclui-se que o ensino no AEE usando estratégias planejadas que se adequem a cada tema apresentado em que estejam presentes as preposições e demais elementos de coesão e coerência, no mínimo minimizará as dificuldades de construção do conhecimento do aluno surdo, visto o caráter particular desses atendimentos que é a composto somente de alunos surdos.

PROPOSTA

As propostas desta pesquisa estão direcionadas ao poder público, representado pelos gestores e professores da escola, que implementando ações planejadas para o Atendimento Educacional Especializado – aluno surdo, valorizando o ensino e aprendizagem desses alunos também nas salas de Recursos Multifuncionais onde acontecem os atendimentos, dentre outras aprendizagens, certamente possibilitará o desenvolvimento sociocultural desses alunos.

Dessa forma, uma das primeiras medidas a serem tomadas são as oficinas de Libras para a comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos ouvintes e família dos alunos surdos) para que a inclusão seja efetivada no âmbito escolar, cursos de formação continuada para tradutor/intérprete, palestras, produção de material de identificação de todos os espaços da escola e objetos aí utilizados em Libras e L2 e, assim possamos ter uma educação bilíngue na perspectiva inclusiva.

Diante aos resultados da pesquisa, são necessárias as seguintes propostas para o desenvolvimento do aluno surdo no contexto sociocultural da escola.

Assim sendo, propõe-se:

- 1 - Elaboração de um plano de ação contemplando o ensino contextualizado das categorias gramaticais que serão trabalhadas em Libras e L2 no AEE, necessárias ao desenvolvimento linguístico do aluno surdo, sempre considerando que o surdo aprende por rota lexical, visual, diferente dos ouvintes que aprendem por rota fonológica;
- 2 – A inclusão da Libras como componente curricular das escolas do ensino fundamental do 1º ao 9º ano permitirá que todos acessem a Libras;
- 3 – Elaboração de material visual bilíngue (Libras e L2) dos componentes curriculares para instrumentalizar o docente na sala de aula regular,
- 4 – Contemplar no Projeto político Pedagógico das escolas projetos com ações para a inclusão escolar do surdo e da cultura surda.

E, para efetivação das propostas, são necessárias ações para cada um dos objetos recomendados:

1 – Avaliação diagnóstica de cada aluno surdo para a elaboração do plano de atendimento individual que atenda às suas necessidades de aprendizagens, estabelecendo ações de linguagem da Libras, de L2, priorizando a pedagogia surda – visual;

- A elaboração do material que mediará a aula durante o AEE produzido em slides, vídeos com objetos comuns ao aluno (figuras, nome de rua, casa comercial, familiares, frases e textos destacando os conectivos) sinalizados, e dialogado entre as partes envolvidas – aluno e professor-, estimulará o aluno a perceber e função e sentido das palavras naquele contexto possibilitando a estabelecer outras relações.

2 – Essa proposta já consta da legislação só faltando o cumprimento que pode ser atendido implantando nos anos iniciais do fundamental e depois nos anos finais;

- O ensino da Libras nos anos iniciais pode ser implementado a partir de oficinas lúdicas utilizando brincadeiras de acordo a faixa etária dos alunos, ensinando o alfabeto espacial, nomeando em Libras os espaços da escola, objetos escolares, ações afetivas e cortesia, nomes etc.

3 – O professor do AEE, como consta das orientações para as ações pedagógicas das Salas de Recursos Multifuncionais, preparar materiais específicos de cada componente curricular, destinados aos professores da sala de aula regular;

- O professor do AEE reunir-se com os demais professores para discutir a necessidade de produção de material específico daquele componente como Geografia, onde pode-se marcar no mapa em Libras as regiões, estados, cidades, rios, relevos, montanhas, etc., matemática a compreensão de números e quantidade, unidades de grandeza dentre outros assuntos, Ciências dentre outros temas o meio ambiente, corpo humano, e nos demais componentes de acordo às necessidades de cada componente. Esse comportamento atingirá não só o aluno surdo como também ao ouvinte que acessará a Língua de Sinais, e assim corrobora com o trabalho do TILS.

4 – Combinar para que no final do ano escolar seja encerrado com exposição dos trabalhos, realização de oficinas, seminários para discutir novas propostas para a escola, receber reclamações e sugestões de melhorias, melhorias para o ensino e aprendizagem não só do surdo, mas de todos os alunos;

- Constantes do projeto da escola, esses subprojetos devem ser realizados pela própria escola dentro de uma programação anual com objetivos e metas claros, na troca de experiências no processo inclusivo, visando o desenvolvimento desses alunos, uma vez que são construídos pelos docentes, discentes, demais profissionais da educação e pais que diretamente ou indiretamente participaram dessa construção.

Mediante esta investigação, foi possível observar a importância de o aluno surdo aprender, mesmo que de forma estrutural, as categorias que constituem a língua portuguesa, reconhecer os conectivos que fazem as ligações entre palavras, orações e períodos, necessários a construção de sentidos, para perceber a informação construída mediante a organização dos elementos e das relações por eles estabelecidas.

Foi também constatado a necessidade imperativa de trabalhar a alfabetização/letramento desses alunos a partir das suas vivências para que possa minimizar a distância de conhecimento real e o conhecimento necessário para a inclusão desses surdos no mundo sociocultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarenga, E.M. de. (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Versão em português: Cesar Amarilha. 2ª ed. Assunção, Paraguai.
- André, M. (2011). *Pesquisas sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do campo*. In: *Formação de Professores, Culturas: desafios á Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/* Helena Amaral da Fontoura e Marcos Silva (orgs). Rio de Janeiro: ANPED Nacional.
- Antunes, I. (2006). *Aula de português: encontros & interação*. Quarta reimpressão. São Paulo. Ed. Parábola
- Bahia. (2017). *Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia*. Secretaria da Educação do Estado. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Ensino e suas modalidades. Coordenação de Educação Especial: Salvador.
- _____. (2017). *Sala de recursos multifuncionais: o AEE em ação*. Secretaria da Educação do Estado. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Ensino e suas modalidades. Coordenação de Educação Especial: Salvador.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. 4ed. São Paulo. Martins Fonte / Mikhail Bakhtin: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra, prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. (Coleção biblioteca universal).
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Botelho, P. (2013). *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação – Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília. Material impresso
- Brasil. (2005). Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais e o artigo 18 da lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 16 de abril de 2014, 17: 26 h
- _____. (2012). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Especiais*. Declaração de Salamanca.

- _____. (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível na internet e se encontra em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>; Acesso em: 16 de abril de 2014, 17:07 h
- _____. (2008). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 e 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, Brasília.
- _____. (1996). *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília/DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso novembro de 2011.
- _____. (1999). Parâmetros curriculares Nacionais: ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- _____. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2000. Documento disponibilizado na rede internacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.ht>. Acesso em: 28 nov. 2012.
- _____. (2011). Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Brasília / MEC. <http://www.leidireto.com.br/decreto-7611.html> (Acesso em 25.07.2012)
- _____. (1997). *Língua Brasileira de Sinais/ organizado por Lucinda f. Brito et. al.* – Brasília: MEC / SEESP, 1997. V.III. – (série Atualidades Pedagógicas, n. 4)
- _____. (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- _____. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. Lei 31.146, de 06.07.2015, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso dia 01 Jul 2018.
- _____. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf
- _____. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. MEC/SEEP. Brasília

- Capovila, F.C. (2009). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue - Novo Deit-Libras Língua de Sinais Brasileira*. Volume 1: Sinais de A a H. volume 2: sinais de I a Z. São Paulo. EDUSP.
- Carvalho, A.M.P. (2012). *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning.
- Carvalho, E.R. (2014). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*/ Rosita Edler Carvalho. 6ª Ed. Porto Alegre. Mediação
- Casinin, M.M. (2014). *Ações para incluir e práticas pedagógicas na educação de surdos*. In: Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica / org. Ana Cláudia Pavão Siluk. 1. ed., 1. reimpr. - Santa Maria: ufsm, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação.
- Ciccone, M.M.C. et al. (1990). *Comunicação total* / Maria Marta Costa Ciccone. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 132p.
- Colomer, T. & Camps A. (2011). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Camps; trad. Fátima Mujrad – Porto alegre. Artmed.
- Cubero, R. e Luque, A. (2010). *Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem*. In: COLL, César; MARCHESI, A.; PALACIOS, Jesús & colaboradores. Desenvolvimento psicológico e educação. Organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palácios: tradução Fátima Murad. – v. 2. Ed. – Porto Alegre. Artmed.
- Damázio, M.F.M. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez*. Brasília. SEEP/SEED/MEC.
- Fávero, E.A.G. et al (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. Brasília. SEEP/SEED/MEC.
- Feltrin, A.E. (2004). *Inclusão social na escola: quando a pedagogia se encontra com a diferença*. São Paulo. Paulinas. (Coleção pedagogia e educação)
- Fernandes, S.F. (2006). *Práticas de Letramentos na Educação Bilingue para Surdos*. Curitiba. SEED/CEDITEC
- Feuerstein, R.; Feuerstein R. S., e Falik, Louis H. (2014). *Além da inteligência aprendizada e a capacidade de mudança do cérebro*/. Reuven Feuerstein, Rafael S. Feuerstein, Louis H. Falik; prefácio de John D. Bransford; tradução de Aline Kaehler – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre. Artmed.
- Geraldi, J.W. (2004). *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: O texto na sala de aula. 3ª Ed. 9ª reimpressão. São Paulo, ABDR.

- Gerhardt, T.E.; Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. [Organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS,
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (2009). *A Arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro. 11ª edição, Editora Record
- Freire, P. (1985). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* – São Paulo: Autores Associados: E Cortez.
- Furth, H.G. (1974). *Piaget e o conhecimento: Fundamentos teóricos*. Tradução de Valerie Rumjanek. RJ. Forense-Universitária.
- _____. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, P. Terra. 17ª Ed.
- Gesueli, Z.M. (2015). *A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos*. In LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.(Orgs) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 6ª Ed. Porto Alegre: Mediação.
- Goldfeld, M. (2017). *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 3ª edição, São Paulo: Plexus editora.
- González, J.A.T. Fernández, A. H. & Camargo, C. B. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Paraguay: Editora Marben Asunción.
- Guarinello, A.C. (2007). *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus editora.
- Karnopp, L.B. (2013). *Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo*. In: Lodi, A.C.B.; Harrison, K. M. P.; Campos, S. R. L.; Teske, O. (Orgs): *Letramento e minorias*. 5ª Ed. Porto alegre. Mediação.
- _____. e Pereira, M.C. da C. (2015). *Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos*. In. LODI, A.C.B.; Harrison, K. M. P.; Campos, S. R. L. (Orgs) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 6ª Ed. Porto Alegre. Mediação. 112p
- Kleiman, A. (2013). *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas. SP. Pontes.
- _____. (2016). *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas. SP. Ed.Pontes

- _____. (2004). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2ª reimpressão.
- Kauark, F.; Manhães, F.C. & Medeiros, C.H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E.M. (2011). *Metodologia científica*/Eva Maria Lakatos, Martins de Andrade Marconi. – 6ª Ed. m São Paulo. Atlas.
- Lacerda, C.B. (2016). *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre. Mediação/FAES.
- _____. et all. (2014). *Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado*. In Ana Claudia Baleeiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (Organizadoras): Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e línguas de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4ª Ed. Porto Alegre. Mediação,
- Lerner, D. (2017). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* / Delia Lerner; trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed.
- Libâneo, J.C. (2005). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Revista e ampliada, Goiânia: editora Alternativa.
- Lodi, A.C.B e Luciano, R. de T. (2014). *Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua de sinais*. In: Lodi, A. C. B.; Lacerda, C. B. F. de (Orgs.): Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4ª Ed. Porto Alegre: editora Mediação.
- _____. Harrison, K.M.P.; Campos, S.R.L. de. (2013). *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In, Lodi, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S. R. L.; Teske, Ottmar (Orgs): Letramento e minorias. 5ª Ed. Porto alegre. Mediação.
- Lopes, M.C. (2013). *Surdez & Educação* / Maura Corcini Lopes. Edição1. Belo Horizonte: Autêntica, 104 p.
- Mantoan, M.T.E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? como fazer?* São Paulo; Moderna. (Coleção cotidiano escolar).
- Marcuschi, L.A. (2004.). *Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social*. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, ABDR.

- Mazzotta, M.J.S. (2017). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Minayo, M. C. de S.; Deslandes, S. F.; Neto, O. C.; Gomes, R. (2002). *Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade*. Ed. 21ª. Petrópolis; Editora Vozes.
- Monereo, C.; Pozo, J.I.; Castelló, M. (2010) – O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, César; MARCHESI, A.; PALACIOS, Jesús & colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palácios: tradução Fátima Murad. – v.2. Ed. – Porto Alegre. Artmed.
- Neves, I.C.B.; Souza, J.; Schaffer, N.O.; Guedes, P.C. e Klusener, R. (2003). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas / organizados por Iara Conceição Bitencourt Neves, Jussara Vieira Souza, Neiva Otero Schaffer, Paulo Coimbra Guedes e Renita Klusener* – 5ª ed. – Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS.
- Oliveira, P.M.T. de: *História da Educação dos surdos no Brasil*. UFRJ <http://www.surdo.org.br/informacao.php?info=HistoriadosSurdos>. (Acesso em 25.07.2012).
- Osakabe, H. (1995). *O mundo da escrita*. In: *Leituras no Brasil: Antologia Comemorativa pelo 10º COLE / Marcia Abreu (organizadora)* – Campinas, SP. Mercado de Letras. 199 p.
- Padilha, A.M.L. (2014). *Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula?* In: LODI, Ana Claudia B., LACERDA, Cristina B. F. org.: *uma escola duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4ª Ed. Porto Alegre. 160 p.
- Palacios, J. et al. (2008). *Desenvolvimento físico e psicomotor depois dos dois anos*. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palácios, J. & colaboradores. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palácios: tradução Fátima Murad. – v.1 Ed. 2 – Porto Alegre : Artmed.
- Pereira, Maria C. da C. et al. (2011). *Libras Conhecimento Além dos Sinais*. 1ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Pereira, M.C. da C. (2013). *Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos*. In: Lodi A.C.B; Harrison, K. M. P.; Campos, S.R.L. de: TESTE, O. (Orgs.): *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Perlin, G.T.T. (2016). *Identidades surdas* - In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças / org. de Carlos Skliar*. – Porto Alegre: Mediação.
- Perovano, D.G. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: InterSaberes

- Perrenoud, P. (2017). *Dez novas competências para ensinar* / Phelippe Perrenoud Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre. Grupo A/Penso.
- Pozo, J. I.; Monereo, C. & Castello M.(2010) – O uso estratégico do conhecimento. In: Coll, César; Marchesi, A.; Palácios, Jesús & colaboradores. Desenvolvimento psicológico e educação. Organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palácios: tradução Fátima Murad. – v.2. Ed. 2 – Porto Alegre : Artmed.
- Prodanov, C.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale.
- Quadros, R.M.; Karnopp, L. (2004). *Estudos Lingüísticos: a língua de sinais brasileira*. Editora Artmed: Porto Alegre.
- _____; Cruz, C.R. (2011). *Língua de sinais: instrumentos de avaliação* / Ronice Muller de Quadros, Carinha Rabello Cruz. Porto Alegre: Artmed.
- _____. (2008). *O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos* – In Surdez e Bilinguismo. Eulália Fernandes org.; Ronice Muller Quadros... [et al.] – Porto Alegre : Mediação.
- Ribeiro, M. L.; Jutras, F.; Louis, R.(2005). *Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa*. Artigo (http://PePsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414. Acesso em 11.01.2019
- Sacks, O. (1998). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das letras.
- Salles, M.L.H.M. (2004). *Ensino de Segunda Língua para Surdo: caminhos para a Prática Pedagógica*. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. V.2. Brasília
- Sánchez, E. (2010). *A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora*. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. & colaboradores. Desenvolvimento psicológico e educação. Organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios: tradução Fátima Murad. – 2. Ed.V 3 – Porto Alegre : Artmed.
- Sampieri, R.H; Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2012). *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill. Reimpressão.
- Santana, A.P. (2007). *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas* / Ana Paula Santana – São Paulo: Plexux.
- Sassaki, R.K. (1997) *Inclusão - Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro. Editora WVA.

- SILVA, M. da P. M. (2001). *A Construção de Sentidos na Escrita do Aluno Surdo*. São Paulo: Editora Plexus.
- Skliar, C. (2016). *Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade*. – In: A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças / org. de Carlos Skliar: - Porto Alegre. 3ª Ed. Mediação.
- _____. (2013). *Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. In: SKLIAR, Carlos (Org.), *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: 7ª Ed. Mediação,
- Soares, M.A.L. (2005). *A Educação do Surdo no Brasil* / Maria Aparecida Leite Soares. – 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados.
- Soares, M. (2004). *Letramento: um tema em três gêneros* / Magda Soares, 2, Ed., 8. Reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. (2017). *Alfabetização e Letramento*. 7 ed. 1ª reimpressão. São Paulo. Contexto.
- _____. (2002). *Português na escola: História de uma disciplina curricular*. In Marcos Bagno (Org.) - *Linguística da Norma*. São Paulo. Edições Loyola,
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura* - / Isabel Solé; trad. Cláudia Schilling – 6ª Ed. – Porto Alegre: ArtMed.
- Tfouni, L.V. (2017). *Letramento e Alfabetização*. 9ª Edição. 2ª reimpressão. São Paulo. Cortez.
- Tortora, G.J. (2012). *Corpo Humano: fundamentos de anatomia e fisiologia* / Gerard J. Tortora, Bryan Derrickson; revisão técnica: Luiz Alberto Santos Serrano, Tolomeu Artur Assunção Casali – 8. Ed- Porto Alegre: Artmed, 2012 xxvii, 684 p.;Il. Color. ; 28cm.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo. Atlas
- Turetta, B. dos R., Góes, M.C.R. de. (2014). *Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores*. In: Lodi, A.C.B.; Lacerda, C. B. F. de (Orgs.): *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: editora Mediação.
- Vianin, P. (2013). *Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagens* / Pierre Vianin; tradução: Fátima Murad; revisão Simone Aparecida Capellini – Porto alegre: Penso.
- Vygotsky, L.S. (2010). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. / L. S. Vygotsky; organizadores [Michael Cole ... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menina Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes. (Psicologia e Pedagogia)

_____. *Obras Escogidas V Fundamentos de defctologia*: Comisión editorial ara La edición em lengua rusa (Academia de Ciencias Pedagógicas de La URSS); Secretario Del Consejo de Redacción: L. A. RADZIJOVSKI. Edición em Castella Traducción JULIO GUILLERMO BLANK, Revisión y adaptación NAÓLEON JESUS VIDARTE VARGAS, IRINA FILANOVA.

Ximenes, S. (20015) *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa* / Sérgio Ximenes São Paulo. Ediouro.

Zabala, A.A. (1998). *A Prática Educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa Porto alegre; ArtMed.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Carta enviada à direção da instituição, local da pesquisa

**UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIÊNCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN DOCTORADO EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN**

Ilhéus-BA, 08 de janeiro de 2020.

Prezado (a) professor(a), sou Doctoranda da Universidad Autónoma de Asunción, Paraguai.

Estou desenvolvendo a tese de conclusão do curso, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne, intitulada "Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular". O objetivo da pesquisa é o analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.

Considero este trabalho importante, visto ser a linguagem o meio de comunicação mais utilizado em nossa sociedade, assim tem grande relevância para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual do aluno surdo, o que contribuirá sobremaneira para a sua inserção sociocultural.

Nesse sentido, preciso do seu apoio e da colaboração dessa conceituada instituição de ensino para a realização da pesquisa de campo que faz parte da investigação.

A pesquisa constará de três etapas, a saber:

Primeira etapa – Solicito para análise documental os seguintes documentos da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o plano anual de aula dos do 8º e 9º anos do matutino, os projetos educativos para um melhor aprofundamento sobre como está pensado a educação de surdos pela unidade escolar.

Segunda etapa – Aplicação da entrevista junto aos professores dos alunos surdos, professor do atendimento Educacional Especializado, intérpretes da sala de aula comum, gestores e alunos surdos do 8º e 9º anos, cuja finalidade informações mais detalhadas a respeito das habilidades de leitura e escrita do aluno surdo.

Terceira etapa – Observação participante, que observará as metodologias empregadas pelos professores da sala de aula do ensino comum, a didática dos intérpretes e a participação do aluno surdo nas aulas da sala do ensino comum. A participação da instituição é de fundamental importância dentro da investigação, considerando que, a partir dos resultados da pesquisa sejam elaboradas estratégias pedagógicas para o ensino de conectivos prepositivos e conjuntivos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto, de acordo a funcionalidade dos mesmos, do aluno surdo. Desde já agradeço a sua atenção e contribuição e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente;

Josefa Maria Argolo Pimenta – Doutoranda em Ciências da Educação - UAA

Recebido e
autorizado em:
08/01/2020

Jacira Oliveira F. Santos
Diretora:
Aut. D O 22/12/2016

APÊNDICE 2: Autorização do Campo de Pesquisa Responsável pelo aluno Surdo



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Sr (a),

Eu, **Josefa Maria Argolo Pimenta**, responsável pela pesquisa **“Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”**, sob a orientação da professora **Clara Roseane da Silva Azevedo Mont’Alverne** estou solicitando a vossa permissão para seu/sua filho(a) _____ participar voluntariamente do meu estudo do Programa de Doutorado em Ciência da Educação da Universidad Autónoma de Asunción.

Esta pesquisa pretende analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo. Acreditamos que este estudo seja importante porque poderá melhorar a leitura e produção textual dos referidos estudantes.

Para a realização desta pesquisa seu filho (a) responderá uma entrevista abordando sobre seus conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa escrita. Também será observado em duas aulas de cada disciplina para analisarmos seus conhecimentos. Durante as observações faremos registros escritos e gravações em áudio. Posteriormente participará de atividades no Atendimento Educacional Especializado durante quatro horas/aula.

Durante esta pesquisa, é possível que: seu filho (a) sinta desconforto/constrangimento em responder algumas perguntas da entrevista, bem como ao ser observado enquanto assiste suas aulas; as suas informações pessoais e opiniões sejam exibidas sem a devida autorização; a pesquisa dificulte o desenvolvimento normal das atividades escolares no período previsto. Contudo acreditamos que este estudo poderá ajudar estudantes surdos na leitura e escrita de textos.

Portanto, esclarecemos que: se seu filho (a) não se sentir bem em responder a qualquer questão da entrevista, pode ficar livre para não responder, ou se não se sentir bem em ser observado na sua sala, podemos parar a observação em qualquer momento. As atividades, abordarão conteúdos do planejamento do seu atendimento, por isso nenhum conteúdo ficará sem ser abordado. Também utilizaremos nomes fictícios para identificar os participantes, além disso, não exporemos o nome da instituição de ensino. Garantimos que quando for necessário exemplificar determinada situação, o nome de seu filho (a) não será citado, mas substituído por outro nome para preservar sua identidade.

A entrevista, a observação e as atividades no seu atendimento só se efetivarão mediante acordo de horário feito antecipadamente. Lembro ainda que os resultados desse estudo serão utilizados apenas nesta pesquisa e divulgados apenas em eventos e/ou revistas científicas.

Seu filho (a) tem o direito a quaisquer esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa realizada. Você tem total liberdade para desistir em qualquer momento da pesquisa. Caso participe, também terá a liberdade para pedir informações ou tirar qualquer dúvida que tiver.

Garantimos que a pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração a seu filho (a). Garantimos ainda que, mesmo não previsto, se ele (a) tiver gastos decorrentes da pesquisa, será ressarcido. Garantimos também o direito a indenização se o participante tiver qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

Informamos que seu filho (a) não pagará nada nem receberá pagamento por sua participação. Também não é obrigado a participar da pesquisa e se não quiser participar sua decisão não trará nenhum prejuízo para você na sua escola.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode procurar o pesquisador responsável **Josefa Maria Argolo Pimenta**, Rua Jacarandá, 375, Condomínio Vila Costeira, Ap. 207 Ilhéus -Bahia, CEP: 45655-092, no telefone (73) 98801-2495 ou no Email: jmapimenta@hotmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias iguais, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Então, se está claro para você, peça que assine este documento.

Nossos sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Pesquisador: **Josefa Maria Argolo Pimenta**
Email: jmapimenta@hotmail.com

Orientadora: **Clara Roseane Mont’Alverne**
Email: clarazevedo@globo.com

Eu, _____, aceito que meu filho (a) participe da pesquisa **“Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”**. Fui claramente informado que ele (a) responderá um guia de entrevista, será observado em duas aulas e participará de atividades no atendimento. Foi-me garantido que ele (a) posso desistir da pesquisa em qualquer momento que desejar e que a sua identidade será preservada.

Assinatura do Pai/Mãe ou responsável legal.

A rogo do Senhor (a) _____

assinar:

Assinatura da Testemunha 1

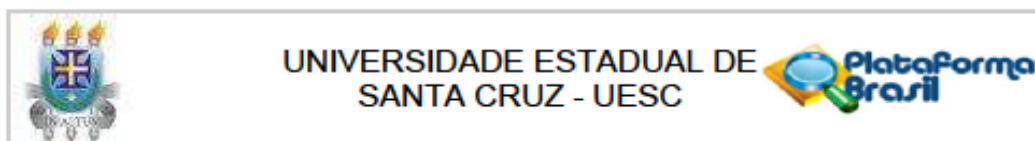
Assinatura da Testemunha 2

Ilhéus, ____/____/____

Marca do polegar



APÊNDICE 3: Plataforma Brasil - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.

Pesquisador: JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29989420.1.0000.5528

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.954.754

Apresentação do Projeto:

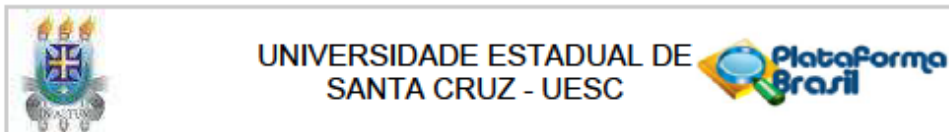
O protocolo Caae 29989420.1.0000.5528, intitulado "Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.", sob a responsabilidade de JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA trata-se de um projeto de pesquisa de tese de doutoramento, orientado pela Profa. Dra. CLARA ROSEANE DA SILVA AZEVEDO MONTALVERNE do PPG em Ciências da Educação, da Universidad Autónoma de Asunción, contando com financiamento próprio, que pretende investigar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo. Para tanto, 10 professores (sendo um do Atendimento Educacional Especializado e nove professores da sala de aula regular), 3 estudantes surdos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, 2 intérpretes de Libras e 2 gestores do Colégio Estadual Rotary Renato Leite Silveira serão convidados a participar da pesquisa por meio de observação e entrevista durante um período de três meses.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual

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



Continuação do Parecer: 3.954.754

Rotary Renato Leite da Silveira.

Objetivos Específicos:

Descrever o domínio vocabular em Libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo.

Avaliar a didática do Tradutor/intérprete durante as aulas na sala de aula do ensino regular.

Dissertar as metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas na sala do ensino regular.

Propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem em Libras dos conectivos de coerência e coesão em língua portuguesa nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Essa pesquisa tem como riscos:

(a) desconforto e/ou constrangimento em relação a responder algumas perguntas do guia ou da entrevista, como também ao ser observado(a) durante seu fazer pedagógico;

(b) fornecer informações pessoais e opiniões;

(c) intervir no desenvolvimento normal das atividades escolares durante período da pesquisa, caso o horário não seja combinado com antecedência;

(d) interferir no planejamento do AEE para o período letivo por conta da presença do pesquisador.

A fim de amenizar estes riscos, tomaremos as seguintes providências:

(a) o professor será informado que, caso sinta-se constrangido na entrevista com alguma pergunta, ele pode deixar de responder; e durante a observação na sala de aula, caso a presença do pesquisador cause algum desconforto ele pode solicitar a suspensão da observação;

(b) utilizaremos nomes fictícios para identificar os participantes, além disso, não exporemos o nome da instituição de ensino;

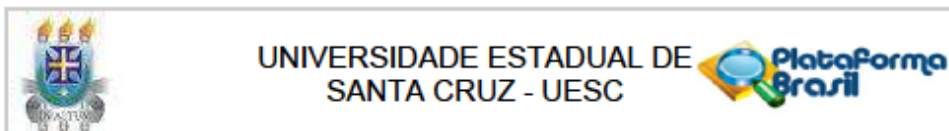
(c) combinaremos antecipadamente os horários da realização da observação e da entrevista, nos posicionaremos na sala de aula de forma discreta e ficaremos em silêncio;

(d) informaremos ao professor do AEE que o conteúdo abordado (produção textual) será o que ele estará ministrando no momento para seus estudantes, então não atrapalhará o seu trabalho. E quanto aos relatos solicitados, caso o professor não consiga escrever, pode fazer oralmente.

Quanto aos benefícios, a pesquisa pretende colaborar com o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos da linguagem escrita no AEE e não constam na Libras, com vistas à construção de indicadores para uma política pública inclusiva mais efetiva voltada à acessibilidade do aluno surdo à literatura escrita.

Como também, fazer com que os mesmos disponham de ferramentas

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



Continuação do Parecer: 3.954.754

que lhes permitam acessar a leitura e produção de textos nas suas práticas interlocutivas, consequentemente a valorização das diferenças e sua inserção sociocultural.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa serve de ferramenta para a obtenção de dados que serão discutidos na Tese de Doutorado cuja temática é a melhoria do ensino de estudantes surdos inseridos em contextos educacionais da escola regular.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acusamos que no protocolo 29080420.1.0000.5526 são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

1. Folha de rosto, devidamente preenchida, com as informações de título do projeto e número de participantes em conformidade com as demais informações cadastradas, assinada e datada pelo pesquisador responsável e pelo responsável institucional;
2. Declaração de responsabilidade, na qual o pesquisador responsável se compromete a iniciar a pesquisa apenas após o término da tramitação da análise ética;
3. Projeto na íntegra, descrevendo satisfatoriamente os fundamentos e procedimentos da pesquisa, possibilitando a análise dos elementos inerentes à ética na pesquisa envolvendo seres humanos;
4. Instrumentos para coleta de dados (Roteiro de Entrevista, indicando os participantes de cada grupo, com as devidas alterações e Roteiro de Observação);
5. Carta de anuência, devidamente assinada pelo responsável do local de execução da pesquisa;
6. Currículo Lattes do(s) pesquisador(es) principal e da equipe da pesquisa;
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que atende ao solicitado na Resolução (os TCLEs foram revisados e uniformizados e foram substituídos no protocolo, conforme indicado no ofício);
8. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido que atende ao solicitado na Resolução;

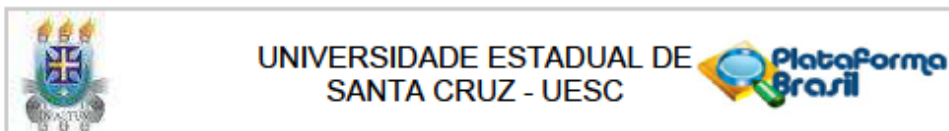
Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após leitura e análise do protocolo e de todos os documentos encaminhados pelo(a) pesquisador(a), considerou-se que foram esclarecidos todos os aspectos relativos à ética em pesquisa com seres humanos, tendo sido as pendências elencadas no parecer nº 3.943.080 sanadas e retificadas em todos os documentos. Sendo, assim, indica-se a sua aprovação.

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



Continuação do Parecer: 3.954.754

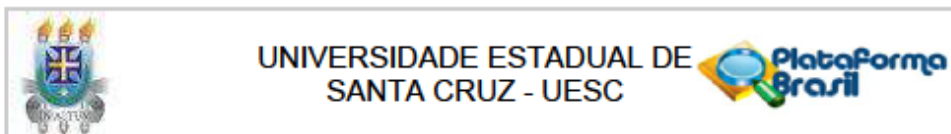
Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 3.943.080, do projeto "Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.", CAAE 29989420.1.0000.5528, de autoria de JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1505097.pdf	01/04/2020 13:07:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	01/04/2020 13:01:35	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_pais.pdf	01/04/2020 13:00:47	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_gestor.pdf	01/04/2020 12:59:50	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Outros	Oficio_resposta.pdf	31/03/2020 11:59:11	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tale_aluno.pdf	31/03/2020 11:51:19	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_prof_aee.pdf	31/03/2020 11:49:50	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_prof.pdf	31/03/2020 11:48:11	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito

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



Continuação do Parecer: 3.954.754

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_interp.pdf	31/03/2020 11:47:35	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Outros	Curriculo_Orientadora.pdf	11/03/2020 10:13:27	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Outros	Curriculo_Josefa.pdf	11/03/2020 10:11:21	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	10/03/2020 20:40:27	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_responsabilidade.pdf	10/03/2020 20:30:08	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_compromisso.pdf	10/03/2020 20:28:53	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Outros	Roteiro_observ.pdf	02/02/2020 18:23:25	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	02/02/2020 18:19:43	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ILHEUS, 05 de Abril de 2020

Assinado por:
Alexandre Dias Munhoz
(Coordenador(a))

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ - UESC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.

Pesquisador: JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 29989420.1.0000.5526

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.402.400

Apresentação do Projeto:

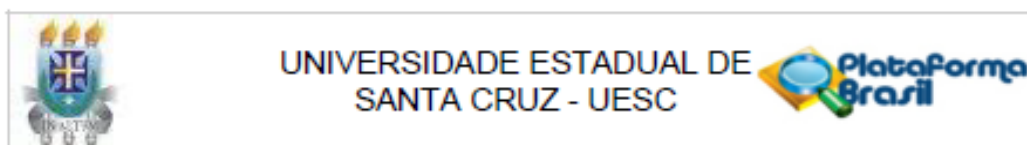
O protocolo Caae 29989420.1.0000.5526, intitulado "Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.", sob a responsabilidade de JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA trata-se de um projeto de pesquisa de tese de doutoramento, orientado pela Profa. Dra. CLARA ROSEANE DA SILVA AZEVEDO MONTALVERNE do PPG em Ciências da Educação, da Universidad Autónoma de Asunción, contando com financiamento próprio, que pretende investigar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo. Para tanto, 10 professores (sendo um do Atendimento Educacional Especializado e nove professores da sala de aula regular), 3 estudantes surdos do 3º e 9º anos do Ensino Fundamental, 2 intérpretes de Libras e 2 gestores do Colégio Estadual Rotary Renato Leite Silveira serão convidados a participar da pesquisa por meio de observação e entrevista durante um período de três meses.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5315 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 4.402.400

Rotary Renato Leite da Silveira.

Objetivos Específicos:

Descrever o domínio vocabular em Libras e o nível de leitura e escrita do aluno surdo.

Expor a didática do Tradutor/intérprete durante as aulas na sala de aula do ensino regular.

Relatar as metodologias utilizadas pelos docentes durante as aulas na sala do ensino regular.

Propor estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem em Libras dos conectivos de coerência e coesão em língua portuguesa nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Essa pesquisa tem como riscos:

(a) desconforto e/ou constrangimento em relação a responder algumas perguntas do guia ou da entrevista, como também ao ser observado(a) durante seu fazer pedagógico;

(b) fornecer informações pessoais e opiniões;

(c) intervir no desenvolvimento normal das atividades escolares durante período da pesquisa, caso o horário não seja combinado com antecedência;

(d) interferir no planejamento do AEE para o período letivo por conta da presença do pesquisador.

A fim de amenizar estes riscos, tomaremos as seguintes providências:

(a) o professor será informado que, caso sinta-se constrangido na entrevista com alguma pergunta, ele pode deixar de responder; e durante a observação na sala de aula, caso a presença do pesquisador cause algum desconforto ele pode solicitar a suspensão da observação;

(b) utilizaremos nomes fictícios para identificar os participantes, além disso, não exporemos o nome da instituição de ensino;

(c) combinaremos antecipadamente os horários da realização da observação e da entrevista, nos posicionaremos na sala de aula de forma discreta e ficaremos em silêncio;

(d) informaremos ao professor do AEE que o conteúdo abordado (produção textual) será o que ele estará ministrando no momento para seus estudantes, então não atrapalhará o seu trabalho. E quanto aos relatos solicitados, caso o professor não consiga escrever, pode fazer oralmente.

Quanto aos benefícios, a pesquisa pretende colaborar com o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos da linguagem escrita no AEE e não constam na Libras, com vistas à construção de indicadores para uma política pública inclusiva mais efetiva voltada à acessibilidade do aluno surdo à literatura escrita. Como também, fazer com que os mesmos disponham de ferramentas

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
SANTA CRUZ - UESC



Continuação do Parecer: 4.402.400

que lhes permitam acessar a leitura e produção de textos nas suas práticas interlocutivas, consequentemente a valorização das diferenças e sua inserção sociocultural.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa serve de ferramenta para a obtenção de dados que serão discutidos na Tese de Doutorado cuja temática é a melhoria do ensino de estudantes surdos inseridos em contextos educacionais da escola regular.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acusamos que no protocolo 29989420.1.0000.5526 são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

1. Folha de rosto, devidamente preenchida, com as informações de título do projeto e número de participantes em conformidade com as demais informações cadastradas, assinada e datada pelo pesquisador responsável e pelo responsável institucional;
2. Declaração de responsabilidade, na qual o pesquisador responsável se compromete a iniciar a pesquisa apenas após o término da tramitação da análise ética;
3. Projeto na íntegra, descrevendo satisfatoriamente os fundamentos e procedimentos da pesquisa, possibilitando a análise dos elementos inerentes à ética na pesquisa envolvendo seres humanos, no qual foi alterado o cronograma de execução, conforme indicado na emenda;
4. Instrumentos para coleta de dados (Roteiro de Entrevista, indicando os participantes de cada grupo, com as devidas alterações e Roteiro de Observação);
5. Carta de anuência, devidamente assinada pelo responsável do local de execução da pesquisa;
6. Currículo Lattes do(s) pesquisador(es) principal e da equipe da pesquisa;
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que atende ao solicitado na Resolução (os TCLEs foram revisados e uniformizados e foram substituídos no protocolo, conforme indicado no ofício);
8. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido que atende ao solicitado na Resolução;
9. Carta para apresentação e justificativa para a emenda ao projeto.

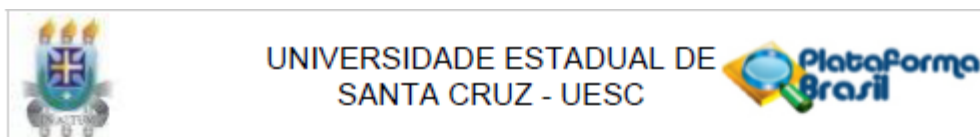
Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após leitura e análise do protocolo e de todos os documentos encaminhados pelo(a) pesquisador(a), considerou-se que são esclarecidos todos os aspectos relativos à ética em pesquisa com seres humanos, que os argumentos que justificam a emenda são plausíveis e que as alterações indicadas na emenda foram realizadas no Projeto na Íntegra e nas Informações Básicas. Sendo

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



Continuação do Parecer: 4.402.400

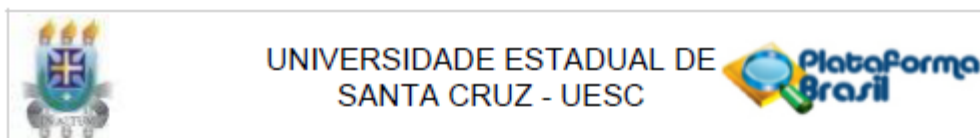
assim, é indicada a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1648117_E1.pdf	23/10/2020 09:22:07		Aceito
Outros	Carta_emenda.pdf	23/10/2020 09:18:24	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	23/10/2020 09:03:04	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_pais.pdf	01/04/2020 13:00:47	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_gestor.pdf	01/04/2020 12:59:50	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Outros	Oficio_resposta.pdf	31/03/2020 11:59:11	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tale_aluno.pdf	31/03/2020 11:51:19	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_prof_aee.pdf	31/03/2020 11:49:50	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_prof.pdf	31/03/2020 11:48:11	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle_interp.pdf	31/03/2020 11:47:35	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Outros	Curriculo_Orientadora.pdf	11/03/2020 10:13:27	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Outros	Curriculo_Josefa.pdf	11/03/2020 10:11:21	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	10/03/2020	JOSEFA MARIA	Aceito

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



Continuação do Parecer: 4.402.400

Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	20:40:27	ARGOLO PIMENTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_responsabilidade.pdf	10/03/2020 20:30:06	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_compromisso.pdf	10/03/2020 20:26:53	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	02/02/2020 16:19:43	JOSEFA MARIA ARGOLO PIMENTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ILHEUS, 16 de Novembro de 2020

Assinado por:
Maria Cristina Rangel
(Coordenador(a))

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

APÊNDICE 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada Gestora,

Eu, **Josefa Maria Argolo Pimenta**, responsável pela pesquisa **“Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”**, sob a orientação da professora Clara Roseane da Silva Azevedo Mont’Alverne estou fazendo um convite para você participar voluntariamente do meu estudo do Programa de Doutorado em Ciência da Educação da Universidad Autónoma de Asunción.

Esta pesquisa pretende analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo. Acreditamos que este estudo seja importante porque poderá melhorar a leitura e produção textual dos referidos estudantes.

Para a realização desta pesquisa você receberá e responderá por escrito um guia de entrevista abordando a avaliação do aluno surdo, as práticas de seleção e atuação do intérprete, as metodologias dos docentes, a formação continuada entre outras questões.

Durante esta pesquisa, é possível que: você sinta desconforto/ constrangimento em responder algumas perguntas da entrevista; suas informações pessoais e opiniões sejam exibidas sem a devida autorização. Contudo acreditamos que este estudo poderá ajudar professores a entenderem o processo de produção textual do aluno surdo.

Portanto, esclarecemos que: se você não se sentir bem em responder a qualquer questão da entrevista, fique livre para não responder. Também utilizaremos nomes fictícios para identificar os participantes, além disso, não exporemos o nome da instituição de ensino. Garantimos que quando for necessário exemplificar determinada situação, seu nome não será citado, mas substituído por outro nome para preservar sua identidade.

A entrevista só se efetivará mediante acordo de horário feito antecipadamente. Lembro ainda que os resultados desse estudo serão utilizados apenas nesta pesquisa e divulgados apenas em eventos e/ou revistas científicas.

Você tem o direito a quaisquer esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa realizada. Você tem total liberdade para desistir em qualquer momento da pesquisa. Caso participe, você também terá a liberdade para pedir informações ou tirar qualquer dúvida que tiver.

Garantimos que a pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração a você. Garantimos ainda que, mesmo não previsto, se você tiver gastos decorrentes da pesquisa, ele será ressarcido. Garantimos também o direito a indenização se o participante tiver qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

Informamos que você não pagará nada nem receberá pagamento por sua participação. Você não é obrigado a participar da pesquisa e se não quiser participar sua decisão não trará nenhum prejuízo para você na sua escola.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode procurar o pesquisador responsável Josefa Maria Argolo Pimenta, Rua Jacarandá, 375, Condomínio Vila Costeira, Ap. 207 Ilhéus -Bahia, CEP: 45655-092, no telefone (73) 98801-2495 ou no Email: jmapimenta@hotmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias iguais, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Então, se está claro para você, peço que assine este documento.

Nossos sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Pesquisador: Josefa Maria Argolo Pimenta /
jmapimenta@hotmail.com

Orientadora: Clara Roseane Mont’Alverne Email:
[Email: clarazevedo@globocom](mailto:clarazevedo@globocom)

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **“Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”**. Fui claramente informado que responderei um guia de entrevista. Foi-me garantido que posso desistir da pesquisa em qualquer momento que eu desejar e que minha identidade será preservada.

Assinatura do Participante

Ilhéus, ____/____/____

APÊNDICE 5: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



1 / 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professor (a),

Eu, **Josefa Maria Argolo Pimenta**, responsável pela pesquisa **“Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”**, sob a orientação da professora Clara Roseane da Silva Azevedo Mont’Alverne estou fazendo um convite para você participar voluntariamente do meu estudo do Programa de Doutorado em Ciência da Educação da Universidad Autónoma de Asunción.

Esta pesquisa pretende analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo. Acreditamos que este estudo seja importante porque poderá melhorar a leitura e produção textual dos referidos estudantes.

Para a realização desta pesquisa você receberá e responderá por escrito um guia de entrevista abordando os conhecimentos do seu aluno surdo, suas práticas metodológicas para lidar com ele na sala de aula e a atuação do intérprete e sugestões sobre o ensino dos conteúdos objeto desse estudo. Você será observado em duas aulas. Durante as observações faremos registros escritos e gravações em audiovisuais.

Durante esta pesquisa, é possível que: você sinta desconforto constrangimento em responder algumas perguntas da entrevista, bem como ao ser observado enquanto ministra uma aula; suas informações pessoais e opiniões sejam exibidas sem a devida autorização; a pesquisa dificulte o desenvolvimento normal das atividades escolares no período previsto, caso o horário não seja combinado com antecedência. Contudo acreditamos que este estudo poderá ajudar professores a entenderem o processo de produção textual do aluno surdo.

Portanto, esclarecemos que: se você não se sentir bem em responder a qualquer questão da entrevista, fique livre para não responder, ou se não se sentir bem em ser observado na sua sala, nos informe, pois podemos parar a observação em qualquer momento. Também utilizaremos nomes fictícios para identificar os participantes, além disso, não exporemos o nome da instituição de ensino. Garantimos que quando for necessário exemplificar determinada situação, seu nome não será citado, mas substituído por outro nome para preservar sua identidade.

A entrevista e a observação só se efetivarão mediante acordo de horário feito antecipadamente. Lembro ainda que os resultados desse estudo serão utilizados apenas nesta pesquisa e divulgados apenas em eventos e/ou revistas científicas.

Você tem o direito a quaisquer esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa realizada. Você tem total liberdade para desistir em qualquer momento da pesquisa. Caso participe, você também terá a liberdade para pedir informações ou tirar qualquer dúvida que tiver.

Garantimos que a pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração a você. Garantimos ainda que, mesmo não previsto, se você tiver gastos decorrentes da pesquisa, ele será ressarcido. Garantimos também o direito a indenização se o participante tiver qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

Informamos que você não pagará nada nem receberá pagamento por sua participação. Você não é obrigado a participar da pesquisa e se não quiser participar sua decisão não trará nenhum prejuízo para você na sua escola.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode procurar o pesquisador responsável Josefa Maria Argolo Pimenta, Rua Jacarandá, 375, Condomínio Vila Costeira, Ap. 207 Ilhéus -Bahia, CEP: 45655-092, no telefone (73) 98801-2495 ou no Email: jmapimenta@hotmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias iguais, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Então, se está claro para você, peço que assine este documento.

Nossos sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Pesquisador: Josefa Maria Argolo Pimenta /
jmapimenta@hotmail.com

Orientadora: Clara Roseane Mont’Alverne Email:
clarazevedo@globocom

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **“Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”**. Fui claramente informado que responderei um guia de entrevista, e serei observado em duas aulas. Foi-me garantido que posso desistir da pesquisa em qualquer momento que eu desejar e que minha identidade será preservada.

Assinatura do Participante

Ilhéus, ____ / ____ / ____

“Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@nesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.”

APÊNDICE 6: Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE) do AEE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professor (a),

Eu, Josefa Maria Argolo Pimenta, responsável pela pesquisa “Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”, sob a orientação da professora Clara Roseane da Silva Azevedo Mont’Alverne estou fazendo um convite para você participar voluntariamente do meu estudo do Programa de Doutorado em Ciência da Educação da Universidad Autónoma de Asunción.

Esta pesquisa pretende analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo. Acreditamos que este estudo seja importante porque poderá melhorar a leitura e produção textual dos referidos estudantes.

Para a realização desta pesquisa você receberá e responderá por escrito um guia de entrevista abordando os conhecimentos do seu aluno surdo, suas práticas metodológicas para lidar com ele no Atendimento Educacional Especializado e sugestões sobre o ensino dos conteúdos objeto desse estudo. Você será observado em duas aulas. Durante as observações faremos registros escritos e gravações em audiovisuais.

Durante esta pesquisa, é possível que: você sinta desconforto constrangimento em responder algumas perguntas da entrevista, bem como ao ser observado enquanto ministra uma aula; suas informações pessoais e opiniões sejam exibidas sem a devida autorização; a pesquisa dificulte o desenvolvimento normal das atividades escolares no período previsto, caso o horário não seja combinado com antecedência. Contudo acreditamos que este estudo poderá ajudar professores a entenderem o processo de produção textual do aluno surdo.

Portanto, esclarecemos que: se você não se sentir bem em responder a qualquer questão da entrevista, fique livre para não responder, ou se não se sentir bem em ser observado na sua sala, nos informe, pois podemos parar a observação em qualquer momento. Também utilizaremos nomes fictícios para identificar os participantes, além disso, não exporemos o nome da instituição de ensino. Garantimos que quando for necessário exemplificar determinada situação, seu nome não será citado, mas substituído por outro nome para preservar sua identidade.

A entrevista e a observação só se efetivarão mediante acordo de horário feito antecipadamente. Lembro ainda que os resultados desse estudo serão utilizados apenas nesta pesquisa e divulgados apenas em eventos e/ou revistas científicas.

Você tem o direito a quaisquer esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa realizada. Você tem total liberdade para desistir em qualquer momento da pesquisa. Caso participe, você também terá a liberdade para pedir informações ou tirar qualquer dúvida que tiver.

Garantimos que a pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração a você. Garantimos ainda que, mesmo não previsto, se você tiver gastos decorrentes da pesquisa, ele será ressarcido. Garantimos também o direito a indenização se o participante tiver qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

Informamos que você não pagará nada nem receberá pagamento por sua participação. Você não é obrigado a participar da pesquisa e se não quiser participar sua decisão não trará nenhum prejuízo para você na sua escola.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode procurar o pesquisador responsável Josefa Maria Argolo Pimenta, Rua Jacarandá, 375, Condomínio Vila Costeira, Ap. 207 Ilhéus -Bahia, CEP: 45655-092, no telefone (73) 98801-2495 ou no Email: jmapimenta@hotmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias iguais, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Então, se está claro para você, peço que assine este documento.

Nossos sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Pesquisador: Josefa Maria Argolo Pimenta /
jmapimenta@hotmail.com

Orientadora: Clara Roseane Mont’Alverne Email:
clarazevedo@globocom

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”. Fui claramente informado que responderei um guia de entrevista, e serei observado em duas aulas. Foi-me garantido que posso desistir da pesquisa em qualquer momento que eu desejar e que minha identidade será preservada.

Assinatura do Participante

Ilhéus, ____/____/____

APÊNDICE 7: Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE) Intérpretes



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Intérprete,

Eu, **Josefa Maria Argolo Pimenta**, responsável pela pesquisa **“Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”**, sob a orientação da professora Clara Roseane da Silva Azevedo Mont’Alverne, estou fazendo um convite para você participar voluntariamente do meu estudo do Programa de Doutorado em Ciência da Educação da Universidad Autónoma de Asunción.

Esta pesquisa pretende analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo. Acreditamos que este estudo seja importante porque poderá melhorar a leitura e produção textual dos referidos estudantes.

Para a realização desta pesquisa você receberá e responderá por escrito um guia de entrevista abordando os conhecimentos do seu aluno surdo, sua atuação bem como sugestões sobre o ensino dos conteúdos objeto desse estudo. Você será observado em duas aulas. Durante as observações faremos registros escritos e gravações em audiovisuais.

Durante esta pesquisa, é possível que: você sinta desconforto constrangimento em responder algumas perguntas da entrevista, bem como ao ser observado enquanto ministra uma aula; suas informações pessoais e opiniões sejam exibidas sem a devida autorização; a pesquisa dificulte o desenvolvimento normal das atividades escolares no período previsto, caso o horário não seja combinado com antecedência. Contudo, acreditamos que este estudo poderá ajudar professores a entenderem o processo de produção textual do aluno surdo.

Portanto, esclarecemos que: se você não se sentir bem em responder a qualquer questão da entrevista, fique livre para não responder, ou se não se sentir bem em ser observado na sua sala, nos informe, pois podemos parar a observação em qualquer momento. Também utilizaremos nomes fictícios para identificar os participantes, além disso, não exporemos o nome da instituição de ensino. Garantimos que quando for necessário exemplificar determinada situação, seu nome não será citado, mas substituído por outro nome para preservar sua identidade.

A entrevista e a observação só se efetivarão mediante acordo de horário feito antecipadamente. Lembro ainda que os resultados desse estudo serão utilizados apenas nesta pesquisa e divulgados apenas em eventos e/ou revistas científicas.

Você tem o direito a quaisquer esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa realizada. Você tem total liberdade para desistir em qualquer momento da pesquisa. Caso participe, você também terá a liberdade para pedir informações ou tirar qualquer dúvida que tiver.

Garantimos que a pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração a você. Garantimos ainda que, mesmo não previsto, se você tiver gastos decorrentes da pesquisa, ele será ressarcido. Garantimos também o direito a indenização se o participante tiver qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

Informamos que você não pagará nada nem receberá pagamento por sua participação. Você não é obrigado a participar da pesquisa e se não quiser participar sua decisão não trará nenhum prejuízo para você na sua escola.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode procurar o pesquisador responsável Josefa Maria Argolo Pimenta, Rua Jacarandá, 375, Condomínio Vila Costeira, Ap. 207 Ilhéus -Bahia, CEP: 45655-092, no telefone (73) 98801-2495 ou no Email: jmapimenta@hotmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias iguais, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Então, se está claro para você, peço que assine este documento.

Nossos sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Pesquisador: Josefa Maria Argolo Pimenta /
jmapimenta@hotmail.com

Orientadora: Clara Roseane Mont’Alverne Email:
[Email: clarazevedo@globo.com](mailto:clarazevedo@globo.com)

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **“Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”**. Fui claramente informado que responderei um guia de entrevista, e serei observado em duas aulas. Foi-me garantido que posso desistir da pesquisa em qualquer momento que eu desejar e que minha identidade será preservada.

Assinatura do Participante

Ilhéus, ___/___/___

“Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.”

APÊNDICE 8: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (aluno surdo)



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (aluno surdo)

Prezado (a) aluno (a),

Eu, **Josefa Maria Argolo Pimenta**, responsável pela pesquisa **“Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”**, sob a orientação da professora **Clara Roseane da Silva Azevedo Mont’Alverne**, estou fazendo um convite para você participar voluntariamente do meu estudo do Programa de Doutorado em Ciência da Educação da Universidad Autónoma de Asunción.

Esta pesquisa pretende analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo. Acreditamos que este estudo seja importante porque poderá melhorar a leitura e produção textual dos referidos estudantes.

Para a realização desta pesquisa você e responderá uma entrevista abordando sobre seus conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa escrita. Você será observado em duas aulas de cada disciplina para analisarmos seus conhecimentos. Durante as observações faremos registros escritos e gravações em audiovisuais.

Posteriormente você participará de atividades no Atendimento Educacional Especializado durante quatro horas/aula.

Durante esta pesquisa, é possível que: você sinta desconforto ou constrangimento em responder algumas perguntas da entrevista, bem como ao ser observado enquanto assiste suas aulas; suas informações pessoais e opiniões sejam exibidas sem a devida autorização; a pesquisa dificulte o desenvolvimento normal das atividades escolares no período previsto. Contudo acreditamos que este estudo poderá ajudar surdos na leitura e escrita de textos.

Portanto, esclarecemos que: se você não se sentir bem em responder a qualquer questão da entrevista, fique livre para não responder, ou se não se sentir bem em ser observado na sua sala, nos informe, pois podemos parar a observação em qualquer momento. As atividades abordarão conteúdos do planejamento do seu atendimento, por isso nenhum conteúdo ficará sem ser trabalhado. Durante as observações faremos registros escritos e gravações em áudio. Também utilizaremos nomes fictícios para identificar os participantes, além disso, não exporemos o nome da instituição de ensino. Garantimos que quando for necessário exemplificar determinada situação, seu nome não será citado, mas substituído por outro nome para preservar sua identidade.

A entrevista, a observação e as atividades no seu atendimento só se efetivarão mediante acordo de horário feito antecipadamente. Lembro ainda que os resultados desse estudo serão utilizados apenas nesta pesquisa e divulgados apenas em eventos e/ou revistas científicas.

Você tem o direito a quaisquer esclarecimentos, antes, durante e depois da pesquisa realizada. Você tem total liberdade para desistir em qualquer momento da pesquisa. Caso participe, você também terá a liberdade para pedir informações ou tirar qualquer dúvida que tiver.

Garantimos que a pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração a você. Garantimos ainda que, mesmo não previsto, se você tiver gastos decorrentes da pesquisa, ele será ressarcido. Garantimos também o direito a indenização se o participante tiver qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

Informamos que você não pagará nada nem receberá pagamento por sua participação. Você não é obrigado a participar da pesquisa e se não quiser participar sua decisão não trará nenhum prejuízo para você na sua escola.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode procurar o pesquisador responsável **Josefa Maria Argolo Pimenta**, Rua Jacarandá, 375, Condomínio Vila Costeira, Ap. 207 Ilhéus -Bahia, CEP: 45655-092, no telefone (73) 98801-2495 ou no Email: jmapimenta@hotmail.com

Este termo deverá ser preenchido em duas vias iguais, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Então, se está claro para você, peço que assine este documento.

Nossos sinceros agradecimentos por sua colaboração,

Pesquisador: **Josefa Maria Argolo Pimenta** /
E-mail: jmapimenta@hotmail.com

Orientadora: **Clara Roseane Mont’Alverne**
E-mail: clarazevedo@globo.com

Eu, _____, aceito participar da pesquisa **“Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular”**. Fui claramente informado que responderei um guia de entrevista, serei observado em duas aulas e participarei de atividades no atendimento. Foi-me garantido que posso desistir da pesquisa em qualquer momento que eu desejar e que minha identidade será preservada.

Assinatura do Participante

Ilhéus, ____/____/____

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a quinta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h.

APÊNDICE 9: Guia de Entrevista para a Gestora



UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASUNCIÓN FACULDADE DE CIÊNCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN DOCTORADO EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN

GUIA DE ENTREVISTA – GESTORA

Prezado (a) Gestor (a),

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.** Tendo como objetivo geral analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.

NOME _____

DATA: ____/____/2020.

Questão 1: Como a escola avalia o domínio vocabular de Libras do aluno surdo?

Questão 2: Como é avaliado o nível da leitura do aluno surdo?

Questão 3 Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?

Questão 4: Como é feita a escolha de TIL?

Questão 5: Como a formação do Tradutor/Intérprete de Libras colabora na sua prática em sala de aula do ensino regular?

Questão 6: Em que momento a escola oferece formação continuada para o TILS?

Questão 7: Como acontece na UE curso de formação em Libras? Explique.

Questão 8: De que maneira é feita o acompanhamento das metodologias empregadas pelos docentes na sala de ensino regular?

Questão 9: Como as metodologias utilizadas pelos docentes durante o ensino facilitam a aprendizagem da escrita do aluno surdo?

Questão 10: Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos?

APÊNDICE 10: Guia de Entrevista para o professor (a) da sala de aula



UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASUNCIÓN FACULDADE DE CIÊNCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN DOCTORADO EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN

GUIA DE ENTREVISTA – PROFESSOR (A)

Prezado (a) Professor (a),

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.** Tendo como objetivo geral analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.

NOME _____

DATA: ____/____/2020.

Questão 1: Como você avalia o domínio de Libras do aluno surdo?

Questão 2: Como você avalia o nível da leitura do aluno surdo?

Questão 3: Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?

Questão 4: Como é a participação do intérprete de Libras durante as aulas?

Questão 5: Como a formação do Tradutor/Intérprete de Libras colabora na sua prática em sala de aula do ensino regular?

Questão 6: Quando o aluno surdo não entende a didática do TILS o que você faz?

Questão 7: Como o intérprete tem acesso antecedentemente ao material didático a ser trabalhado em aula?

Questão 8: Quais as metodologias você utiliza para garantir a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo aluno surdo?

Questão 9: Como você sabe que as metodologias empregadas foram suficientes para o aluno surdo entender o conteúdo exposto?

Questão 10: Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos?

Questão 11: Como acontece o ensino dos conectivos prepositivos e das conjunções de L2 empregados nas produções de textos do aluno surdo?

APÊNDICE 11: Guia de Entrevista para o Professor (a) do AEE



UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASUNCIÓN
FACULDADE DE CIÊNCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN DOCTORADO EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN

GUIA DE ENTREVISTA – PROFESSOR (A) DO AEE

Prezado (a) Professor (a),

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.** Tendo como objetivo geral analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.

NOME _____

DATA: ____/____/2020.

Questão 1: Como você avalia o domínio vocabular de Libras do aluno surdo?

Questão 2: Como você avalia o nível da leitura do aluno surdo?

Questão 3: Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?

Questão 4: Quais as didáticas utilizadas pelo TILS?

Questão 5: Como você avalia as didáticas do TILS?

Questão 6: Quais metodologias você utiliza para que o aluno surdo consiga desenvolver-se nas linguagens de sinais e de L2?

Questão 7: Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos?

Questão 8: Durante a sua prática, como acontece o ensino dos conectivos prepositivos e das conjunções de L2 empregados nas produções de textos do aluno surdo?

APÊNDICE 12: Guia de Entrevista para o Intérprete



**UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASUNCIÓN
FACULDADE DE CIÊNCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN DOCTORADO EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN
GUIA DE ENTREVISTA – INTÉRPRETE DE LIBRAS**

Prezado (a) Intérprete,

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.** Tendo como objetivo geral analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.

NOME _____

DATA: ____/____/2020.

Questão 1: Como você avalia o domínio vocabular de Libras do aluno surdo?

Questão 2: Como você avalia o nível da leitura do aluno surdo?

Questão 3: Como você avalia o nível de escrita do aluno surdo?

Questão 4: Quais as didáticas que você utiliza durante as traduções e/ou Interpretações na sala de aula do ensino comum?

Questão 5: Que atitude você toma ao notar que o aluno não está ativo na aula?

Questão 6: Quando o aluno não compreende a didática empregada, o que você faz para resolver essa questão?

Questão 7: Durante as aulas, quais metodologias são empregadas por você na tradução e/ou interpretação dos conteúdos disciplinares?

Questão 8: Como você sabe que as metodologias empregadas foram suficientes para o aluno surdo entender o conteúdo exposto?

Questão 9: Na Língua de Sinais a presença de conectivos de coerência e coesão é mínima, como é explicada a presença desses elementos nos textos didáticos?

Questão 10: Como acontece o ensino dos conectivos prepositivos e das conjunções de L2 empregados nas produções de textos do aluno surdo?

APÊNDICE 13: Entrevista para o aluno (a) surdo



UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASUNCIÓN
FACULDADE DE CIÊNCIAS, POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN DOCTORADO EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN

ENTREVISTA – ALUNO (A)

Prezado (a) aluno (a),

Esta entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Educação de surdos: Uma proposta de estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino dos conectivos nas salas do AEE para favorecer a leitura e produção textual do aluno surdo na sala de aula do ensino regular.** Tendo como objetivo geral analisar as contribuições das estratégias pedagógicas mediadoras para o ensino e aprendizagem dos conectivos que favorecem a leitura e produção de textos do aluno surdo do Colégio Estadual Rotary Renato Leite da Silveira.

NOME _____

DATA: ____/____/2020.

Questão 1: Como você avalia seu domínio vocabular de Libras?

Questão 2: Como você avalia o seu nível de leitura?

Questão 3: Como você avalia o seu nível de escrita em L2?

Questão 4: Quando a atividade é do livro didático, como você realiza?

Questão 5: Como a didática empregada pelo TILS te dá acesso às informações dos conteúdos expostos durante as aulas?

Questão 6: Você entende as informações sinalizadas pelo intérprete?

Questão 7: Metodologia é o caminho percorrido pelo professor, como ela é vista por você?

Questão 8: Quais as metodologias empregadas pelos seus professores?

Questão 9: Qual a metodologia utilizada pelos seus professores que lhe dá o melhor acesso às informações?

Questão 10: Nos seus textos, quando é que você utiliza as palavras **para, de, no, em, mas, a, com, como, etc.**?