



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DOCENTES DE ALFABETIZAÇÃO COM ESTUDANTES SURDOS NO
CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO - CAS AMAPÁ

Nelcicleide Viana Dias Caridade

Tutor: Prof. Dr. José Antonio Torres González

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2024

Nelcicleide Viana Dias Caridade

**PRÁTICAS DOCENTES DE ALFABETIZAÇÃO COM ESTUDANTES SURDOS
NO CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO - CAS AMAPÁ**

Tese apresentada e defendida na
Universidad Autónoma de Asunción, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação.

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2024

Viana Dias Caridade, Nelcicleide, 2024

**PRÁTICAS DOCENTES DE ALFABETIZAÇÃO COM ESTUDANTES SURDOS NO
CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO –
CAS AMAPÁ**

111, páginas da tese.

Tutor: Dr. José Antonio Torres González

Maestría en Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Asunción.2024

Nelcicleide Viana Dias Caridade

**PRÁTICAS DOCENTES DE ALFABETIZAÇÃO COM ESTUDANTES SURDOS
NO CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO - CAS AMAPÁ**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação, pela
Universidade Autónoma de Asunción- UAA

Calificación: _____

Mesa Examinadora (Maestría)

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade ímpar concedida.

A minha amiga Soraya, por ter me apresentado a pós graduação no Paraguai.

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

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Antonio Torres, por ter colaborado na elaboração, com as suas correções e orientações, que me conduziram à vitória.

À instituição pesquisada CAS, em especial às professoras do projeto Alfabetização que tornaram essa pesquisa possível, com a sua colaboração alegre e espontânea.

Aos meus pais Neuza Viana Dias, já falecida, e José Dias por terem me trazido ao mundo, pelas oportunidades e lições concedidas e ensinadas com amor e firmeza.

A minha irmã Valcicleide Viana Dias por me oportunizar o convite de conhecer Paraguai.

Minha sobrinha Estefany Dias dos Santos por me hospedar em seu lar.

Ao meu esposo Ozivaldo dos Santos Caridade por me acompanhar nas minhas idas e vinda a Paraguai e me apoiar incondicionalmente.

Aos meus Filhos Aritiene Sonandra Dias Magno e Waleff Dias Caridade e meu neto Bernardo Dias Magno pela inspiração com suas existências.

O meu muito obrigada!

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

(João Guimarães Rosa)

ÍNDICE

Lista de figuras.....	viii
Lista de abreviaturas.....	ix
Resumo.....	x
Resumem.....	xi
INTRODUÇÃO.....	1
HISTÓRICO E ESTADO ATUAL DO TEMA.....	1
JUSTIFICATIVA.....	4
PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	5
DESENHO DA PESQUISA.....	6
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
1. CONTEXTO HISTÓRICO DAS PESSOAS SURDAS.....	8
1.1. A concepção dos gregos e romanos em relação a educação das pessoas surdas na antiguidade.....	8
1.2. A educação das pessoas surdas na idade média.....	9
1.3. A educação de surdos em meio aos séculos X a XIX.....	10
1.4. A educação das pessoas surdas através do oralismo.....	13
1.5. A educação de surdos na modernidade.....	23
1.6. Marcos históricos da educação de surdos no Brasil.....	18
1.7. Recorte da história da educação de surdos no Estado do Amapá.....	20
2. OS AMPAROS LEGAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	23
2.1. Leis que amparam o ensino das pessoas surdas.....	23
2.2. Garantias referentes as práticas pedagógicas para com as pessoas surdas.....	29
2.3. A inclusão escolar da pessoa com deficiência auditiva.....	35
2.4. Contribuições docentes no processo de aprendizagem de alunos com deficiência auditiva.....	38
3. ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.....	41
3.1. Alfabetização e letramento no ensino das pessoas com surdez.....	41
3.2. A condução pedagógica das libras como eixo norteador na educação das pessoas surdas.....	44
3.3. A língua portuguesa como L2 para os surdos.....	46
3.4. Bilíngue: uma proposta de ensino para as pessoas surdas.....	49
4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	52

4.1. Objetivos da pesquisa.....	52
4.2. Desenho da pesquisa.....	54
4.3. Plano de pesquisa.....	59
4.4. Contexto da pesquisa.....	60
4.5. Participantes da pesquisa.....	62
4.6. Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	62
4.7. Validação dos instrumentos da pesquisa.....	64
4.8. Aspectos éticos.....	65
4.9. Procedimentos para coletas de dados.....	65
4.10. Técnicas de análise e interpretação de dados.....	66
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	69
5.1. Práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização.....	69
5.2. Execução do planejamento e dos recursos didáticos no processo de alfabetização.....	73
5.3. Pontos positivos e pontos negativos das práticas pedagógicas.....	78
CONCLUSÕES E PROPOSTA.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
APÊNDICE 1.....	94
APÊNDICE 2.....	95
APÊNDICE 3.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AP - Amapá
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAS – Centro de Atendimento ao Surdo
- CEESP – Coordenadoria de Educação Específica
- CT – Comunicação Total
- DA – Deficiência Auditiva ou Deficientes Auditivos
- DPA – Divisão Política Administrativa
- DIEESP – Divisão de Educação Especial
- EI – Educação Infantil
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LOF - Língua Orofacial
- LP – Língua Portuguesa
- L1- Língua 1
- L2- Língua 2
- MEC – Ministério da Educação
- NEES – Núcleo de Educação Especial
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PO – Professora Ouvinte
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PS- Pessoa com Surdez
- SEED – Secretaria Estadual de Educação
- SEESP – Secretaria de Educação Especial
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Perguntas e objetivos da pesquisa.....	53
Figura 2. Desenho metodológico da pesquisa.....	58
Figura 3. Plano de pesquisa.....	59
Figura 4. Prédio do Centro de Atendimento ao Surdo.....	61
Figura 5. Participantes da pesquisa.....	62
Figura 6. Técnicas relacionadas aos objetivos da pesquisa.....	64
Figura 7. Etapas da análise de conteúdos.....	67

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as práticas docentes no processo de alfabetização dos estudantes surdos do Centro de Atendimento ao Surdo - CAS. Para a realização deste trabalho adotou-se a pesquisa qualitativa, com método fenomenológico, com a técnica de entrevista aberta, na qual participaram seis professoras, sendo duas com deficiência auditiva. Os principais resultados evidenciam que as professoras desenvolvem um trabalho em conjunto da língua portuguesa com a língua de sinais, de acordo com a realidade dos alunos, através do uso de imagem, produção de pequenas palavras, frases, desenhos, jogos, textos. Que o planejamento é uma ferramenta essencial e importante, que demonstra um comprometimento individual e coletivo para com os alunos Surdos, porém, além de planejar com a coordenação pedagógica, se faz necessário planejar com os familiares dos alunos para que a aprendizagem ocorra de maneira completa. Enfatizaram sobre a necessidade de sempre avaliar a prática pedagógica, a fim de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras - chave: 1. Práticas Pedagógicas 2. Docentes 3. CAS.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las prácticas docentes en el proceso de alfabetización de estudiantes sordos del Centro de Servicios para Sordos - CAS. Para llevar a cabo este trabajo, se adoptó una investigación cualitativa, con método fenomenológico, con la técnica de entrevista abierta, en la que participaron seis profesores, dos con deficiencia auditiva. Los principales resultados muestran que los profesores desarrollan un trabajo conjunto de la lengua portuguesa con la lengua de signos, de acuerdo con la realidad de los estudiantes, a través del uso de la imagen, producción de palabras pequeñas, oraciones, dibujos, juegos, textos. Que la planificación es una herramienta esencial e importante, que demuestra un compromiso individual y colectivo con los estudiantes sordos, sin embargo, además de planificar con coordinación pedagógica, es necesario planificar con las familias de los estudiantes para que el aprendizaje ocurra de manera completa. Enfatizaron la necesidad de evaluar siempre la práctica pedagógica para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: 1. Prácticas pedagógicas 2. Profesores 3. CAS.

INTRODUÇÃO

HISTÓRICO E ESTADO ATUAL DO TEMA

O trabalho docente voltado para o ensino e a aprendizagem, no contexto da educação inclusiva, mais posteriormente na prática de ensino na alfabetização de educando surdo, constitui área de pesquisa relativamente recente.

A educação das pessoas surdas ao longo da história passou por diversos momentos cruciais, inclusive aquele que surdo ficou proibido de utilizar sua língua de sinais. Fato este que ficou institucionalizado no famigerado Congresso de Milão, em 1880. Assim, até que se chegue aos dias atuais com a oficialização das línguas de sinais como legítimas, tornando - a língua de comunicação e de ensino, os surdos foram submetidos as diversas discriminações no contexto escolar.

Da concepção oralista a chamada concepção total, passando pela perspectiva de que os surdos deveriam aprender a leitura labial, a educação do surdo sempre se constituiu um desafio para pedagogos e professores. Porém, tendo a comunidade surda conquistado cada vez mais direitos no plano educacional, como o de ter garantias de acessibilidade comunicativa em locais públicos institucionalizado, ela ainda enfrenta grandes desafios e a luta continua sobretudo para conquistar a concretização das leis no dia-a-dia da pessoa surda.

No campo educacional, as práticas docentes na alfabetização do surdo vão sendo aprimoradas, mais ainda requer maior investimento em pesquisa, voltados para elaboração de descrição, teorização e experimentação de método e recursos que atendam efetivamente as características do alunado surdo e contribui para o seu desenvolvimento linguístico e socioafetivo parando-o para sua inclusão numa sociedade predominantemente ouvinte.

A presente investigação denominada “Práticas docentes de alfabetização com alunos surdos no Centro de Atendimento ao Surdo – CAS Amapá” vem investigar a respeito de como as práticas vem sendo aplicadas com o objetivo de desenvolver a aprendizagem com alunos surdos do referido centro.

Na perspectiva de práticas de ensino eficazes é importante ressaltar os conhecimentos e a formação docente para atuação, pois, parte desses profissionais iniciam a trabalhar sem formação adequada, como afere Bentes e Hayashi (2013, pp. 117-118) “professoras não tiveram uma formação específica para atuar na educação de surdos, mesmo sendo em escolas especiais. Isso implica que professores passam a trabalhar com surdos sem saber a Língua

de Sinais”. Resultando em práticas incipientes, sem saber se comunicar com os alunos e retardando seu desenvolvimento linguístico.

Honora (2014) descreve que se deve apropriar da língua de sinais, conceber a visão como canal de captação de informação e propor associações com a Língua Portuguesa (LP) sendo de extrema importância de entendimento da mensagem.

O trabalho voltado para o surdo requer amplitude de conhecimentos, que possibilitem ao professor, em contexto, ser perspicaz nas escolhas, fazer uso de atividades que permitam reavaliar e aprimora o ensino – aprendizagem, como ressaltam Bentes e Hayashi (2013, p.170) “ Para desenvolver seu trabalho é necessário que o docente tenha um múltiplo olhar sobre o contexto, o que envolve a escolha de objetos ou conteúdo a serem ensinados, dos procedimentos de ensino, do uso de recursos para se ensinar determinado conteúdo, da opção por uma de avaliação”. O professor precisa ter visão ampla diante das realidades, compreender e valorizar as oportunidades de ensino, em prol da realização das atividades.

Nessa perspectiva, a organização, a clareza, os conhecimentos, as competências no trabalho do professor com alunos surdos são itens significativos para boa prática. Bentes e Hayashi (2013, pp.171-172) afirmam que, cabe ao professor saber o que vai fazer em sala, ter um objetivo de ensino, certo conhecimento dos instrumentos, seguir normas estabelecidas, ter diversas habilidades pessoais, como argumentar, desenvolver determinadas metodologias para ensinar, com suas maneiras de proceder, seus truques do ofício e ter certa experiência com a atuação em sala de aula.

As formas do trabalho docente designam um agir que possam ser interpretados e que mobilizem ou explique, por meio de discursos as dimensões motivacionais, ou seja, as razões do agir, os objetos de ensino e os instrumentos didáticos disponíveis para a realização do agir.

Os docentes têm planejamento, nada engessado e sim flexível, criativo, propenso a resoluções de problemas, que estimulem o raciocínio lógico e a realização das tarefas de diversas possibilidades prazerosamente, aprimorando no decorrer das experiências. Como menciona Soares (2018, p.42) “Letramento é prazer, lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem”.

Não só a língua determina o fazer pedagógico e que o ensino precisa ser envolvente como cita Beyer (2013, p. 72) “Para as definições do trabalho escolar com o aluno com necessidades especiais, a didática proposta tem importância intrínseca como organizadora do processo de ensino-aprendizagem”. O fazer pedagógico, às pessoas com surdez é fundamental no desenvolvimento da prática e possibilidade a estimulação cognitiva.

Ainda há práticas de Professores Ouvintes (PO) que precisam ser desmistificadas em relação ao ensino do português escrito, consideram difíceis às PS, o aprendizado de conceitos abstratos, a utilização de recursos concretos, depreciado a língua de sinais como suficiente para compreensão do conhecimento.

Essas atitudes acontecem diante da língua e da condição do aluno, com experiências, com sentidos e significados. Segundo Lodi, Harisson e Campos (2016). Sendo necessário saber que o letramento acontece por conhecimentos sejam já adquiridos, em construção e estimulados em um contexto. E, para tanto, é de grande valia compreender o que é alfabetização e letramento e saber que é possível alfabetizar e letrar, segundo Soares (2018, p. 47) “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever nos contextos das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado”. As práticas sociais precisam ser valorizadas.

Assim, observa-se de acordo com Ribeiro (2013) que as práticas pedagógicas às pessoas com surdez precisam volta-se a sensibilidade quanto as diferenças na maneira como elas interagem e constroem seus conhecimentos, o docente dispor que o seu fazer não está pronto e acabado, mais se permitir avaliar, reavaliar, refletir, construir, desconstruir e reconstruir suas atitudes dentro da realidade apresentada, aberto as mudanças e adaptações necessárias.

Vale ressaltar, que a eficiência do trabalho docente, no ensino da língua independe de um único método de ensino, segundo Gesser (2014), a prática do professor precisa ser energizada com estímulos e desejos de promover interações comunicativas que não perpassam somente por vontade dos docentes, como não são permanentes; mas, composta por fatores linguísticos cognitivos e afetivos que promovam o fazer pedagógico dinâmico entre o ensino-aprendizagem. Agregando na realização das atividades prazer, conhecimento, reinvenções e interesses em questões envolvidas no processo.

Portanto, diante dos estudos feitos por esses autores, pretende-se investigar a respeito das práticas pedagógicas no ensino da LP e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) às PS, na alfabetização, contribuir na ressignificação do fazer pedagógico, visando o aprimoramento do ensino-aprendizagem e a formação do cidadão que se pretende formar. Como fazeres considerados por Freire (1996, p. 12) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Concebendo o sujeito como produtor de conhecimentos.

JUSTIFICATIVA

Atuando, desde 2011, no campo da Educação Especial no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS - AP), onde, além de outras atividades, ministro regulamente o curso denominado “Contextualizando a língua portuguesa” voltado para a formação continuada de professores surdos e/ou ouvintes que ministram língua portuguesa da rede privada como a de instituições públicas estaduais e municipais. Ao longo da experiência em contato com esses professores percebe-se que esses profissionais têm muito interesses em rever e atualizar suas práticas de ensino, que explica a grande procura pelo referido curso.

Acrescente-se também que além de atuar na formação continuada ou em serviço, ministro aula como professora numa escola pública da rede municipal de ensino. Tendo entre meus alunos, surdos, percebia que, mesmo com a presença de um intérprete para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) esses discentes surdos não conseguiam acompanhar a turma, não compreendiam os conteúdos e as informações nas aulas. Esses momentos foram e são frustrantes tanto para a professora, que percebi a necessidade de rever estratégias de ensino, quanto para esses alunos que devido sua dificuldade mostravam-se desmotivados e desinteressados.

Explicar várias vezes o mesmo conteúdo do ensino, que com boa vontade e paciência não resolve o problema. Era fundamental mudar as formas, os recursos, as estratégias que se atende tanto aos alunos ouvintes quantos, principalmente, aos estudantes surdos. Por isso, a justificativa para realizar uma pesquisa que pudesse buscar alternativas tanto para os colegas professores quanto para minha atuação, busquei então investigar as práticas de ensino na alfabetização no Centro de Atendimento ao Surdo, onde os surdos são atendidos conforme as especificidades do aluno surdo.

Neste momento, ao sentir que era necessária a realização da pesquisa assumi o duplo papel a de pesquisadora e de professora concomitantemente. Era necessário a investigação porque as dificuldades estavam a desafiar a competência para continuar atuando, mas sentir era preciso adquirir novos saberes de forma a tornar o ensino cada vez mais eficaz e produtivo. Mas, para isso era preciso pesquisar.

Então instigaram-me a vontade de pesquisar as práticas de ensino na alfabetização de surdos no CAS que está situado na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá (AP) Brasil com alunos surdos, por ser o Centro de referência da área da surdez. A fim de saber como ocorre o fazer pedagógico com esses alunos para o desenvolvimento linguístico.

Visto que os surdos são visuais-espaciais, com cultura e língua própria, assim, o desafio do docente no processo educacional de conhecer, respeitar e valorizar o conhecimento dos alunos, proporcionando o desenvolvimento, a interação em contextos que estimulem a autonomia e participação com seus pares, docentes, familiares nos ambientes em que o sujeito se encontre.

O Atendimento dos alunos surdos, na alfabetização, iniciou no CAS, no ano 2014, nesse período havia 1 professora ouvinte e 3 alunos surdos que objetivavam contato e interação. Atualmente, o projeto é provido de 4 professoras: duas surdas que ensinam LIBRAS e duas ouvintes que ensinam LP, uma por turno, atendem 4 horas diárias, realizam atendimento totalizando 24 semanal, abordam o ensino das duas línguas: LIBRAS e LP.

No ano de 2018, iniciei o mestrado em Ciências da Educação, na Universidade Autônoma de Assunção (UAA) e consolidou o interesse em investigar referente as práticas pedagógicas realizadas na alfabetização com alunos surdos, no CAS – AP. Dispondo-me a contribuir no conhecimento referente ao ensino das pessoas surdas com vistas no trabalho docente.

PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

O campo da educação de surdos é relativamente recente, contudo, encontra-se já uma quantidade expressiva de pesquisadores que voltam para investigações focadas nas práticas de ensino e aprendizado das pessoas surdas especificamente no que diz respeito a aquisição da língua e seu desenvolvimento linguístico.

As práticas docentes foco deste trabalho, criada enfrenta diversos desafios. Em nosso caso específico, tomando o CAS-AP como lócus da investigação, onde atende-se alunos surdos em processo de alfabetização, tanto em língua de sinais (L1) e em português escrito (L2), buscou-se problematizar, afim de descrever, relatar, refletir e discutir as estratégias de ensino que as professoras utilizam para alcançar seus objetivos pedagógicos, em síntese, promover nos estudantes surdos seu desenvolvimento linguístico a partir do trabalho na alfabetização.

Instruindo uma espécie de narrativa acadêmica que descreve as dinâmicas, as estratégias, os recursos, os desafios, os propósitos implicados na prática de ensino dos profissionais, no contexto educacional do CAS- AP. Essa instituição, conforme ver-se-á mais adiante, possui experiência no atendimento às necessidades das pessoas surdas. Ela é referência no Estado do Amapá; no trabalho educacional do surdo. Por isso, essa pesquisa propôs reunir as informações sobre como nela é realizado o trabalho de alfabetização do

surdo. Trata-se, como pode perceber, de uma investigação que faz o levantamento das práticas de ensino nesta instituição e busca sistematizá-las e documentá-las através deste trabalho de investigação acadêmica.

Nesse contexto educacional faz-se necessário analisar e responder os seguintes questionamentos investigativos: Como você considera a Libras no processo de alfabetização com estudantes surdos? Como acontecem as práticas docentes de LIBRAS e de leitura e escrita? Como as práticas docentes se relacionam com as realidades dos alunos surdos na alfabetização? Como as atividades docentes são planejadas e realizadas? Quais recursos você considera acessíveis para a alfabetização dos alunos surdos? Como as práticas docentes são avaliadas e redimensionadas durante o ano? Você considera que as práticas docentes contribuem no aprendizado do aluno Surdo, como e por quê? Você acredita que as práticas docentes desenvolvidas estimulam o processo de ensino – aprendizagem do aluno Surdo? Explane. O que se pretende com as práticas docentes desenvolvidas na alfabetização com os alunos Surdos? Para obter respostas a esses questionamentos, o foco central se levanta em torno da seguinte problemática: **como as práticas docentes na alfabetização com estudantes surdos no Centro de Atendimento ao Surdo Amapá, influenciam no processo de alfabetização?**

DESENHO GERAL DA PESQUISA

A fim de responder à questão norteadora, delimitou-se os seguintes objetivos, sendo o objetivo geral: Analisar as práticas docentes no processo de alfabetização dos estudantes surdos do Centro de Atendimento ao Surdo Amapá CAS/AP. E como objetivos específicos: identificar as práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização com alunos surdos do CAS/AP; verificar os planejamentos e os recursos didáticos utilizados nas práticas pedagógicas no processo de alfabetização dos alunos surdos do CAS/AP; e descrever os pontos positivos e negativos das práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização dos estudantes surdos do CAS/AP.

Para alcançar os objetivos optou-se por realizar uma pesquisa aplicando o método de estudo descritivo, com o enfoque qualitativo que permitiu a compreensão e a descrição do fenômeno em que os sujeitos estão envolvidos e interligados. Proporcionando um entendimento profundo das práticas docentes na alfabetização com estudantes surdos no Centro de Atendimento ao Surdo Amapá, influenciam no processo de alfabetização.

Para melhor compreensão, a tese foi organizada em cinco capítulos, sendo: o primeiro, constituído pela fundamentação teórica, apresentando um combinado de obras

bibliográficas que fazem ênfase a temática acerca das características, dos aspectos gerais e históricos da educação da pessoa surda, desde a antiguidade até os dias atuais. O segundo capítulo aborda inicialmente sobre as leis que amparam as pessoas com deficiência auditiva, assim como as leis, as práticas pedagógicas, os métodos de ensino que garantam a inclusão desses estudantes no processo de aprendizagem. O terceiro capítulo é um conjugado de obras bibliográficas que fazem abordagem acerca da alfabetização e o letramento da pessoa surda, bem como o enfoque sobre o ensino da Libras como eixo norteador para o ensino dos estudantes surdos. No quarto capítulo se discorre, detalhadamente, a metodologia da investigação, o método, o enfoque da pesquisa, assim como as técnicas e os procedimentos apropriados para a realização deste estudo científico. Neste capítulo serão apresentados os resultados e as análises acerca das as práticas docentes na alfabetização com alunos surdos no Centro de Atendimento ao Surdo Amapá CAS/AP. Os resultados foram sistematizados a partir da Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2016, p. 147) “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Por fim, a última parte é constituída pelas conclusões foram adquiridas durante a realização da pesquisa. Também foi exposta as principais sugestões para futuros trabalhos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. CONTEXTO HISTÓRICO DAS PESSOAS SURDAS

O presente capítulo é um combinado de obras bibliográficas que fazem ênfase a temática acerca das características, dos aspectos gerais e históricos da educação da pessoa surda, desde a antiguidade até os dias atuais.

1.1. A concepção dos gregos e romanos em relação a educação das pessoas surdas na antiguidade

Na antiguidade, os surdos eram vistos como sujeitos providos dos Deuses, com generosidade em que estes se comunicavam e protegiam com sentimento de piedade. Não existia a língua de sinais. Assim, não eram consideráveis seres educáveis, não tinham vida própria. Em meio essa visão mitológica, os surdos eram considerados castigados por sua condição, segundo Heródoto. Por muito tempo, os surdos foram exterminados, sacrificados e atirados ao mar em homenagem ao “Deus Teutates”.

Na Grécia, os surdos por não atenderem os padrões de normalidade, por ausência da audição e fala continuavam vistos como seres desprovidos de capacidade de pensamento, que não podiam desenvolver conhecimento; assim, geravam grande incômodo para sociedade que levavam a condenação à morte; sendo atirados do topo dos rochedos e nas águas. Os surdos que sobreviviam, viviam miseravelmente e grande parte desses sobreviventes tinham a vida como escravos ou mendigos e abandonados vagando nas ruas. Nesse cenário, em Atenas, os surdos não eram aceitos pela sociedade, assim, eram abandonados em praças, ou nos campos. Na Esparta, não era diferente, estes seres eram lançados de cima a baixo dos rochedos para serem sacrificados.

Aristóteles que acreditava e defendia, o ser desprovido de fala, ou seja, que não se expressasse por meio da fala e não possuísse linguagem, logo, também era desprovido de pensamento; desse modo, os surdos não eram consideráveis seres que tivessem possibilidade de raciocínio, assim não pensavam e acreditava que estes jamais poderiam desenvolver a fala, eram vistos até mesmo como loucos.

Ressalta-se grandes preocupações com o Surdo em desenvolver a linguagem oral que levavam a concebê-los como seres considerados incapacitados de sabedoria, visto por Aristóteles na época, segundo Honora (2014, p. 47) “acreditava que a audição era o sentido

mais importante para o sucesso da escolarização”, sem a audição a população surda deveria ser privada da educação.

Na Roma, o desconhecimento da surdez, considerava os surdos seres amaldiçoados, castigados ou enfeitizados. Então, eram abandonados e eliminados fisicamente. Assim eram lançados à morte no Rio Tíber. Dessa maneira, raramente os surdos sobreviviam e os que permaneciam vivos eram os surdos que se salvavam ou os que os pais escondiam. Nesse período, os surdos sobreviventes eram escravizados, passavam a conviver nos moinhos como escravos e em serviços manuais para empurrar a manivela. A população surda era marcada pelo genocídio¹ como conceitua Bechara no mini dicionário da língua portuguesa, por conta da diferença linguística.

1.2. A educação das pessoas surdas na idade média

Na Idade Média, a educação de surdos, surge diante da preocupação da igreja em desenvolver as práticas dogmáticas da igreja Católica, devido os surdos não apresentarem linguagem e não serem capazes de confessar, não tinham o direito de receber comunhão e casar entre eles. Apenas com o consentimento da autoridade maior da igreja, o papa; ainda decidiam pela proibição dos surdos em receber herança e exercer o direito do voto como cidadão, como mencionam Honora e Frizanco (2013, p. 19) “Não tinham direito a testamento, escolarização e a frequentar os mesmos lugares que os ouvintes”. Então, os surdos eram vistos como estranhos, diante dos olhos da sociedade que se apresentava curiosa em vê-las e não se referia dignamente.

Portanto, os surdos eram discriminados e sofriam pré-conceitos por sua condição, a falta de audição e fala, que os tornavam na sociedade seres incapacitados desprovidos em desenvolver conhecimentos e vistos como pessoas deficientes. A igreja deliberava todo o poder de decisão referente a vida dos surdos. Essa instituição chegou a não os considerar como humanos por não atender os padrões de normalidade, diante das escrituras, conforme a Lei de Deus que defendia, segundo Honora (2014, p. 50) “a imagem e semelhança de Deus”. Então, por não possuírem audição os surdos estavam fora dos padrões sociais e logo não eram humanos.

Para Honora (2014) havia a existência de casamentos entre os membros familiares dos senhores feudais para não realizar a divisão de bens, assim também um grande número

¹ Crime contra a humanidade, caracterizado pela tentativa de destruir um grupo humano (étnico, religioso, etc.). Bechara (2009, p.44)

de pessoas nascia com surdez e não tinham boa aceitação por seus familiares, muito menos pelas sociedades, viviam isolados com suas amas de leite, e eram privados de participar dos eventos familiares e das festas locais de época.

A sociedade sob o poder da igreja, que estava preocupada em resolver a situação dos surdos, decidiu encaminhá-los para os mosteiros, onde os monges viviam mantendo os votos de silêncio, evitando a divulgação das sagradas escrituras para que o povo surdo continuasse sem linguagem. Porém, os monges desenvolveram uma linguagem gestual simples para se comunicar. Assim, a igreja resolveu fazer convites aos monges para serem responsáveis pela educação dos filhos surdos dos senhores feudais, em troca como pagamento receberiam fortunas. Portanto, Pedro Ponce de León, espanhol, foi o primeiro monge beneditino, junto com dois surdos a residir no mosteiro e desenvolveram o primeiro alfabeto manual da história. Dessa maneira, esse espanhol foi reconhecido na história como o primeiro professor de surdos. A sociedade Feudal encaminhava seus filhos surdos para receberem educação, a fim da aquisição da fala e ser dado o direito de receber herança de seus familiares.

1.3. A educação de surdos em meio aos séculos VX a XIX

A educação de Surdos na França inicia-se no século XV, em 1453, quando surgiu a possibilidade que considerava o surdo como ser capaz de aprender por meio da Língua de Sinais ou Língua oral por Bartolo Della Marca d’Ancora. A partir desse momento, vários estudiosos, em várias partes do mundo passaram então a verificar de comprovar a sapiência dos Surdos em serem educáveis.

No século XVI, em 1500, o médico filósofico, italiano Girolamo Cardano pai de uma filha surda reconheceu por meio de estudos e trabalhos realizados que o surdo é capaz de desenvolver o pensamento através do uso da Língua de Sinais e escrita. Conforme Almeida e Maia (2013, p. 29) “a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem em que o meio melhor dos surdos aprendem é através da escrita”. Assim, verificou que os surdos podiam aprender através da escrita e que a surdez não era impedimento para aprendizagem; pois, podiam expor suas ideias, opiniões e aprender por meio da escrita que a considerou como representação da fala, permitindo aos surdos o acesso aos conhecimentos. Na Itália, os monges beneditinos desenvolviam sinais para se comunicar, a fim de preservar os votos de silêncio.

No século XVI, por volta de 1584, segundo a história, a educação dos surdos iniciou com Pedro Ponce de León, que foi considerado o professor de surdos. Este educava por meio da metodologia datilologia, escrita e oralização aos surdos filhos da nobreza. Foi o monge

beneditino da Oña, na Espanha ficou conhecido por conseguir educar dois irmãos de família Aristocratas espanhóis em que um passou a ter o direito de receber herança e o outro formou em padre segundo autorização do papa. Seu método de ensino desenvolvido não foi publicado em vida e gerou o esquecimento. Visto que na época os métodos de ensino aos surdos eram guardados sob sigilos de acordo com a tradição.

No século XVII, em 1620, na Espanha, Juan Pablo Bonet iniciou a educação de surdo por um membro da família Velasco, utilizando sinais, treinamento da fala, e o uso de alfabeto dactilológico. Teve tanto sucesso que recebeu nomeação de Marquês de Frenzo. Chegou a publicar o primeiro livro de educação de surdos que discorria o método oral, intitulado “Reducion de las letras y arte para enseñar a habla a los surdos”. Bonet defendia o quanto antes o emprego do alfabeto manual aos surdos, esse método foi a base para Europa.

A educação de surdos na França teve início no século XVIII com o professor Jacob Rodrigues Pereira, português que desenvolveu o ensino da oralização com sua irmã surda, utilizou o ensino da fala e exercícios auditivos. Obteve reconhecimento pela Academia Francesa de Ciências segundo Almeida e Maia (2013, p. 32) “Não temos nenhuma dificuldade em admitir que a arte da leitura labial com suas reconhecidas limitações, (...) será de grande utilidade para os outros surdos da mesma classe, (...) assim como o alfabeto manual que Pereira utiliza”. Exaltando a maneira de ensinar por meio da oralidade e o uso do alfabeto manual que proporcionou aprendizagem.

Segundo Honora e Frizanco (2013) relatam que esse trabalho de Pereira era voltado ao desenvolvimento visual e as pessoas surdas que possuíssem graus de audição, o que tornava o método de oralização fácil, porém, duvidoso quanto a eficiência da oralização aos surdos profundos. Também, por desenvolver a escrita que não era considerada aspecto para inserir o sujeito na sociedade e sim, vista como meio de oportunizar a ausência da fala.

Nesse momento, o método oral aos surdos ainda foi bastante defendido por Johann Konrad Amman, um educador e médico suíço, que segundo Honora (2014, p. 53) “fazia com que seus pacientes aprendessem a leitura labial e usava espelhos e o tato para que os Surdos percebessem as vibrações e movimentos da laringe e cordas vocais, método muito parecido com as terapias fonoaudiológicas atuais no atendimento de pacientes surdos”. Nessa época, essa prática docente aos surdos devido seu sucesso foi conservado em sigilo para não divulgar, manter o domínio, a posse e continuar recebendo valoroso pagamento por conseguir a desenvolver a fala e a escrita.

Os estudos comprovam que Charles Michel L’Epée recebeu reconhecimento como o pioneiro a desenvolver estudos referente a Língua de Sinais. Primeiramente com as duas

surdas gêmeas que se comunicavam com gestos e posteriormente as pessoas surdas que andavam vagando nas ruas; ensinando até mesmo em sua residência, a Língua de Sinais e a gramática francesa sinalizada por meio dos Sinais metódicos. E L'Epée foi bastante criticado por estudiosos oralistas, como por exemplo: Samuel Heineken e Pereira que defendiam a língua oral ser a única forma responsável pelo desenvolvimento do pensamento.

L'Epée reconheceu a existência da Língua de Sinais como linguagem natural dos surdos, meio de comunicação e desenvolvimento do pensamento, através do método Sinais Metódicos; Assim, implementou a criação da primeira escola de surdos em Paris, no ano de 1775 e a Língua de Sinais foi bastante defendida por Charles Michel L'Epée que ainda publicou obra de regras sintáticas e o alfabeto manual criado por Bonet; realizava em praça pública o ensino por meio das perguntas na escrita que tornará o método eficiente. No ano de 1791 essa escola recebeu a denominação de Instituto Nacional para Surdos – Mudos, denomina-se de Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

Diante da preocupação da igreja em catequizar os então chamados surdos-mudos que estavam falecendo sem poder ter acesso a palavra de Deus e se confessar para ter absorção dos pecados, e saber que a educação a essa população era de extrema importância para ter acesso a leitura e escrita, oportunizado por meio da Língua de Sinais a exposição de suas ideias e pensamentos, como foco de seu ensino. Em meados do século XIX, em 1870, o abade Charles Michel L'Epée fundou um asilo, em Paris para as pessoas surdas aprenderem a Língua de Sinais e diante da eficácia da prática viso-gestual, através do método Sinais metódicos.

A aplicação do referido método acontecia na educação e também na saúde pelos médicos que mais tarde passaram a ter interesses em banir a surdez, acreditando na oralização. Diante desse embate entre o método de Sinais Metódico e a oralidade foi então realizado o I congresso Internacional referente a instrução de surdos em setembro de 1878 e conforme Ribeiro, (2015, p. 32) “havia um grupo que acreditava e defendia o método oral como a melhor forma de ensinar”. Em decorrência a realização do ensino valorizavam e preferiam a utilização do método oral como melhor ao ensino.

Em 1644, o médico britânico, John Bwver observou ser de extrema importância a língua gestual para a educação dos surdos. Este médico foi o primeiro inglês a desenvolver o método para comunicação entre surdos e ouvintes. Defendia o uso do alfabeto manual, língua de sinais e Leitura labial. Assim, publicou a obra “A língua natural da mão e a arte da retórica manual”. Nesse momento acreditava na universalização da língua de sinais e na

iconicidade na constituição dos elementos. E defendia a capacidade da língua de sinais expressar os conteúdos da língua oral.

John Wallis, em 1659 seguidor do método de Bonet, na Inglaterra foi considerado o fundador do oralismo. Porém rapidamente deixou de ensinar o surdo a falar e passou então a usar a língua de sinais para ensinar os surdos.

A educação de surdos, no século XVIII teve grandes evolução, atingindo o apogeu por ter inúmeras escolas para surdos fundadas e os surdos poderem se comunicar, aprender e discutir referente os mais diferentes conhecimentos dos diversos contextos; bem como desempenhar funções de trabalhos nos mais variados espaços. Os estudos e os trabalhos do abade oportunizaram grandes estudos e propagação em outros países como nos Estados Unidos que gerou a primeira escola de surdos com o ensino da Língua de Sinais americana.

1.4. A educação das pessoas surdas através do oralismo

O ensino aos Surdos através do oralismo iniciou em 1755, com Samuel Heinickei, na Alemanha, considerado o pai do método alemão, método conhecido como Oralismo Puro, com base na filosofia oralista, valorizando a comunicação através da fala. Ainda foi fundada a primeira escola do referido método em Lúpsia, no início com 9 alunos. Segundo Almeida, e Maia (2013, 32) em carta, Heineken narra: “Meus alunos são ensinados por meio do processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para aumentar suas habilidades de compreensão”. ressaltava aos surdos a obtenção dos conhecimentos através do desenvolvimento da fala articulatória por meio da língua nacional e estrangeira e assim considerado o meio de ensino e acesso fácil a ser realizado. Em 1783, na Itália, o Abade Tommaso Silvestri destinou-se ao ensino da fala e leitura labial em que utilizava os sinais como essenciais na forma de comunicação, se baseando nos trabalhos de L’Epée.

Nos Estados Unidos, os Surdos tiveram ensino que surgiu a partir de estudos feitos por Thomas Hopkins Gallaudelt na Inglaterra onde o método de ensino lhe foi negado, por ser considerado secreto, caro e monopolizado não tendo êxito na busca, então, partiu à França, onde recebeu convite para estagiar junto a L’Epée no Instituto Nacional de surdos – Mudos de Paris, conheceu Laurent Clerc já formado com quem fez amizade e criaram a primeira escola para surdos no ano de 1817, de início utilizavam a Língua Francesa e gradualmente passou a ser ensinada a Língua Americana de Sinais. Nessa perspectiva, cresce a importância dos sinais para o ensino e Lewis Weld concluiu que os sinais não deviam ser proibidos.

Surge o oralismo e treinamento da Leitura Oral as pessoas surdas com condições de aprender e dessa maneira Thomas Hopkins Gallaudet criou-se a primeira escola de surdos nos Estados Unidos, em Northampton mais precisamente em Massachusetts para crianças de 10 anos com o objetivo de levar os surdos a oralizar realizar a LOF. Assim, o método da Pronúncia foi desenvolvido por Alexander Melville Bell para ensinar os professores a trabalharem com os alunos surdos.

Após 57 anos, no ano de 1876, Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, implantou a primeira faculdade para surdos, em Washington. Desenvolveu o método combinado usando a Língua de Sinais e a Língua Oral e melhores atividades para os surdos e formação continuada aos professores, uso de recursos, do idioma escrito e a realização da LOF aos que possuíssem condições de aprendizagem da fala para realizar treinamentos de articulação. Depois de anos de trabalhos com surdos resolveu realizar visitas a outros países com vista a verificar a eficiência do seu método de ensino. Em seu retorno, apoiou e adotou o oralismo aos alunos que podiam desenvolver a fala. Neste momento, no ano de 1869 Clerc que defendia o uso da Língua de Sinais, faleceu e o oralismo passou a ser a forma fundamental de ensino das pessoas surdas nas 8 décadas posteriores.

Em meio a sentimento de inferioridade da Língua de Sinais, Alexandre Grahn Bell, o inventor do telefone julgava a Língua Oral superior, como menciona Almeida e Maia (2013, p. 40) “língua de sinais deveria ser utilizada como apoio à Língua Oral. O método oral puro deveria ser preferido, porque o uso simultâneo de sinais e oralidade têm a a desvantagem de prejudicar a fala”. Assim, defendia, exaltava a utilização da língua oral e desprestigiava a língua de sinais, alegando a utilização das duas línguas concomitantes ser prejudicial ao desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas causando atraso.

Johann Conrad Amman, um médico suíço também seguia os pensamentos de Bonet e de Wallis, então criou e reconheceu um método pedagógico de fala e de leitura labial intitulado “surdos laquens”. Bem como implementou o movimento oralista alemão; os surdos eram considerados não ter direitos a ter fortunas e eram vistos como animais.

No ano de 1880, aconteceu o II Congresso de Milão, na Itália, o evento tinha por objetivo discutir a substituição da língua de sinais pela língua oral nacional, que defendia os princípios de Aristóteles, como afere Almeida e Maia (2013, p. 45) “A fala viva é o privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento, a dádiva divina, da qual foi dito verdadeiramente: a fala é a expressão da alma, como a alma é a expressão do pensamento divino”. Exaltando a fala e banindo oficialmente de todas as maneiras o uso da língua de sinais, reconhecendo a como prejuízo que gerava atraso do desenvolvimento intelectual da

pessoa surda. Dessa forma, defendiam o uso do método oral puro como vantagem do desenvolvimento da fala, da LOF e da organização do pensamento através da exposição dos diversos assuntos.

Nesse evento estiveram reunidos representantes de vários países do mundo como: França, Grã Bretanha, Estados unidos, Canadá, Bélgica, Suécia, Rússia e da Itália; onde realizaram uma votação para determinar a forma de educação dos surdos. Porém, no acontecimento dentre os participantes, havia um surdo apenas, que não teve o direito de votar e ainda foi solicitado que se retirasse do local. De acordo com Honora (2014, p. 57) “a fala é incontestavelmente superior aos sinais e deve ter preferência na educação dos surdos; o método oral puro deve ser preferido ao método combinado”. Deste momento em diante o ensino da língua de sinais foi proibido.

Após o Congresso de Milão, o oralismo puro tomou conta da Europa; passou a existir o controle e o espaço dos professores em ministrar as aulas. Desvalorizando os surdos quanto a capacidade de serem educados e tomar decisão. Esse pensamento, gerou a demissão e a eliminação dos professores surdos como educadores. Atitude que visava o enfraquecimento de manifestações com o uso da Língua de Sinais e fortalecia ações referentes o oralismo. Assim, a fala cada vez mais passava a ser reconhecida como educação dos surdos a ser realizada.

O oralismo foi aceito e ganhou força a partir da concepção Aristotélica, que defendia a seguinte afirmação, de acordo com Moura (2015, p.23) “que os Surdos, por não falarem, eram desprovidos de razão”. A oralização às pessoas surdas era cada vez mais divulgada como fator preponderante a sua capacidade intelectual e através dela o Ser podia se tornar capaz de expressar ideias, pensamentos e conhecimentos através da representação das palavras. Porém, no início do século XX, 8 a 9 anos depois do Congresso foi observado que os surdos desenvolveram e desenvolviam fala ininteligível e que o desempenho de escolaridade quanto a leitura e escrita dos mesmos não eram resultados satisfatórios. Assim, percebeu-se que os surdos com o uso do oralismo não apresentavam fala clara e legível e nem desenvolvimento linguístico. Impossibilitava a compreensão dos conhecimentos e implicava a não conseguir emprego. Portanto, a partir do oralismo, na visão médica, com a intenção de normalização, os surdos que não evoluíram educacionalmente com a oralidade, ou seja, que não conseguiram aprender, receberam a nomenclatura de deficientes e passaram a ser sujeitos incapazes por não responder as expectativas pretendidas iguais aos ouvintes.

Esse momento de estudo nos mostra a educação de surdos opressora, retratando poder social, linguístico e cultural sobrepondo grau de superioridade ao ensino e aos seres

prevalecendo a hegemonia, o domínio dos ouvintes nas tomadas de decisões por práticas homogênicas ou que atendam a sociedade majoritária, os ouvintes. Descartam as diferenças, potencialidades e propagam o pré-conceito, a discriminação, a diferença, a inferioridade, definindo os estudiosos como colonizadores. Como afirmam, Sá, Diniz e Vilhaça (2018, p. 23):

Às vezes, o perfil de colonizador faz com que os propalados Estudos Culturais não sejam nada culturais: sejam individualistas e exigentes, pois se exige que as pessoas usem a língua, ou falem/ sinalizem / escrevam como os ditos normais. Faz com os “Estudos Surdos” gerem respeito pelo outro – pois isto tem a ver com as cosmovisões, e não com os aportes teóricos. As práticas, menos que os discursos, constroem o cotidiano.

Sendo assim, ao longo desse modelo educacional na história da educação das pessoas surdas, percebe-se o reforço por uma educação ouvintistas dentre aos modelos sociais, refletindo em fazeres que propagam uma visão elitista de dominantes e dominados em que a não utilização da língua oral auditiva caracteriza a condição do sujeito como incapaz e excluindo o do contexto, por não respeitar as diferenças.

1.5. A educação de surdos na modernidade

Diante de estudos, referentes ao ensino da Língua de Sinais, em 1960, foi comprovadamente que as pessoas surdas tinham desenvolvimento cognitivo através da Língua Gestual, sem interferências orais, segundo Almeida e Maia (2013, p. 43) “que os sinais não prejudicavam o desenvolvimento das crianças surdas, mas, ao contrário, ajudava-as no desenvolvimento escolar, sem prejuízo para as habilidades orais”. O estudioso William Stokoe confirmou o valor e a semelhança entre as Línguas de Sinais e as Línguas Oraís nacionais e que permitia o surdo discutir e se expressar referente os mais diversos temas e no nível abstrato, transpondo a representação do pensamento. Então, Stokoe por meio de estudos fortaleceu o ensino da Língua de Sinais, seu reconhecimento e status linguístico por apresentar os Parâmetros, de acordo com Bentes e Hayashi (2013, p. 84) “a configuração de mão, o movimento e o ponto de articulação, por conseguinte, a possibilidade de uma descrição fonética, morfológica e sintática a partir desses parâmetros.” Oportunizando a contribuição da Língua pelo desempenho acadêmico dos cidadãos surdos.

Em 1971, quase cem anos depois do Congresso de Milão, houve o Congresso Mundial de Surdos em Paris que trouxe a valorização da Língua de Sinais por meio da CT, a fim de promover interação. Onde empregavam, segundo Honora (2014, p. 58) “o uso da língua oral e sinalizada que podiam ser usadas concomitantes”. Assim, nessa filosofia surge um ensino dos vocábulos em português tendo apoio na Língua de Sinais, integrando a educação de surdos no ensino comum.

Conforme Bentes e Hayashi (2013) a CT, educação de Surdos, inicialmente se deu como maneira de estimulação precoce, em que se caracterizou por usar todas as formas de ensino para comunicar, fazendo apropriação das palavras em português pelos sinais da Língua de sinais, desenvolvendo o chamado pelos autores de Português Sinalizado, que possibilitava a prática bimodal, nas duas línguas, porém, não valorizando as palavras em diversos contextos.

Essa prática de ensino ao povo surdo, descaracterizava o canal comunicativo, espaço visual, fortalecia o uso da língua oral auditiva, que representou ineficiência na aprendizagem escolar, em que os professores adaptavam a Língua de Sinais a LP com enfoque de desenvolver o intelecto do sujeito. Se observava alienação do pensamento, atrelada ao oralismo. Segundo Moura (2015) a maioria dos alunos surdos permaneciam limitados de externar seus sentimentos, pensamentos relacionados a questões sociais, externos as atividades escolares, sem autonomia, comunicando-se de maneira precária, não obtendo o êxito no desenvolvimento linguístico.

No entanto, de acordo com a autora a cima citada, essa concepção de ensino, aos surdos, foi e ainda é considerada satisfatoriamente por muitos educadores que desconheciam e desconhecem as estruturas das línguas, seus elementos e se apropriam do uso da língua de sinais na estrutura da língua oral auditiva; sendo vista como prática de ensino eficiente; porém, para expor a ineficiência da aprendizagem desse povo, que obtinha pouco conhecimento e dificultava a compreensão para se discutir os assuntos, reforçando-os incapacitados de aprender.

A CT em 1975 foi comprovada como forma não satisfatória de ensino, pois tinha o enfoque de normalizar e integrar os surdos ao ensino regular. Segundo Bentes e Hayashi (2013, p. 84) “os idealizadores defendem que a normalização é um objetivo a ser atingido e a integração um método de ação para se chegar à pretendida normalização”. Prevalencia a presença da teoria oralista com ideal de realizar a fala, como se os surdos possuíssem defeitos na audição e essa ideologia fosse corrigi-los, oportunizando a produção de conhecimento através da oralidade.

Nesse contexto, o desenvolvimento educacional das pessoas surdas foi comprovadamente baixo, por meio do ensino do português sinalizado, ou seja, a predominância do oralismo que mais uma vez se mostrou incipiente e a Língua de Sinais apresentou-se permanecer viva, em uso, com sua estrutura e gramática sendo considerada elemento de acesso ao conhecimento dos surdos. A eficiência da Língua de Sinais gerou o surgimento da nova proposta no processo de ensino de surdos através da educação Bilíngue em 1981.

1.6. Marcos históricos da educação de surdos no Brasil

A educação de surdos no Brasil de acordo com Ribeiro (2015), começou com a chegada da família real em 1855, em virtude de Dom Pedro II possuir um neto surdo, então, houve interesses na instrução de surdos; a fim de abrir escolas para ensiná-los. Diante dessa realidade Dom Pedro II estendeu o convite a Eduard Huet, francês, professor surdo, para instituir o Instituto de Surdos Mudos, onde poderiam estudar os adolescentes e adultos.

No ano de 1857, no dia 26 de setembro, dia em que comemora o dia Nacional dos Surdos no Brasil, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira escola de Surdos, conhecido atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sob o olhar do imperador. De acordo com Bentes e Hayashi (2013) o ensino acontecia individualmente e não em classes; bem como, instituíam as disciplinas visando ministrar os conteúdos; afim de expandir o conhecimento da língua oficial, trabalhar a leitura e a escrita, pregar a religião e os valores morais e sociais relacionados a realeza.

De acordo com Souza (2018) o ensino da língua de sinais por Huet, no Brasil, teve grande influência da escola francesa, inclusive o nosso alfabeto manual é muito semelhante ao do país europeu. Durante muitos anos, famílias abastadas da América do Sul, com membros surdos, viajavam até o Brasil para conhecer o Instituto e proporcionar educação aos seus familiares.

Em 1873 surge a publicação do mais importante documento encontrado até hoje sobre a Língua Brasileira de Sinais, o “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos”, de autoria do aluno surdo Flausino José da Gama, ex-aluno do INSM com ilustrações de sinais separados por categorias (animais, objetos, etc.). Infelizmente, poucos anos depois em 1880, acontece o Congresso de Milão, aonde somente pessoas ouvintes votaram, e retiraram o direito dos surdos de se comunicarem através de línguas de Sinais, causando um atraso de 100 anos no estudo e desenvolvimento dessas línguas.

O professor Huet realizou trabalhos do ensino do alfabeto manual que recebeu origem francesa. Segundo Honora (2014, p. 58) “fazia uso do alfabeto manual e a Língua de Sinais Francesa, em contato com surdos brasileiros, deu-se início à criação da LIBRAS, o que possibilita afirmarmos que a Língua Brasileira de Sinais tem origem na Língua Francesa de Sinais”. Assim, o alfabeto manual de LIBRAS foi criado e passou a ser divulgado pelos alunos surdos no Instituto através de seu uso.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, assim como de outros dispositivos legais como a Lei de Diretrizes Básicas da Educação, a estrutura oferecida aos surdos com relação à educação começou a se estruturar. O artigo 205 e o inciso III do artigo 208 da CF e os artigos 4, 58, 59 e 60 da LDB, por exemplo, são marcos da garantia de igualdade de oportunidades no processo educacional oferecidas aos surdos.

Hoje, no Brasil, a ideia na educação de surdos é voltada ao Bilinguismo. A Libras é considerada a língua natural do surdo brasileiro e seus usuários são capazes de expressar tudo que uma língua oral conseguiria. Em 2002 o Decreto 5626, de 22 de dezembro, foi promulgado como outro importante documento referente aos direitos dos surdos, uma vez que se trata de um dispositivo específico através do qual o governo reconhece oficialmente a importância da utilização e da difusão das Libras como língua oficial dos surdos no país, para que seja pesquisada e ministrada em cursos comuns e universidades como disciplina obrigatória em todos os cursos de ensino superior voltados à licenciatura, além dos cursos de fonoaudiologia. Foi criado, ainda, o curso de formação superior de Letras-Libras. Ainda no ano de 2002, a partir da Lei 10.436, se oficializou a Língua Brasileira de Sinais e foi instituída a presença de um tradutor ou intérprete de línguas nos espaços em que se encontram as pessoas com surdez.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004) as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe, e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

1.7. Recorte da história da educação de surdos no Estado do Amapá

A educação de surdos, dentre a Educação especial foi implantada no ex-território Federal do Amapá, em 1976, se deu mediante uma pesquisa realizada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE), escola institucionalizada Especial denominada:

Lobinho Antônio Sérgio Machado de Almeida, que verificou número elevado de surdos no Estado.

Os professores para atender os alunos surdos nas escolas públicas, receberam apoio do Ministério da Educação (MEC) para curso de formação continuada fora do AP onde realizaram capacitação para atender este público alvo, oportunizando materiais, ou seja, recursos didáticos acessíveis tornando o ambiente propício às PS. No ano de 1977 ocorreu a implantação de uma classe especial, na Escola São Pedro para pessoas com Deficiência Auditiva (DA), atualmente Escola Estadual Zolito Nunes.

Em 1979, no Estado do AP devido ao índice elevado no número de alunos surdos de diferentes idades procurarem por escolaridade e Secretaria Estadual de Educação (SEED) atender demanda, criou na Escola Estadual José de Anchieta, uma sala para o Ensino Especial de Pessoas com DA. Visto que ainda não havia espaço reservado para tal atendimento e as professoras atendiam com base nas idades dos alunos, os grupos eram atendidos em uma ou duas horas diárias, onde acontecia as oficinas e posteriormente passou a ter como objetivo de garantir Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com o Decreto (7611) segundo seu Artigo 1 em seus incisos:

IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

Com vista a eliminação das dificuldades encontradas em permanecer no ensino regular, por falta de apoio na sua escolaridade. Muitas eram as dificuldades apresentadas, quanto à estrutura escolar, bem como, as ações pedagógicas, em detrimento ao número extenso de alunos com distorção idade série; sendo assim, o tempo máximo destinado ao atendimento dos alunos era reduzido, o que prejudicava o atendimento qualitativo aos referidos alunos, em sistema de ensino segregado, consubstanciado na oralidade, sem considerar na época o uso da linguagem sinalizada ou gestual.

Vale ressaltar, que para integrar-se ao ensino regular, era necessário o domínio da fala para acompanhar o processo de aprendizagem. Fato este, que não acontecia e conseqüente envelheciam nos programas sem terem oportunidade de avanço acadêmico, pois, não havia por parte do sistema educacional, uma preocupação com a formação acadêmica ou profissional dessas pessoas.

No início dos anos 80, com o advento da política de integração, a SEED através da Divisão de Educação Especial (DIEESP), preocupou-se em inserir os alunos com surdez no ensino regular, onde houvesse um surdo, este teria direito ao atendimento grupal ou individual especializado, em seu município de origem, bem como, sua inserção no Programa Bolsa Trabalho, sendo posteriormente colocado a uma profissão, principalmente, na função de serviços gerais, prevalecendo a inferioridade.

A educação de surdos no Estado do AP, gradativamente foi assumindo e conquistando espaço e a garantia ao acesso e permanência na escola. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) oportunizando o direito a educação a todos, conforme as necessidades e fazendo as adaptações necessárias, atendendo e respeitando a peculiaridade. Bem como, institui por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica, onde, define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino, onde os surdos foram ocupando suas vagas.

Buscando minimizar as dificuldades no que diz respeito ao atendimento ao aluno surdo, o MEC através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com o Governo do Estado, tendo a frente à Coordenadoria de Educação Específica (CEESP) e o Núcleo de Educação Especial (NEES), firmou o compromisso de implantação do CAS/AP, com objetivo de compartilhar novos conceitos, informações e dinamizar metodologias específicas para trabalhar com o surdo no estado do AP. Sendo importante ressaltar que, o mesmo foi criado em abril de 2006 com a nomenclatura de Centro de Apoio ao Surdo; em 01/07/2008 foi oficializado como Centro de Atendimento ao Surdo através do Decreto de nº 2089/2008.

O CAS/AP busca atender de forma qualitativa, professores, alunos e a família de surdos com apoio de pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, ofertando Cursos de nível I ao VI e Contextualizando a Língua portuguesa tanto para PS, ouvintes e o projeto de alfabetização aos alunos com surdez. Ainda viabiliza assessoramento nas escolas.

O trabalho do CAS/AP tem enfoque em práticas contextualizadas, promovendo a aprendizagem no eixo de aperfeiçoamento das práticas conduzidas no cotidiano das escolas;

assim como, em outras realidades profissionais, habilidades essas, necessárias a aquisição da aprendizagem da LIBRAS, proporcionando realizações em todos os aspectos da vida. Considerando essa língua um dos instrumentos de inclusão, que proporciona a toda comunidade surda ou com deficiência auditiva e comunidade ouvinte a serem compreendidos pelos desejos e anseios, buscar apoios nos setores sociais e especializados, compreendendo a necessidade da educação.

Historicizar esta temática a partir de dois fatos considerados determinantes na história da educação de surdos não é um exercício simples, porque, a rigor, a história do surdo como um ser mediatizado pela realidade, construída através dos tempos, não pode ser entendida à parte, fora das transformações sociais e do próprio processo histórico. Portanto, a partir da experiência que Girolamo Cardano (1501–1576) realizou e cujo resultado rompeu com a visão de que os surdos eram incapazes de aprender e, contudo, retrataram as práticas de ensino atendendo aos modelos sociais que não valorizam o sujeito na sua competência linguística.

2. OS AMPAROS LEGAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo aborda inicialmente sobre as leis que amparam as pessoas com deficiência auditiva, assim como as leis, as práticas pedagógicas, os métodos de ensino que garantam a inclusão desses estudantes no processo de aprendizagem.

2.1. Leis que amparam o ensino das pessoas surdas

A pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita previstas em lei, preferencialmente na rede regular de ensino e, se for o caso, à educação adaptada às suas necessidades em escolas conforme estabelecida na Lei Federal 9.394/96; muitas são as legislações que garantem o ensino às pessoas com deficiência e dentre estão as pessoas com deficiência sensorial, os quais destacam-se as PS ou DA. O ensino à essas pessoas estão vinculadas a Diretrizes que instituem Leis diante da Educação Especial, inclusão e assim ascende a educação dos alunos surdos.

A educação de surdos é legislável nas nuances das realidades, vem garantindo a essas pessoas os direitos de acesso e permanência nas escolas no ensino regular de estudarem juntos aos seus pares e adquirirão conhecimentos por meio das interações comunicativas, a partir do princípio de equidade, oferecendo a todos os direitos negados por longo tempo.

O trabalho na educação de Surdos, observa-se que acontece mediante amparos nas leis que fundamentam, asseguram e regem o trabalho, garantindo o amparo e o desenvolvimento do ensino. Desse modo, as Leis asseguram a inclusão educacional sem discriminação e preconceito, reconhecendo que as instituições de ensino precisam se adaptar as necessidades dos usuários, gradativamente vai alcançando o espaço social, respeitando e valorizando o sujeito que por muito tempo ficou as margens da sociedade, sendo discriminado, essas atitudes constroem implementações no ato da prática docente com a utilização de recursos que subsidiam o fomento do ensino com mais eficácia.

A educação das pessoas surdas esteve atrelada a fundamentos legais que almejam igualdade de ensino, ou seja, o bem comum decorrente a partir do princípio que todos tem direito a educação de acordo com a Declaração de Salamca e a abordagem da educação especial como modalidade de ensino segundo a LDBEN (1996) que traz em seu bojo dois capítulos específicos sobre está modalidade com vista assegurar de maneira igual e oportuniza acesso, permanência. Mais tarde o MEC trouxe a necessidade da Língua de Sinais a ser reconhecida e utilizada nas escolas; assim, o idioma obteve seu reconhecimento pela Lei 10.436/2002 que foi proclamada sob do Decreto 5.626/2005 no ensino e as ações pedagógicas às pessoas surdas a serem realizadas; com o passar do tempo gradativamente a LIBRAS tem sido difundida e socializada entre os envolvidos proporcionando ampliação a comunicação e a participação dos discursos; diante da interação com a referida língua, observa-se recursos materiais produzidos e práticas pedagógicas sendo redimensionadas diante dos ensinamentos realizados.

As Ações educativas às pessoas surdas foram sendo desenvolvidas dentro de AEE segundo o Decreto 7611/2011 definindo o ensino bilíngue, a utilização das línguas seja de sinal ou do país, seu uso, local de ensino e como acontece o seu desenvolvimento. Para tanto, a ação pedagógica as pessoas surdas são cada vez mais asseguradas através da Lei Brasileira de Inclusão a Pessoa com Deficiência (LBI) e conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dispostas nos conhecimentos referentes a Linguagens a fim de promover a alfabetização e interação dos alunos, atendendo a necessidade linguística dos mesmos, objetivando ensino de prática diversas. Portanto, para melhor entendimento sobre o processo pedagógico com as pessoas com surdez é necessário compreender o que dizem os documentos oficiais sobre os direitos educacionais desses alunos e referentes aos fazeres didáticos pedagógicos desenvolvidos com amparo legal.

Dentre estudos referentes o ensino as pessoas surdas aos aspectos legais, a LDBEN em seu capítulo V artigo 58 traz o reconhecimento da Educação Especial como modalidade de ensino as pessoas com necessidades especiais nas redes regulares de ensino. Os surdos fazem parte desse público alvo e desta modalidade, portanto têm direito a ter educação e o AEE conforme a especificidade.

O Governo Federal por meio das atribuições que lhes são conferidas instituiu a Lei da Libras com a inserção nas instituições de ensino regular da LIBRAS como disciplina de acordo com a Lei 10.436 (2002) em seu Art. 4º:

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

Direito esse reconhecido, do ensino da disciplina Libras a partir da publicação desta legislação, para que durante as formações, os formandos tenham acesso a referida língua recebam conhecimentos, objetivando a difusão e as interações comunicativas.

A educação de surdos inserida no AEE dentre a educação especial como está disposta no Decreto 7.611 por meio do serviço realizado. Assim, este documento (Brasil, 2011) mensura a especificamente que a determinação da educação de surdos dar-se-á conforme seu inciso 7º de acordo, as diretrizes estabelecidas, e cita em seu Parágrafo 2º, conforme as diretrizes estabelecidas no Decreto 5626/2005 “§ 2º 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”. Dessa forma, este documento promulga os trabalhos às PS.

O Decreto 7.611 dentre seus dispositivos se refere a educação das PS em dispor subsídio com recursos técnicos e financeiros pertinente a formação da educação bilíngue a ser ofertada, segundo o Inciso III do Art. 5º. “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva”. Garantindo recursos financeiros para financiamento de qualificação dos docentes, objetivando o ensino das línguas aos surdos através do ensino bilíngue.

O Governo Federal, diante dos estudos a educação inclusiva, efetivou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que discorre referente o reconhecimento da LIBRAS, sua divulgação, e sua inserção no currículo, com base na Lei 10.436/2002 a ser promovida. Conforme a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008, p. 9):

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva aferi sobre a Lei 10.436 de caráter oficial referente a LIBRAS a ser utilizada como língua e inserida como componente curricular nos estudos de formação inicial de professor e fonoaudiólogo com vista o uso e a comunicação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 ainda mensura o Decreto 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei da LIBRAS de número 10.436 em 2002 com foco a inclusão das pessoas surdas:

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da 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 (2008, p.10).

Assim, esse documento jurídico defende o ensino da LIBRAS como componente curricular e os cursos de formação e a legalização para atuação como docente, tradutor e intérprete, a instrução da LP para os alunos com surdez, como L2, dispondo e garantindo a educação bilíngue no ensino comum.

Este documento dispõe a educação aos alunos surdos nas escolas de ensino regular de maneira inclusiva respeitando a diferença linguística. Conforme a Política Nacional de Educação Especial (2008, p. 17):

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

O ensino Bilingue aos surdos é defendido, podendo estes estarem juntos com outros surdos, priorizando a Libras como L1, a LP como L2 e na modalidade escrita nas escolas regulares. Os trabalhos de tradutor e intérprete de LIBRAS e LP. O ensino da LIBRAS a todos os alunos da escola comum e o AEE ofertado na língua oral, escrita e sinalizada.

Garantindo os direitos às PS, o Decreto 5.626 de 2005 traz em seu capítulo VI a inserção no ensino aos surdos os direitos à educação, tendo a responsabilidade da educação básica ser das instituições federais e serem as responsáveis em garantir a educação aos surdos ou com DA, mas, para tanto faz-se necessário organizar: como menciona em seu Art. 22:

- I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes

da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Diante dessa organização, este Decreto neste capítulo, nos parágrafos 1º ao 3º denomina quem são as escolas ou classe bilíngue; o direito do AEE em turno inverso, de maneira complementar com o uso da tecnologia; cabendo aos pais e posteriormente aos alunos a escolha pelo o ensino - aprendizagem de LIBRAS.

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

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

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

Estes parágrafos ressaltam o acesso da educação às PS ou DA assegurando ambientes para o ensino das línguas de instrução, os instrumentos necessários de acordos e respeitando suas peculiaridades.

Este documento em seu Art. 23 menciona do papel das instituições federais de oferecer o profissional intérprete e tradutor de LIBRAS – LP nos espaços escolares e os recursos tecnológicos que se fizerem necessários a oportunizar acessibilidade. Bem como, em seus Parágrafos 1º e 2º ressaltam a importância da disponibilidade dos acervos aos docentes referente peculiaridade linguística desse povo. A competência das instituições particulares, governamentais, sejam do ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal de criar maneiras que garantam aos alunos surdos ou deficientes auditivos ascensão a língua, o conhecimento e o ensino.

O Decreto 5.626 em seus dispositivos reverencia a disponibilidade da janela de tradução e interpretação de LIBRAS – LP e o uso de legenda aos alunos surdos, nos cursos de modalidade a distância em seu Art. 24.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

Assim, oportunizará acesso a veiculação dos conhecimentos, elevando a produção de saberes com recursos que os tornem eficazes e práticos ao ensino de acessível, oferecendo possibilidades de promover o ensino onde o sujeito se encontrar.

Com vista a equidade a LBI n. 13. 146 /06/07/2015, que tratar dos direitos de todos os cidadãos a educação visando a eliminação de todas barreiras, sejam estruturais, arquitetônicas e atitudinais, com a finalidade de incluir e promover autonomia plena de maneira igualitária. Desse modo, esta Lei trata da educação a todos de maneira inclusiva, sendo de responsabilidade do poder público garantir e gerenciar o ensino a todos, como cita no Art. 28.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

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;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Objetivando a equidade na educação às pessoas com deficiência, aliás, a todos sem distinção, este preceito aborda mais especificamente referente a educação de surdos quando faz alusão a oferta da educação bilíngue aos surdos em seu inciso IV, fazendo menção aos lugares onde pode acontecer.

Diante desse olhar linguístico, a BNNC faz referência a diversidade linguística e cultural brasileira diante do número de Línguas existentes e que muitos desconhecem a variedade e mensura a oficialização no Brasil da Língua Brasileira de Sinais por meio da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e preconiza o respeito ao aspecto linguísticos do povo surdo e a utilização da Libras nas escolas. Ressaltando a importância as instituições escolares desenvolver estudos, respeitar e valorizar o uso linguístico e contribuir para que esta língua permaneça viva junto com o povo.

2.2. Garantias referentes as práticas pedagógicas para com as pessoas surdas

As Leis garantem a educação dos alunos com deficiência e assim a LDBEN em seu artigo 59 garante educação a todos os alunos com necessidades especiais, entre eles aos surdos práticas diversificadas de ensino segundo a LDBEN (9394/96, p. 40) prevê as pessoas surdas, organização das práticas, seu Inciso I “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”; esta diretriz assegura flexibilidade aos sistemas de ensino, tem autonomia de desenvolver medidas a elaborar práticas específicas de acordo a especificidade do ser, especificamente aos surdos, visando o desenvolvimento e oportunizando trabalhos e atividades distintas que melhor sejam adaptadas as suas necessidades, com a implementação de possibilidades para atender o educando na sua especificidade.

Na perspectiva da Educação inclusiva, aos surdos foi desenvolvida a Educação Bilíngue segundo a Política Nacional de Educação Especial (2008, p.17):

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa

e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

Nessa prática, trata-se do ensino de línguas, respeitando a especificidade linguística do aluno; o aluno surdo precisa estudar e partilhar saberes com os demais surdos no ambiente regular, ofertando a otimização e igualdade na diferença, nos contextos e nas interações.

A prática educacional às pessoas com surdez com apoio do MEC acontece por intermédio do AEE como profere a Política Nacional de Educação Especial (2008, p. 17) “O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua”. Sendo necessário para desenvolver tal função profissionais com formação específica nas duas línguas de ensino.

A LIBRAS como meio de comunicação e expressão recebe o reconhecimento pela proclamação da Lei nº 10.436 que aborda esta língua como prática de ensino as pessoas surdas, em seu Parágrafo único:

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

Dessa forma, a partir do uso da prática da Libras, os surdos conseguem e podem estabelecer comunicação, esclarecimentos e aprender por sua aplicabilidade a partir do canal visomotor e estrutura própria gramatical; essa Lei, ainda ressalta aos surdos, em seu Parágrafo único do Art.4º que o uso desta língua não deve substituir a prática do ensino da LP escrita. Dessa maneira, o ensino da LP deve ser sistematizado e incentivado às pessoas surdas.

A prática pedagógica às pessoas surdas recebe também legalidade sob o Decreto nº 5.626 de 2005 em seu capítulo IV que destaca a importância da prática e da socialização da Libras e da Língua Portuguesa como segunda Língua às pessoas com surdez; como cita em seu Art. 14. Garante desde a educação infantil ao nível superior a acessibilidade na comunicação, informação e na educação nos certames, nos exercícios e conteúdo das

disciplinas desenvolvidas. Assim, conforme o parágrafo 1º deste Artigo, as instituições federais para oportunizar a acessibilidade das línguas e realizar o AEE, faz-se necessário oferecer cursos de formação continuada para professores afim de prover prática de: “a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas”;

Neste documento, em seu Inciso II aborda o ensino da LIBRAS e da LP como L2 para surdos de maneira obrigatória desde a educação infantil. Para que essas práticas sejam efetivadas as instituições segundo o inciso III devem dispor:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos.

Assim, nesse documento, ainda nesse capítulo, o Governo Federal cita práticas educativas a serem implementadas nas instituições de ensino às pessoas com surdez, desde o inciso IV ao VIII:

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

V - Apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

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;

VII - Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - Disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Este Decreto cita como as práticas das Línguas: LIBRAS e LP como L2 aos surdos são ensinadas sob quais óticas e cita no Art. 15. E incisos I e II.

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, como:

I - Atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - Áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Desse modo, valoriza a necessidade do outro para o processo de ensino por uma forma de estudo voltada ao diálogo e questionamento da realidade, que se reflete no aprendizado, principalmente, no meio acadêmico por possibilitar ao aluno surdo a construção do conhecimento, tornando-o crítico e capaz de pensar. Bem como, a singularidade, ou seja, o ser; bem como, espaço e tempo. Impulsionando questionamentos, e ou respostas, porém, pessoais; respeitando as conjunturas históricas de produção. Sendo necessário rever a prática pedagógica referente a avaliação, discutindo propostas de avaliação formativa com quebra de paradigma de mecanismo de repressão e exclusão

Este Decreto, dentre as práticas de ensino, ainda mensura o ensino da LP na modalidade oral às pessoas surdas ou com DA através de parcerias da saúde e educação. Porém, deixando a cargo da família ou do Ser a opção de uso ou não como preferir. Como discorre em seu Art. 16:

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Como também, relacionado a prática de ensino da língua oral, aos alunos surdos ou com DA este documento define onde e a quem cabe fazer esse trabalho, de acordo com o Art. 16. Em seu Parágrafo único:

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

O Governo Federal por meio do Decreto 5.626/2005 implementou práticas educacionais às pessoas com surdez, nos estabelecimentos de ensino, que garantam e respeitem os direitos linguísticos a essas pessoas e elas possam receber ensino por profissionais qualificados, com uso de recursos didático pedagógico e tecnológico de acordo com sua especificidade.

Dentre estimular e promover ações pedagógicas inclusivas às PS a LBI, no capítulo destinado a educação às pessoas com necessidades especiais, mais precisamente às pessoas com surdez, assegura a língua como prática para estimular e promover atuação dos sujeitos como diz em seu Inciso XII – “oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação”; com isso, o poder público através do ensino da Libras como aplicabilidade aos surdos desenvolve a comunicação interativa de maneira ativa e participativa, garantindo a inclusão com independência onde o Ser estiver e poder fazer parte.

Com olhares dentre aos processos pedagógicos aos surdos, a BNCC (2018) aborda a Língua de sinais realizada referente as práticas sociais, pelas quais as pessoas interagem e se comunicam desenvolvendo competência dos saberes, relacionando ao ensino das linguagens, como cita dentre as competências das linguagens no ensino fundamental. BNCC (2018, p. 65):

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

A BNCC com o uso e estudos da linguagem, gestual e escrita, objetiva também a participação dos sujeitos surdos com os ouvintes possibilitando discutir, expressar, refletir e ressignificar conhecimentos com práticas diversas e compreendam o dinamismo das linguagens pela interação, possibilitando o processo pedagógico na alfabetização de surdos de acordo com a realidade dos estudantes e a utilização dos gêneros textuais.

Na escrita da LP como L2, os aprendizes Surdos se tornam usuários autônomos e proficientes em produzir textos sabendo como, o que e para quem escreveu os discursos; nesse contexto de produção, esse processo de escrita é satisfatório aos alunos Surdos, desde que consigam realizar inferências aos textos e as experiências vivenciadas se enxergando no processo de construção, gerando novas produções e não sendo mero copistas, reprodutores o que veem, mais sim, produtores, criadores, construtores dos textos com conhecimentos aprimorados.

A Lei 5.626 de 2005 institui o ensino de Libras para todos os cursos de formação de professores, sejam eles de nível superior, médio ou de magistério. Algumas instituições ainda não disponibilizam a disciplina.

2.3. A inclusão escolar da pessoa com deficiência auditiva

Em meio ao processo educacional, o professor ao receber alunos com o diagnóstico de surdez, é possível observar sensações de sentimentos de: medo em se comunicar, desespero com vontade de abdicar da sua responsabilidade de ensino e pena com a impressão de que o aluno Surdo não pode se submeter aos fazeres pedagógicos, comparando a pessoas incapazes de realizar as atividades, por conta da superproteção ou por anormalidade.

O aluno surdo, de acordo com Ribeiro (2015) adquiriu a surdez antes do nascimento ou de desenvolver a linguagem² pode comprometer o seu desenvolvimento educacional, quando o aluno com surdez chega na escola regular é de grande importância o professor saber o grau de surdez para então desenvolver atividades dentro das especificidades dos alunos e escolhas dos pais quanto ao meio de comunicação, seja por ensino da oralização ou

² Quadros (2019, p.33)

LIBRAS. Nas escolas, os professores ainda se atentam pouco a potencialidade desses alunos, bem como as possibilidades de desenvolvimento educacional e se voltam as dificuldades comunicativas que podem enfrentar.

A educação do surdo é uma temática de sólidas preocupações no meio escolar, pois pesquisas realizadas no Brasil demonstram que é grande o número de crianças surdas que permanecem diversos anos na escola e saem sem ter adquirido um bom aproveitamento apesar de apresentarem aptidões cognitivas semelhantes das crianças ouvintes. Porém, conforme apregoa o Art. 59 da LDB 9394/96 é competência de os sistemas de ensino assegurar aos educandos com deficiência acesso a uma educação com qualidade, professores especializados, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos adequados para atender as suas necessidades, como também educação para o trabalho a fim da sua efetiva integração para a vida em sociedade. Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (Brasil, 2001, p.11).

De acordo com o Ministério da Educação, inclusão significa responsabilidade governamental (secretários de educação, diretores, professores), bem como significa reestruturação da escola que hoje existe, de forma que ela se torne apta a dar respostas às necessidades educacionais especiais de seus alunos, inclusive dos surdos (Brasil, 2006, p.14)

Há importância de se referir sobre linguagem dentre ao termo usado aos diversos meios de comunicação, porém, não pode se tratar a língua de sinais com status pejorativo, como define Quadros (2019, p. 33):

Linguagem é um termo para se referir às diferentes manifestações de comunicação dos seres humanos. Termo ainda usado para se referir à língua de sinais: ‘Linguagem

de sinais' ou 'linguagem de surdos'. No entanto, quando aplicado às línguas de sinais, o termo parece tirar o status de língua de sinais. É um equívoco utilizar o termo 'linguagem' ao se referir às línguas de sinais. As línguas de sinais e as línguas faladas são formas de linguagem. O problema é se referir às línguas de sinais como 'linguagens de sinais' com o sentido de tirar-lhes o atributo de 'língua'. A estranheza causada entre os surdos é a mesma caso usássemos o termo para nos referir às línguas faladas: a linguagem portuguesa.

Logo, sem a linguagem não existe a possibilidade de transmissão de saberes, por isso, quando se dialoga acerca da educação de surdos, a instituição escolar deveria requerer a ampliação da linguagem da criança surda, já que, dentre as dificuldades encontradas no processo de alfabetização e letramento, encontra-se a ausência ou retardo na obtenção da LIBRAS que estabelece uma das principais barreiras desse processo.

Há necessidade de compreensão da utilização do termo fortalecendo as propriedades da língua de sinais. Além disso, é por meio da linguagem que o sujeito exprime sua comunicação com o outro; segundo Ribeiro (2015, p. 24):

A linguagem é, antes de tudo, a capacidade do indivíduo de se comunicar, de estruturar as suas ideias, organizando e construindo seus pensamentos. [...], segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual. Tal processo privilegia o ambiente social e a presença do outro na construção das funções psicológicas superiores, que surgem no curso do desenvolvimento e das interações sociais.

Nesse cenário, observa-se o conhecimento no campo educacional às pessoas surdas diante da linguagem para não implicar em práticas não favoráveis ao ensino. Mas, que valorizem o sujeito surdo, no meio social e com outro para interação social. Para tanto, há a importância da compreensão dos graus de surdez.

Diante da educação às pessoas surdas é definido o ser Surdo com S maiúsculo, segundo Quadros (2019, p. 33) "Surdo É como se identifica a pessoa que é surda, identificação considerada a mais apropriada entre os surdos que usam a língua de sinais". Assim, os Surdos são os Surdos que defendem entre eles o uso da língua de sinais.

No que profere ao ensino às Pessoas Surdas esses são conceituados de acordo com Campos (2014, p. 48) como: “aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social”. Nesse processo de ensino as pessoas com surdez são ressaltadas ao canal visual, as competências cognitivas, sociais e culturais.

Dessa maneira, na educação há definição para elucidação do que é Surdo e DA, conforme Decreto 5.626 de 2005, em seu Capítulo I, o art. 2º e Parágrafo único:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Diante desses conceitos e classificação de Surdos e DA, surgem trabalhos na educação que delineiam práticas com vista a atender esses alunos por meio do escolhido pelos responsáveis ou por si, promovendo a educação, conforme Ribeiro (2015) que acredita, em quanto antes iniciar processos de estímulos, maiores são as oportunidades e possibilidades de o sujeito surdo se desenvolver, alcançar aprendizagem. Considera-se ser importantíssimo o diagnóstico e a classificação acontecer na mais tenra idade para aumentar as possibilidades de desenvolvimento no ensino e diminuir as dificuldades enfrentadas e obter bons resultados.

De acordo com Moura (2015) a definição e classificação da surdez ou DA contempla em novas formas de organização de trabalho a partir do que o sujeito ainda não sabe, redimensionando ações com base na ausência do sentido que o aluno apresenta, porém, com vista no desenvolvimento do ser.

Portanto, o Diagnóstico referente a surdez possibilita conhecimentos aos docentes, que realizam ações didáticas pedagógicas para incluir os Surdos nas escolas com melhor condições de desempenho, psicológico e educacional, promovendo a participação social, o desdobramento do uso das línguas com respeito a singularidade linguística, oportunizando acessibilidade e interação.

2.4 Contribuições docentes no processo de aprendizagem de alunos com deficiência auditiva

Atualmente, a escola precisa mudar, para atender a cada necessidade dos alunos com deficiência. Entretanto, entende-se que essa mudança, também, deve partir dos profissionais de educação, desenvolvendo um trabalho diferenciado e inclusivo. Dentro deste contexto, o professor, deve ser visto como um mediador, deixando a sala de aula um ambiente estimulador de sua autonomia. A atuação do professor no seu dia a dia exige que ele seja capaz de organizar as situações de aprendizagem, considerando a diversidade dos alunos.

De acordo com Almeida (2015, p. 37):

O comportamento do professor influenciará decisivamente o comportamento dos pais e dos educandos. É sempre bom lembrar, que o papel do educador é de ser o mediador da situação, nunca ser o ditador (achando que sabe o que é melhor para o educando) ou ser um juiz (julgando os comportamentos de forma moral, quer seja dos pais ou do educando). O papel de mediador exige postura compreensiva, diálogo, flexibilidade e delicada firmeza e amplo conhecimento técnico.

Logo, o professor precisa vivenciar trocas de experiências, reflexões coletivas sobre a sua prática pedagógica para que aconteça as mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, pois a participação deste estudante em sala de aula, requer que o docente conheça a importância de realizar novas estratégias e métodos de ensino que estejam apropriados à especificidade de aprendizagem deste aluno. Sendo assim, Gonçalves e Festa (2013) afirmam que para o aluno surdo está na escola, compete aos docentes proporcionar condições favoráveis de mudanças e melhorias, visando alcançar o objetivo primordial da escola atual que é promoção da inclusão escolar.

Segundo Razuck (2011, p. 47) “os alunos frequentam um espaço físico escolar, mas não se sentem pertencentes a estes, pois seus colegas e professores parecem não acreditar em seu potencial de desenvolvimento”, assim, o modelo de inclusão ainda adotado nas escolas acaba por promover uma exclusão e segregação dentro desse ambiente.

Segundo Azevedo (2016), a escola deve acolher a todos os alunos surdos, adaptando suas peculiaridades no campo da aprendizagem, assim, a avaliação tornara-se inclusiva, pois “ao invés de centrar-se nas limitações desse alunado, direciona-se para o atendimento de

suas necessidades e para a participação ativa de toda a comunidade escolar nesse sentido” (p.122).

Quando não há uma inclusão escolar, que é diferente da integração que acontece, os alunos surdos são historicamente colocados em uma posição de inferioridade e negligenciados nos documentos que regem as escolas, que possuem um currículo que beneficia uma maioria que é ouvinte, colaborando para altos índices de evasão escolar e reprovação, assim como baixos níveis de aprendizagem. Sem uma acessibilidade atitudinal, linguística e cultural, os surdos não conseguirão materializar a vivência escolar que tem direito.

Portanto, os professores e toda a comunidade escolar devem estar inseridos em processos formativos para conhecer o aluno surdo, a surdez e a língua de sinais, para assim, propor uma educação com qualidade e inclusiva, comprometidos com a formação integral de todas as pessoas com deficiência.

Sendo assim, especificamente ao atendimento de alunos surdos, se faz necessário ter profissional formado com qualificação adequada para trabalhar no ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tanto para surdos quanto para ouvintes, como explica o decreto nº 5.626/05 no capítulo III que trata da formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS, enfatizando no artigo 5º que: 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 (Brasil, 2005). Dessa forma, o professor que se dispõe a trabalhar em uma perspectiva inclusiva, tende a assumir mais um desafio, ir de encontro às metodologias engessadas, e ao sistema tradicional, na qual a repetição e a memorização em muitos momentos ainda são pontos centrais.

3. ALFABETIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

O presente capítulo é um conjugado de obras bibliográficas que fazem abordagem acerca da alfabetização e o letramento da pessoa surda, bem como o enfoque sobre o ensino da Libras como eixo norteador para o ensino dos estudantes surdos.

3.1. Alfabetização e letramento no ensino das pessoas com surdez

Considerando a alfabetização um processo desenvolvido a partir do almejado pelo professor com o aluno primeiramente em que o aprendiz codifique, decodifique, acontecendo a ação pedagógica em que acontece a representação dos sons pela escrita e da escrita pelos sons, por meio da leitura e ainda por processo de obter os significados e externar o aprendizado, seja pela forma de compreensão da escrita através da leitura ou da escrita em produção.

Segundo Soares (2018, p. 17), alfabetização “é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”. Nesse sentido, a alfabetização de surdos foi sendo desenvolvida com os mesmos métodos³ que os ouvintes, sob uma visão tradicional tendo o docente como centro do processo. Dessa maneira, a educação passa por modificação de paradigma em 1980, denominando de construtivismo, sob a teoria Piagetiana, desenvolvido no Brasil por Emília Ferreiro, em que o aluno é o centro do processo da escrita, porém ainda continua acontecendo sob o uso dos métodos.

³ Os métodos sintéticos colocam o foco na percepção auditiva – percepção das correspondências entre oral e escrito -, enquanto os métodos analíticos colocam o foco na percepção visual – percepção das correspondências entre o escrito e o oral. Soares (2018, p. 20)

Para desenvolver o processo de ensino, de maneira mais eficiente, surge o letramento com enfoque de se trabalhar a leitura e a escrita a partir de práticas sociais com a escrita de seu sistema, que conforme Soares (2018) esses processos de ensino são indissociáveis as práticas pedagógicas dos alunos, em que esses podem desenvolver os atos de ler e escrever utilizando as atividades de produções escritas e as valorizando nos contextos.

O ensino da LP como L2 às PS esteve atrelado a analogia aos ouvintes, considerando os significados das palavras, desconsiderado o Ser na sua diferença linguística e valorizando a educação de maneira hegemônica, considerando a normalidade do sujeito, promovendo a oralização e conseguinte a comunicação total, por meio do bi modalismo, trabalhando a sinalização em LIBRAS de palavra a palavra na língua oral.

Antes de mais nada, trabalhar o ensino da LP com L2 às pessoas surdas ressalta-se primeiramente a compreensão de identidade sendo construída, com o tempo, no meio social, de acordo com modelo pós-estruturalista, que segundo Pelin (2016, p.52) “a identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”. Logo, o entendimento da construção da identidade do indivíduo de maneira flexível e inacabável, alcançando a possibilidades de se modificar a partir da forma que se ver no meio cultural, com a possibilidade de os Surdos estarem juntos, amplia a construção de sua identidade por meio do canal visual tão negado.

Sendo assim, surge a necessidade de promover a alfabetização e letramento aos Surdos a partir da concepção do Surdo de acordo com sua diferenciação, por ser pertencente a uma cultura visual e não auditiva. Portanto, é importante o professor conhecer como o sujeito Surdo se identifica de acordo com as identidades apresentadas pela autora Pelin (2016, pp. 63-66):

1-Identities surdas política: trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda do ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais.

2- Identidades surdas híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. [...] Esses surdos conhecem a estrutura do português falado e usam-no como língua.

3- Identidades surdas de transição: é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual.

4- Identidades surdas incompleta: é o nome que dou à identidade surda representada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante.

5- Identidades surdas flutuantes: Os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Essa identidade é interessante porque permite ver um surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados. Existem alguns surdos que querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não tem compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela.

A compreensão das identidades surdas, a partir da diferença cultural e não da deficiência, propicia práxis compatíveis com respeito, a singularidade de como o sujeito se vê e deseja ser ensinado e não imposto de maneira horizontal. De acordo com Silva e Bolognini (2015, p. 20):

E para que a sociedade entenda o sujeito surdo é preciso, antes de tudo, que ela o conheça melhor, saiba como ele se comunica, que língua ele usa em sua interação com os outros surdos e quais estratégias de ensino são mais eficazes de serem utilizadas com esse grupo de alunos.

Logo, salienta-se estratégias às diferenças, desprende-se de preconceitos referentes o ensino aos surdos por práticas etnocêntricas e valoriza a eficácia. No processo educacional de alfabetização-letramento do aluno Surdo é procedido pela explanação dos significados de maneira que clarifique o real sentido no texto, o professor tem papel importantíssimo de mediar a ação e para tanto, precisa desenvolver a tradução oportunizando ao educando conhecimento, reflexão e criar novas possibilidades de construção.

Desvinculando de práticas de ensino dominadoras aos Surdos, as escolas como instituição provedora de conhecimento, tem autonomia de promover a esses sujeitos por meio do uso da língua de sinais ⁴ prover os significados das palavras nos diversos contextos de maneira que possa refletir, amplie seus conhecimentos e desenvolva a independência e a criticidade nas produções, podendo os Surdos participarem de maneira ativa na sociedade majoritária que Moura (2015) denomina de letrada.

Para tanto, desenvolver práticas de letramento, as escolas precisam valorizar os sujeitos surdos nos mais diversos ambientes em que estejam inseridos ou fizerem parte, bem como, as mais diversas ações, como práticas discursivas a serem realizadas continuamente, seja verbalmente através da Libras ou da escrita com a Língua Portuguesa, com os mais diversos tipos de textos, relacionados aos mais diferentes contextos, em que os sujeitos Surdos possam problematizar, em razão da complexidade apresentada e encontrar soluções nos mais diferentes momentos, espaços e com os envolvidos no processo.

No letramento, o aprendiz possa discutir, refletir, reorganizar e emitir seu pensamento e realizar produções independentes dentro do contexto, com as contribuições dos sujeitos, por meio dos conhecimentos partilhados. Dessa maneira, Lodi et al (2016, p. 36) enfatizam que “ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento questões.” Sendo assim, o sujeito Surdo, nesse processo pedagógico, quanto mais cedo tiver acesso à Libras, as mais variadas realidades, contato com outros Surdos e aos mais diversificados gêneros textuais, maiores são as participações desse cidadão de maneira perspicaz, atuante, participativa e crítica nas esferas sociais.

3.2 A condução pedagógica da Libras como eixo norteador na educação das pessoas surdas

O ensino da LIBRAS aos Surdos é estabelecida pelo Decreto 5626/2005, no Brasil, como a Língua Brasileira de Sinais conforme a especificidade do aluno Surdo, esta língua tem seu canal espaço-visual, tem seu surgimento de maneira espontânea entre os Surdos. Por intermédio desta língua, através da expressão, o indivíduo Surdo é capaz de expressar os significados, pois a LIBRAS apresenta sua constituição, Ribeiro (2015, p 44) “dotada de

⁴ O termo ‘língua de sinais’ se refere às línguas que usam a modalidade visual – espacial. Esse termo é usado genericamente em alusão a qualquer língua de sinais específica. A libras é tomada como a língua de sinais neste livro, mas o termo pode se referir a outras línguas de sinais usadas em outros países, ou até a outras línguas de sinais usadas no próprio Brasil. Quadros (2019, p. 33)

uma gramática própria, cujas palavras são representadas por sinais. É um equívoco pensar nos sinais da Libras representados pelo alfabeto digital”. Com ela o indivíduo surdo consegue expressar os mais diversos conceitos.

A inserção da criança surda em contato com a Libras⁵ o quanto antes pode levar a se desenvolver, de maneira dinâmica nos contextos por meio dos sentidos e significados atribuídos, oportunizando participarem ativamente dos discursos. Como considera Moura (2015, p. 52)

A Língua de Sinais é a língua mediadora, que possibilita a leitura da Língua Portuguesa como segunda língua, por meio da negociação de sentidos e significados. É por seu intermédio que os Surdo podem participar do funcionamento linguístico discursivo.

No processo educacional de leitura e escrita, às pessoas surdas percebe-se quanto maior for o compartilhamento da língua de Sinais que é fator preponderante para a aquisição de conhecimentos pelos quais o sujeito amplia seus significados com sentido. Assim, por meio desta língua, o sujeito se constrói cognitiva, linguística, cultural, emocional e socialmente através dos conhecimentos de mundo, acadêmico, linguístico e interage por meio do discurso.

A LIBRAS para o Surdo é considerada elemento essencial para aquisição dos saberes e também, quanto mais precocemente esta língua for oportunizada maior é o avanço do sujeito Surdo, como menciona Ribeiro (2015, p. 43) “o contato precoce dos surdos com a sua língua é fundamental para constituição do seu intelecto, amplia suas relações com o mundo e garante seu pertencimento a um grupo social, além do reconhecimento da sua própria identidade cultural”. Dessa forma, o acesso e uso da língua contribui aos Surdos o maior desempenho aos conhecimentos e pertencimento identitário, conscientizando-se como cidadãos oportunizando com seus direitos e deveres.

Para os Surdos, a LIBRAS é um elemento essencial para aquisição dos conhecimentos, para que estes sujeitos entendam, compreendam e ressignifiquem significados dos ensinamentos e estes conhecimentos tenham sentidos. Como ressalta Pereira (2016, p. 50) “A única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los através da língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua.” O ensino às PS destaca a LIBRAS como

⁵ Libras é o nome dado a língua de sinais brasileira usada nos centros urbanos brasileiros e representa a língua nacional usada pelas comunidades surdas. Esse nome é amplamente usado pelas organizações de surdos, tais como a FENEIS. [...]. Além de ser o nome usado na Lei 10.436/ 2002, que reconhece legalmente essa língua brasileira. Quadro (2019, pp. 33-34)

fator preponderante para o acesso aos conhecimentos por meio das interpretações linguísticas. Logo, esse idioma tem papel fundamental no desenvolvimento da cognição dos sujeitos Surdos nas explanações e obtenção de definições e nos componentes curriculares, trabalhando os conteúdos de maneira clara e precisa.

Salienta-se a importância da LIBRAS nas articulações dos conhecimentos, promovendo às PS tranquilidades, segurança. E domínio do que é aprendido. E ainda, com essa Língua é possível avaliar a aprendizagem dos alunos Surdos e reavaliar o processo de ensino para aprimoramento de ação pedagógica que atenda às necessidades dos alunos. Assim, acredita-se de acordo com Damázio e Alves (2016) que a LIBRAS oportuniza aos estudantes Surdos maior acesso, permanência e possibilidades de maneira igualitária em sua aprendizagem proporcionando mais desempenho e respeito a suas especificidades. Vale destacar que a LIBRAS é essencial no processo de aprendizado da PS na leitura e escrita como meio de adquirir a primeiros contatos com os atos, como Kanopp e Pereira (2015) destacam a Língua de sinais ser fundamental para a obtenção dos atos de ler e escrever, sendo através da LIBRAS que os alunos Surdos têm os primeiros acessos aos conhecimentos, e constroem os significados do que leem, atribuem sentidos e passam a interagir.

Logo, a LIBRAS como L1 aos Surdos como instrumento essencial para o empoderamento cognitivo junto ao meio de interação social e cultural e os envolvidos no processo; na escola, este idioma necessita estar assegurado no Projeto Político Pedagógico (PPP) como componente curricular, ser ensinado para difusão e partilhado no ensino da língua, como defende Quadros (2019, p. 166) “O ensino de Libras como L1 tem de compreender a aquisição e o ensino. Assim, precisa estar inserido no currículo escolar desde a educação infantil”. A inserção desta língua como componente curricular no Plano escolar desde a primeira modalidade de ensino oportunizará maiores envolvimento aos sujeitos Surdos que são filhos de pais ouvintes e na maioria das vezes têm acesso a esta língua a partir de sua entrada na escola e também aos surdos filhos de pais surdos que recebem os primeiros contatos desde o nascimento. De tal modo, aos alunos com surdez serão assegurados, o idioma, passarão a ter contato e aquisição com e da Libras e se desenvolverão gradativamente.

3.3 A língua portuguesa como L2 para surdos

No Brasil, a LP recebeu o seu reconhecimento e oficialização como o idioma do Brasil, segundo está disposto na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988

em seu “Art. 13. A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Desse modo, esta Constituição preconiza a possibilidade da utilização de outros idiomas aos brasileiros. E, a Lei 10.436 em seu 1º Art. reconhece a Libras como língua⁶ de sinais; porém, em seu Parágrafo unico ressalta que este idioma não pode substituir o ensino da Língua Portuguesa escrita. Aliás, não insenta os estudantes Surdos aprenderem ler e escrever o idioma oficial do país.

Os Surdos como estudantes brasileiros têm direito de receber o ensino da LP como cidadãos, às escolas são atribuídas a responsabilidade de desenvolverem a educação sistemática de todos os componentes curriculares; através do componente LP como L2, os Surdos como os demais têm acesso aos conteúdos programáticos. tem-se observado a iniciação do ensino da escrita da LP como L2 aos Surdos, tem acontecido a partir da decodificação dos sons de maneira isolada, vem e tem causado limitação no desenvolvimento desses alunos, como afere Ribeiro (2015), pois, segundo a autora para os Surdos esta transcrição dos sons, soletração das palavras e os sentidos se tornam difíceis e mudo, visto que não fazem uso da audição, esse ato, dessa maneira desencadeou aos alunos surdos desinteresse, desânimo, desistência, distanciamento e evasão da escola.

O ensino da LP escrita aos estudantes Surdos, de acordo com Freire (2015), se pauta em proposta que atenda suas necessidades, como instrumental e com função social de proporcionar aprendizagem com foco na habilidade da leitura e de desenvolver a escrita, a partir do contexto educacional, compreendendo a aprendizagem e o uso por meio da interação social, no contexto inserido, em uma situação, em um tempo, lugar e os envolvidos no discurso, como uma visão sociointeracionista.

Nessa visão, a adaptação curricular da L2, os Surdos, os professores, alunos e alunos são participantes ativos do processo de ensino por meio dos conhecimentos já aprendidos para os que ainda não aprenderam. Valorizando o nível de desenvolvimento real para atingir o desenvolvimento potencial, nesse trabalho os professores são grandes produtores de conhecimentos por meio de possibilidades oportunizadas aos alunos Surdos de construírem seus conhecimentos, através de procedimentos metodológicos que valorizem o uso da L1 como veículo de acesso aos conhecimentos, impulsionando os aprendizes surdos a questionarem, refletirem, aprimorarem os saberes, até que alcance a autonomia nas produções textuais com significados.

⁶ A língua é um processo simbólico construído por meio dos processos de significação da atividade, que envolvem o uso da Linguagem nos próprios processos discursivos. Moura (2015, p. 39).

Na adaptação curricular da LP como L2 aos Surdos, faz necessário considerar os conhecimentos aprendidos, conforme Freire (2015, p. 28) “conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimentos de organização de textos. Esses conhecimentos definem a competência comunicativa do aluno e preparam-no para atuar no mundo através do discurso”. Esses conhecimentos permitem aos sujeitos Surdos participarem e adquirirem consciência de se visualizarem como e quem são, de acordo com momento vivido, nos lugares que estiverem, farem uso da competência linguística a partir de sua peculiaridade em contexto e proporcionam a estruturação dos significados nos textos de maneira organizada, conforme o discurso com quem participa. Assim, o aprendizado da L2 ao sujeito Surdo se dá na produção escrita, a partir dos conhecimentos prévios que têm sobre a língua 1, mundo e dos textos com os quais tem acesso, bem como o procedimento metodológico utilizado.

Na adaptação da L2 aos Surdos, a L1 é significativamente importante no processo, pois quanto mais conhecimentos o Sujeito Surdo possuir, maior desenvolvemos na produção apresentará de maneira autônoma e dinâmica. Esse processo de ensino acontece pela compreensão e respeito da diferença linguística do Surdo na percepção do que lhe é ensinado para formular definições a respeito, como defende Lacerda e Lodi (2014, p. 144) “a utilização dos aspectos visuais da escrita pode ser entendida a partir da forma de comunicação utilizada pelas crianças”. O entendimento da L2 a essas pessoas requer olhares diferenciados, podendo a significação e os sentidos acontecerem por intermédio da visualização em consonância no meio social com os participantes no discurso com o uso da prática discursiva e a partir dos conhecimentos construídos.

Vale ressaltar a importância das potencialidades das PS em adquirir, refletir, ressignificar, construir os sentidos e externar seus pensamentos de maneira coerente com a aplicabilidade nos contextos, os quais estejam inseridos, sejam em casa, igreja, escolar e ainda com os fatos que acontecem diariamente, na sua cidade, Estado, País e mundo. Para tanto, há necessidade de conceber o sujeito Surdo com infinitas possibilidades. Segundo Damázio e Alves (2016, p. 111):

Compreender a PS nas dimensões biopsicossocial, cognitiva, cultural é favorecer quanto à compreensão do sujeito que conhece e é conhecido de maneira dimensionada e ampliada. Essa ação não fica restrita ao conhecimento do mundo físico, dos objetos no plano concreto, ela se realiza por meio de exercícios reflexivos, intuitivos e relacionais, baseados na complexidade do fenômeno inter-humano e no

meio vivencial, de forma processual, gradativa e exige muita investigação e atos educativos ligados à necessidade da pessoa, por meio de sistemas contextuais e complexos que são organizados.

Essas adaptações curriculares no ensino da LP como L2 são instituídas de acordo com os avanços e retrocessos do sujeito no processo, levando em conta a implementação dos níveis de complexidade e também o desenvolvimento da autoestima da pessoa, com segurança e confiança, em que o Ser acredita mais em si, produzindo de maneira mais ampla e linear; a partir da concepção do sujeito com potencialidades.

3.4 Bilíngue: uma proposta de ensino para as pessoas surdas

O bilinguismo, de modo geral, teve sua origem na Suécia, na década de 1970, com o objetivo inicial de promover a interação entre surdos e ouvintes e também a aquisição da língua oral vigente no país. No Brasil, essa abordagem foi adotada institucionalmente a partir dos anos 2000, data contígua à da lei 10.436, na qual as escolas brasileiras precisaram desenvolver uma política educacional bilíngue.

Diante do reflexo, do ensino-aprendizagem das Pessoas com Surdez - PS, em que apresentava-se elevado índice de reprovação, evasão e aprovação de alunos, porém, sem saber ler, interpretar e escrever; surge a proposta bilíngue com vista em promover o ensino ao aprendiz Surdo em que possa acontecer o ensino da língua oficial do País como segunda língua e da língua de sinais como primeira língua no Brasil, que recebeu ser reconhecimento de língua pela Lei 10436/2002 e teve sua regulamentação pelo decreto 5626/2005; assim, a proposta bilíngue com base em Honora (2014, p. 58) “a metodologia mais usada internacionalmente, que preconizava o ensinamento de duas línguas, a Língua de Sinais materna e a língua do país em sua forma escrita, no caso do Brasil, o Português”. No Brasil, o sujeito Surdo com a implementação dessa proposta de ensino tem acesso a um novo processo de educação, com vista alcançar a aprendizagem dos aprendizes através nas duas línguas, priorizando a primeira para compreensão dos conhecimentos e a segunda para realização da leitura e produção.

Nesse ensino, a PS é garantida o direito de ter acesso às informações, e, aos conhecimentos, na língua de sinais Libras de maneira natural, conforme Moura (2015, p. 29) “é o direito que a criança Surda tem de adquirir uma língua natural, de pensar nessa língua, de alfabetizar e construir seu letramento como qualquer outra criança”. Dessa forma, é

assegurando aos sujeitos Surdos elaborar, levantar hipóteses, realizar ensino – aprendizagem e redimensionar seus conhecimentos na Libras, naturalmente.

Nessa prática de ensino, bilíngue, o aluno Surdo por meio das línguas, seja, de sinais que garante a este sujeito poder compreender, desvendar e criar sentenças. Ou a língua do país, instruída por meio da escrita, na visualização tem possibilidade de se desenvolver. Para tanto, segundo Ribeiro (2015, p. 42) “O princípio fundamental do bilinguismo é oferecer a criança um ambiente linguístico, no qual ela possa se comunicar de forma natural, não como uma língua ensinada, mas aprendida dentro de conceitos significativos para ela”. O ambiente quanto mais estimulante, propício é melhor para contribuir no desempenho linguístico do aluno Surdo com significância de maneira espontânea.

A construção de ambientes estimuladores promove o bilinguismo às PS, as escolas precisam se reorganizarem com espaços que respeitem as diferenças, oportunizando saberes a partir das diferenças, de acordo com as vivências dos alunos. Como afere Damázio e Alves (2016, p. 114)

Nesse sentido, precisamos oferecer aos alunos com surdez ambientes mais saudáveis, visando conduzi-los para a vida na coletividade e, individualidade, criando espaços de convivências salutaras, nos quais os valores humanos sejam a essência da vida do ser em movimento e evolução permanente. Destacamos, ainda, que o aluno com surdez tem potencial para aprender e precisa contar com ambiente educacional estimulador e coerente, através do qual ele tenha a possibilidade de aprender a aprender com significado e sentido.

As escolas têm papel significativo no desenvolvimento do bilinguismo de compreender, respeitar e valorizar o aluno Surdos em suas especificidades. Assim, torna-se imprescindível nos estabelecimentos de ensinos, ambientes estruturados e mais acessíveis possíveis, com espaços que representem suas realidades e oportunize aprendizagem aos Surdos, onde estes construam saberes com coerência, significância e valor em que possam fazer inferência aos outros conhecimentos com práticas discursivas e dialógicas que emergem conhecimentos para atuação na sociedade de maneira crítica.

Para tanto, nessa abordagem, a escola precisa respeitar a PS na sua singularidade e atender suas necessidades, conforme Lodi e Lacerda (2014, pp. 82-83):

Cabe à escola identificar as peculiaridades de cada indivíduo, considerar suas diferenças orgânicas e/ou constituídas socialmente e fornece recursos, métodos de ensino e de avaliação diferenciados para cada um de seus alunos, para isso é preciso levar em conta que os objetivos devem ser diferentes, adequados à realidade de cada educando.

Nesse processo de ensino, a escola reorganiza e ressignifica seu trabalho, respeitando o Sujeito na sua particularidade, desenvolvendo ações pedagógicas peculiar ao aprendiz a fim de prover aprendizagem a seus alunos, diante da sua necessidade, priorizando a realidade do indivíduo.

Logo, os Surdos, usuários das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa escrita no processo de ensino concomitantemente, bilíngues, se desenvolvam cognitivamente, atue no contexto inserido através da aprendizagem, com potenciais através dos processos interativos, oportunizados autonomia no discursos em que fizer parte, sejam verbais ou escritos, por meio da organização e exposição do pensamento, com a mediação do professor nas ofertas de possibilidades em que os sujeitos Surdos aprendam; planejam as atividades, observando os objetivos propostos visando atingi-los, e promover a autonomia do sujeito Surdo.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo se discorre, detalhadamente, a metodologia da investigação, o método, o enfoque da pesquisa, assim como as técnicas e os procedimentos apropriados para a realização deste estudo científico.

Nesta etapa é de fundamental importância definir método e metodologia para melhor elucidar o desenho metodológico que delineará todo o processo desta investigação; como conceituam método Prodanov e Freitas (2013, p. 26) “o caminho, a forma, o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos. É o conjunto de processos ou operações mentais empregadas na pesquisa”, desse modo, o método é toda a maneira traçada em que o pesquisador realiza o desenvolvimento da investigação cognitivamente.

Assim, salienta-se conceituar metodologia de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 14) “é a aplicação de procedimentos e técnica que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos da sociedade”. Vale ressaltar nessa definição as etapas percorridas na investigação, objetivando produção de conhecimento com o uso do método e técnica.

O método é o caminho traçado para realização da investigação e a metodologia é a parte de aplicação do método e das técnicas utilizadas para obtenção dos resultados, para tanto, é importante salientar a definição de método científico por Prodanov e Freitas (2013, p. 24) “é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”. A importância não somente de se estudar e ter conhecimentos, mas, saber qual ou quais métodos ou técnicas são pertinentes, satisfatórios e justificam a obtenção da coleta de dados de sua investigação.

4.1. Objetivos da pesquisa

Os objetivos da pesquisa têm o intuito esclarecer e descobrir o que o pesquisador pretende desenvolver, desde a fundamentação teórica até aos resultados a serem alcançados. De acordo com Campoy (2019), os objetivos têm uma função orientadora, uma vez que direcionam toda a trajetória da pesquisa. Sendo assim, os objetivos são as etapas que se constituem nas metas a serem alcançadas no desenvolvimento da pesquisa, aprofundando significativamente o conhecimento.

Objetivo geral

Analisar as práticas docentes no processo de alfabetização dos estudantes surdos do Centro de Atendimento ao Surdo Amapá CAS/AP.

Objetivos específicos

1. Identificar as práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização com alunos surdos do CAS/AP.
2. Verificar os planejamentos e os recursos didáticos utilizados nas práticas pedagógicas no processo de alfabetização dos alunos surdos do CAS/AP.
3. Descrever os pontos positivos e negativos das práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização dos estudantes surdos do CAS/AP.

A seguir, expõem-se o quadro das perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa.

Figura 1. Perguntas e objetivo Pesquisa

OBJETIVOGERAL	Analisar as práticas docentes na alfabetização com alunos surdos no Centro de Atendimento ao Surdo Amapá CAS/AP.
OBJETIVOSESPECÍFICOS	PERGUNTAS
Identificar as práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização com alunos surdos no CAS/AP.	1. Como você considera a Libras no processo de alfabetização com estudantes surdos?
	2. Como acontecem as práticas docentes de LIBRAS e de leitura e escrita?
	3. Como as práticas docentes se relacionam com a realidade dos alunos surdos na alfabetização?
Verificar de que maneira ocorrem os planejamentos e a utilização dos recursos nas práticas pedagógicas	1. Como as atividades docentes são planejadas e realizadas?
	2. Quais recursos você considera acessíveis para a alfabetização dos alunos surdos?

na alfabetização com alunos surdos no CAS/AP.	3. Como as práticas docentes são avaliadas e redimensionadas durante o ano?
Descrever os pontos positivos e negativos das práticas pedagógicas executadas na alfabetização de alunos surdos no CAS/AP.	1. Você considera que as práticas docentes contribuem no aprendizado do aluno Surdo, como e por quê?
	2. Você acredita que as práticas docentes desenvolvidas estimulam o processo de ensino – aprendizagem do aluno Surdo? Explane.
	3. O que se atende e pretende com as práticas docentes desenvolvidas na alfabetização com os alunos Surdos?

Fonte: A autora (2023).

4.2. Desenho da pesquisa

Na elaboração da pesquisa científica é de grande relevância a utilização de uma metodologia aplicada adequada em virtude de ser esta a delineadora do processo, como aferem Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 54) “do instrumento utilizado (entrevista), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa”. Sendo de suma importância que o pesquisador conheça a metodologia utilizada para desenvolver com eficácia e obter os resultados pretendidos.

Dessa maneira, a escolha da metodologia é imprescindível na pesquisa científica, visto que o levantamento de dados e os diálogos nas experiências dos participantes surgirá as contribuições do estudo. Assim, é de suma importância a organização metodológica de maneira eficaz, a fim da obtenção dos dados coerentes e com qualidade e resultados da pesquisa com eficácia.

Logo, com as ações metodológicas, o pesquisador organizou as ações cuidadosamente desenvolvidas; descreve o caminho metodológico, com a utilização do método planejado a ser percorrido em busca de informações significativas referentes ao tema. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 126) “é a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”.

Desse modo, a metodologia utilizada em uma investigação científica precisa ser adequada e muito bem realizada, para alcançar a resolução dos objetivos propostos. Dessa forma, a pesquisa foi elaborada seguindo as etapas e a exatidão para colaborar na execução e eficácia dos resultados. Vale ressaltar a necessidade de seguir o caminho traçado a ser

percorrido para atingir os objetivos propostos. Onde a pesquisadora interpretou o fenômeno que está acontecendo em um determinado campo, (CAS) e usou determinada técnica.

Diante do tema em estudo foi produzido o desenho metodológico da investigação. A pesquisadora ao longo dos anos de trabalho no campo da educação, preocupou-se com o ensino-aprendizagem das pessoas surdas, principalmente devido essas pessoas permanecerem nas escolas como invisíveis e os professores fingirem que ensinam e elas que aprendem. Então, surgiu a problemática em questão de como a prática docentes com alunos surdos no CAS influenciam no desenvolvimento linguístico que fomentou a pesquisadora para o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa maneira, o desenho metodológico da investigação mostra a pretensão de alcançar os objetivos propostos segundo a figura abaixo apresentada, compreendendo que esta pesquisa é qualitativa e utiliza o método de descrição fenomenológica.

Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa que deseja identificar, verificar e descrever a respeito das práticas pedagógicas, dos planejamentos e recursos e os pontos positivos e negativos na alfabetização no referido Centro. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador apresenta as informações coletadas, nos momentos vividos, indagados na realidade investigada. De acordo com Guerra (2014, p. 11)

Na abordagem qualitativa, a cientista, objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estudam as ações dos indivíduos, por grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social -, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Desse modo, a partir das respostas externadas serão feitas as transcrições, as análises no processo e a pesquisa qualitativa tem sua relevância na interpretação da realidade nesse tipo de investigação.

A pesquisa qualitativa oportuniza ao investigador ambientes e atitudes naturais, realizar estudos e interpretar os fenômenos de acordo com as concepções que os pesquisados têm a respeito e realizam os fenômenos, produzindo conhecimentos com base na realidade.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 70) a pesquisa qualitativa:

Considera que há uma revelação 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. Esta 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. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Para se obter um resultado satisfatório foi aplicado o método fenomenológico, que busca descrever e explicar o fenômeno em questão, em seu ambiente natural, no momento da sua ocorrência, compreendendo as suas características.

Segundo Alvarenga (2019, p. 51):

As investigações fenomenológicas estudam a maneira como as pessoas experimentam seu mundo sua vivência, que significados tem para elas e como compreendê-los, de onde os investigados extrai a essência do fenômeno para descrevê-la. Tais vivências são captadas de atos conscientes como: costumes, ideias, pensamentos, lembranças, crenças, afetos, sentimentos, etc. O significado dessas vivências constitui o núcleo central da investigação e são explorados pelo investigador e os participantes até chegar à luz da interpretação. Deve-se contemplar e entender o contexto social, dentro do qual as ações adquirem sentido.

Conforme Campoy (2019, p.267) “la fenomenología como método se define como una ciencia descriptiva, rigurosa, concreta que muestra y explica el ser en sí mismo, que se ocupa de la esencia de lo vivido”.

Portanto, a fenomenologia visa descrever e apreender os fatos de forma consciente e rigorosa, sem interferir na opinião dos participantes. O estudo fenomenológico foi construído diante da experiência vivida pelos professores, em sua prática com os alunos surdos. Assim, esse tipo de investigação proporcionou buscar por conhecimentos com profundidade a fim de entender os dados pesquisados por meio interpretações apresentadas de acordo com o contexto educacional no Centro de Atendimento ao Surdo entre os participantes do processo e segundo a realidade apresentada. Permitindo a investigadora construir etapas da

investigação de acordo com os estudos, que possibilitarão obter a resposta almejada, com a confiabilidade, conforme o desenho metodológico abaixo.

A temática se apresenta relevante na sociedade objetivando estudo, discussão, reflexão, no ensino – aprendizado na alfabetização das PS trazendo subsídios às modificações nas práticas de ensino, bem como novas práticas de ensino a partir de conceber o sujeito na sua diferença linguística, com potencialidades, podendo atuar na sociedade de maneira ativa.

Dá oportunidades de desenvolvimentos aos alunos surdos, sabe-se que requer oportunizar acessibilidade aos conhecimentos de acordo com suas necessidades, oferecendo lhes práticas que assegurem o que a legislação rege; visto que ensinar as PS ainda é concebido pelos docente que é da mesma maneira que ensinar os ouvintes e muitos desses docentes não dispõem de conhecimentos referentes as PS que ainda continuam muitas vezes como invisíveis no processo, não oferecem recursos didáticos pedagógicos que ofereça dinamismo, segurança inferência aos conteúdos ministrados, de acordo com as realidades apresentadas.

A relevância da temática discutida é referente ao respeito aos direitos das pessoas surdas terem práticas docentes nos estabelecimentos de ensino que atendam suas especificidades e compreendam o fazer e que esse fazer pedagógico faz a diferença na vida desses alunos, quando muitos não têm acesso as informações e vivem meio alienados dos fatos, podendo estes alunos terem acesso na sociedade de maneira ativa.

Assim, as práticas de ensino na alfabetização de PS no CAS/AP são de extrema importância socialmente, pois inspira estudos, desdobramentos que pode ocasionar modificações nas redes de ensino, desde que ofereça igualdade de acesso, permanência e finalização dos estudos, promovendo conhecimentos a partir do respeito as diferenças e reconhecimento as potencialidades do ser em sua singularidade. Dessa forma, espera-se adquirir informações por meio da coletar de dados e descrever como acontecem a práticas de ensino na alfabetização de surdos no CAS/AP, e discorrer o desenvolvimento no processo junto aos envolvidos na investigação.

Logo, a partir dessa pesquisa no CAS/AP poderão surgir outras investigações que também priorize o ensino das PS com respeito as diferenças, oportunizando a educação que tem de direito e possam se desenvolver plenamente como cidadãos nos espaços escolares que estiverem inseridos.

Figura 2. Desenho Metodológico da Pesquisa



Fonte: A autora (2023).

4.3. Plano de pesquisa

O plano de pesquisa é realizado para que pesquisador estabeleça o tempo provável da realização de sua pesquisa, de acordo com Alvarenga (2019, p. 100) “É importante calcular o tempo que pode levar a realização da investigação. O cronograma de atividades ajuda o investigador a disciplinar suas tarefas investigativas, procurando controlar o tempo para realizações das atividades”. Assim, vale ressaltar a importância da organização do tempo e das atividades, podendo ser estimado e realizados em tempo previsto.

Vale salientar também que no cronograma apresentam-se o panorama das ações a serem executadas e reconhece-se que tem-se ações que acontecem paralelas e outras dependem da conclusão de outras, segundo Prodanov & Freitas (2013, p. 139) “determinadas partes podem ser executadas simultaneamente, mas existem outras que dependem das anteriores, como é o caso da análise e interpretação, cuja realização depende da codificação e da tabulação, só possíveis depois de colhidos os dados” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 139). Assim, essa pesquisa apresenta um cronograma das etapas desenvolvidas.

Dessa forma, na primeira parte aborda-se desde a revisão teórica a elaboração final dos instrumentos. Na segunda etapa aborda-se a entrevista aberta com os participantes, visando obter dados suficientes durante a coleta para elaborar as informações a fim de alcançar os resultados. Na terceira etapa, acontece a análise dos dados, discussão e a elaboração dos resultados; culminando a realização da redação final e a elaboração de propostas de coleta. Na figura, a seguir, se apresenta o plano de pesquisa, descrevendo os momentos e o tempo aproximado para o desenvolvimento de cada etapa.

Figura 3. Plano de pesquisa.

FASES	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	TEMPO
1° FASE (Planejamento do estudo)	Revisão de literatura Delimitação dos objetivos Elaboração do roteiro da entrevista	4 meses
2 ° (Aplicação e coleta de dados)	Aplicação da entrevista	1 mês
3° (Análise dos dados)	Análise dos dados da entrevista	3 meses
4° (Finalização da dissertação)	Elaboração dos resultados Elaboração das conclusões e propostas	4 meses

Fonte: A autora (2023).

4.4. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Centro de atendimento ao Surdo, situado no município de Macapá, Estado do Amapá, localizada na região norte do Brasil. O CAS/AP é o único Centro de referência na área da surdez, funcionada nos dois turnos: manhã e tarde. O CAS/AP, está situado na Avenida Profa. Cora de Carvalho n.2657, no bairro Santa Rita, Código de Endereçamento Postal (CEP) 68901-270, esquina com a Rua Santos Dumont, no alto do Portobello Shop.

O CAS começou a desenvolver suas funções no Estado do Amapá no dia 3 de abril do ano 2006 com a nomenclatura de Centro de Apoio ao Surdo e a partir de 1 de julho 2008 foi oficializado como Centro de Atendimento ao Surdo através do Decreto de nº 2089/2008. dividido em núcleos da seguinte maneira:

Núcleo de convivência: com objetivo principal oferecer cursos de formação continuada para os profissionais que trabalham na área da surdez.

Núcleo de apoio didático pedagógico: com a função de apoiar os alunos surdos, profissionais e comunidade surda em geral, por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos ao processo de ensino-aprendizagem.

Núcleo de tecnologias e de produção de material didático: objetivando dar suporte técnico a produção de vídeos didáticos em língua de sinais, adaptação de vídeos de complementação didática por meio da inserção de janelas para a interpretação da Libras ou por meio de legendas, tornando esses vídeos acessíveis aos surdos.

Núcleo de convivência: Espaço interativo planejado para favorecer a convivência, a troca de experiências, pesquisas e desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e lúdicas, integrando pessoas surdas e ouvintes.

De acordo com o INEP (2020), as pessoas com surdez que frequentavam a escola de acordo com a meta 1 da EI e o PNE em 2010 era de 8,9% ; com a meta 2 no ensino fundamental aos alunos de 6 a 14 anos de idade era 7,7%; quanto a faixa etária de 15 a 17 anos de idade verificou-se que o número de alunos surdos foi reduzindo sendo de 5,0%; observou-se nos níveis de ensino que os surdos foram apresentados distanciamento estudantil, ou seja, reduzindo a frequência, podendo ser por evasão ou abandono, e ressalta o número menor que concluem os estudos, podendo não adquirir os conhecimentos de habilidades, sejam de linguagem e alfabetização; logo, considera-se importante criação de estratégias para o desenvolvimento do processo e dentre elas mencionam aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a formação do docente.

Na figura a seguir, observa-se a frente do prédio onde funciona o CAS - AP

Figura 4. Prédio do Centro de Atendimento ao Surdo



Fonte: Google, 2020

No CAS é ofertado formação por meio de oficinas de LIBRAS, Cursos de LIBRAS do nível I ao VI para ouvintes, surdos, familiares e comunidade em geral; Curso Contextualizando Língua Portuguesa para professores surdos e ouvintes de ensinam alunos com surdez, palestras; oferecido acolhimento, bate papo, atendimentos clínicos com psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapêutico, e serviço social e pela Central de LIBRAS; avaliação de fluência de LIBRA e de LP aos alunos surdos; oficinas de bijuterias e artesanatos e o projeto de alfabetização aos surdos.

Este Centro no decorrer de suas ações, tem contribuindo com a educação dos amapaenses através do ensino aos surdos, atendimentos clínicos de fonoterapia, psicologia, fisioterapia e serviço social, formação continuada aos docentes, familiares e comunidade em geral aos surdos, DA e ouvintes com oficina de LIBRAS, cursos de LIBRAS do nível I ao VI, Contextualizando a LP para professores que ensinam alunos Surdos com práticas educativas atendendo a diferença e objetivando educação a todos.

Esta instituição é um dos espaços importante para o desenvolvimento cultural, social, político e científico dos Surdos no Estado do Amapá, voltado atender as necessidades linguísticas e o desenvolvimento comunicativo, por ser uma entidade que visa a interação comunicativa e sociocultural do indivíduo em sua plenitude como cidadão.

4.5. Participantes da pesquisa

Com a finalidade de buscar respostas aos objetivos levantados nesta investigação, os participantes da pesquisa serão descritos a seguir:

Na instituição pesquisada, CAS, há duas turmas de alfabetização que funcionam nos turnos manhã e tarde, cada turma tem 3 (três) professoras, sendo 1 (uma) surda e 2 (duas) ouvintes, totalizando nos 2 horários, 6 (seis) professoras, sendo 2 (duas) surdas e 4 (quatro) ouvintes, as quais foram convidadas para participar desta pesquisa.

O critério de seleção da amostra será por conveniência, que conforme Campoy (2019, p. 84) "la selección del muestra se hace de forma arbitraria, en función de los elementos que estén a su alcance (que sea más accesible)".

As professoras foram escolhidas por acreditar que exercem um grande papel na educação e por serem agentes multiplicadores e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que diariamente são convocados a discutir questões, orientando os alunos sobre determinados temas que estejam relacionados à realidade social em que se encontram.

A seguir, observa-se a figura dos participantes desta pesquisa.

Figura 5. Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	QUANTIDADE
Professoras ouvintes	4
Professoras surdas	2

Fonte: A autora (2022).

4.6. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Em uma investigação, a coleta de dados é de extrema importância para atingir os objetivos propostos, por isso, faz-se necessário, segundo Guerra (2014, p. 15) “investir na coleta de dados a serem examinados em sua pesquisa”. Ou seja, escolher e utilizar com profundidade para poder realizar estudos aprofundados, adquirir conhecimentos e compreender o estudo em questão, pois, os dados coletados oportunizam reflexões e análises referentes as teorias e as realidades apresentadas; assim, vale ressaltar a necessidade da seleção de técnica adequadas para obtenção dos dados que se deseja investigar.

Os procedimentos, métodos e técnica que asseguram a confiabilidade, ou seja, valor científico respondendo o problema e os objetivos propostos, voltado a corrente filosófica coerente. Como afere Prodanov e Freitas (2013, p. 14) “é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo da pesquisa”. Vale ressaltar, a importância da organização metodológica e a realização das etapas, desenvolvendo processo metodológico adequado, o tipo de pesquisa, os recursos e os instrumentos metodológicos para esclarecer os questionamentos relacionados aos processos da realidade produzindo credibilidade da pesquisa.

Nessa pesquisa, de acordo com o método fenomenológico, é de extrema significância o contato da pesquisadora com o ambiente escolar e a realidade estudada sobre as práticas docentes na alfabetização com alunos surdos e desse modo, pretende-se no CAS Amapá ter aquisição dos dados com as entrevistas abertas visando organizar, analisar e interpretá-los. E é de suma importância na entrevista aberta, segundo Guerra (2014, p. 20) “o entrevistado é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”.

Nesse sentido, é necessário que o pesquisador não apenas conheça as várias técnicas e as utilize, mas também precise quais desses métodos ou técnicas são relevantes para sua pesquisa e justifiquem sua utilização. Em que na presente investigação serão realizadas as técnicas de entrevistas em profundidade com as professoras do projeto da alfabetização. Portanto, sequencialmente, as técnicas e os instrumentos adotados para obtenção dos dados e análise nesta pesquisa serão abordadas.

A entrevista em profundidade está dentro as técnicas que segundo Alvarenga (2019, p. 76) “os dados serão obtidos através do contato direto com os indivíduos em estudos, constituem fontes primárias de informações”. Assim, por meio desta técnica a pesquisadora esteve diretamente com as professoras em busca de informações referentes as práticas docentes desempenhadas no CAS Amapá na alfabetização.

Escolheu-se a entrevista em profundidade por ela permitir, segundo Alvarenga (2019, p. 89) “o entrevistado deve se expressar com sua própria linguagem, e relatar fatos e experiências a partir da sua visão”. Através dessa técnica as participantes surdas poderão relatar suas experiências em LIBRAS.

A técnica empregada de entrevista em profundidade oportuniza ao entrevistado liberdade de se expressar referente ao assunto e o pesquisador chances de obter respostas mais completas sobre as questões indagadas, conforme Guerra (2014, p. 20) “o entrevistado é convidado a falar livremente sobre um tema e entrevistador pode fazer perguntas para

alcançar maior profundidade possível nas respostas”. Diante da técnica, os investigados subsidiaram conhecimentos dentre os contextos, onde são desenvolvidas as atividades com os envolvidos, de maneira natural.

A seguir, observa-se a técnica executada, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Figura 6. Técnica relacionada aos objetivos da pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA	TÉCNICA	FONTES DE INFORMAÇÃO
Identificar as práticas pedagógicas executadas com os alunos surdos no CAS/AP.	Entrevista	Professores
Verificar os planejamentos e os recursos didáticos utilizados nas práticas pedagógicas no processo de alfabetização dos alunos surdos do CAS/AP.	Entrevista	Professores
Descrever os pontos positivos e negativos das práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização dos estudantes surdos do CAS/AP.	Entrevista	Professores

Fonte: A autora (2023).

4.7. Validação dos instrumentos da pesquisa

O instrumento de pesquisa precisa ser garantido e validado, solicita-se uma quantidade 3 (três) de professores mestres e doutores da área disciplinar em que se situa a investigação, com o objetivo de apreciarem e verificarem se há pertinência, coerência e coesão nas perguntas, e se as mesmas estão de acordo com a problemática e os objetivos do estudo.

Na concepção de Campoy (2019, p. 96), a “respecto a la validez de las técnicas, se entiende que la validación es un proceso contínuo que incluye procedimientos diferentes para comprobar si um cuestionario midelo que realmente dice medir”.

Nesse sentido, o procedimento seguido para a validação de especialistas tem sido o método de "agregados individuais", conforme estabelecido no Apêndice 1. A validação de cada pergunta passa pela clareza da escrita, mede o que dizima, indução à resposta, coerência interna e uma seção dedicada às observações.

4.8. Aspectos éticos

Nessa investigação, foram respeitados os direitos dos pesquisados, por ser realizada com humanos, a partir do fenômeno estudado referente a ação pedagógica desenvolvida com os alunos surdos e a ampliação da ciência busca-se alcançar a eticidade que defende os direitos sociais e humanos dos indivíduos envolvidos.

Com o documento deferido pelo CAS Amapá e a secretaria de educação por encaminhamento da documentação oficial a campo, dentre está a Carta de autorização da pesquisa, o Termo de Compromisso da Pesquisa Científica, o Termo de Confiabilidade, em que compromete-se a manter a identidade dos investigados em sigilo sob o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE em que a pesquisadora se compromete em fazer uso dos dados coletados para uso exclusivo no desenvolvimento desta investigação, se responsabilizando pelo andamento, realização e conclusão desta pesquisa.

Assim, as investigações que envolver Seres Humanos deve atentar à Resolução nº 510/16, pois esta atende aos fundamentos éticos e científicos nas diversas áreas de conhecimento envolvendo os Seres Humanos, identificando ainda, os riscos/benefícios que poderão ocorrer na aplicação da coleta dos dados.

4.9. Procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados representam um importante passo a ser desenvolvido na pesquisa pois através dela o pesquisador pode obter as informações necessárias para realizar o estudo desejado. Para Gil (2017, p. 52), a coleta de dados “é a maneira pelo qual se obtêm os dados necessários”.

Inicialmente, conversou-se com a gestora do CAS para saber da possibilidade de desenvolver a pesquisa na instituição. Em seguida se fez a explanação e exposição sobre os objetivos e metodologia da pesquisa que seria desenvolvida, foi entregue a carta de apresentação (Apêndice 2).

No dia seguinte, a gestora conversou com os professores (público alvo da pesquisa) para informar o que seria desenvolvido e forneceu junto com sua equipe escolar todo o suporte necessário para o bom andamento do trabalho. Em outro momento a mestrandia

conversou com os professores sobre a pesquisa a ser desenvolvida, explicando que coletaria dados que subsidiariam o estudo. Após essa fala e mediante a confirmação que o estudo poderia ser realizado, foi assinado o termo de consentimento livre (Apêndice 3).

No outro momento foi iniciado a coleta de dados, através da entrevista (Apêndice 4). Todo o procedimento de coleta de dados foi realizado com muita atenção, mantendo o foco nas informações dadas que muito contribuiu para a análise e interpretação de dados.

A entrevista foi realizada de forma presencial, numa sala reservada, sem intercorrências, respeitando a disponibilidade do professor e com muito zelo, deixando o professor confortável para responder as perguntas. Um diálogo entre o entrevistador e entrevistado. Ao concluir a coleta de dados, parti para analisar e organizar o material, utilizando a técnica de análise de conteúdo, buscando responder o problema de pesquisa realizado neste estudo.

4.10. Técnicas de análise e interpretação de dados

A técnica de análise e interpretação de dados permite ao pesquisador examinar o material que foi coletado, observando possíveis falhas ou dúvidas, para logo em seguida expor os significados encontrados, os resultados e as conclusões.

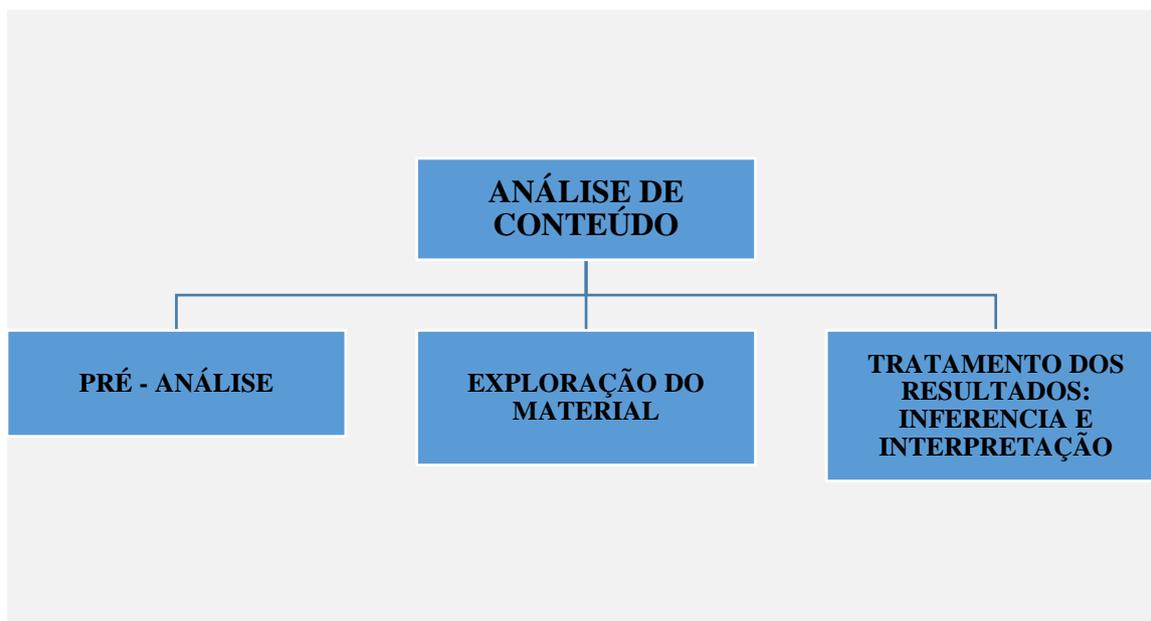
Durante a processo de investigação, diante das técnicas empregadas a investigadora inicia processo de organização e estruturação coerentemente e dá início a interpretação. A partir da realidade em que se encontra a problemática, visando a compreensão profunda para reconstruir os momentos, em busca de encontrar conhecimentos nos dados, realizando separadamente a análise e interpretação e coerentemente ter significados.

Nessa etapa é de suma importância a realização das ações para se obter o resultado preciso. Bem como, vale ressaltar esse momento ser um dos importantíssimo para a pesquisa em que a pesquisadora, segundo Alvarenga (2019, p. 102) “confrontar o encontrado na revisão da literatura, suas experiências os achados com os resultados da investigação, e como consequência deles, tomar posição a respeito dos mesmos”. Deve-se dialogar com os dados com a fundamentação teórica verificando os objetivos propostos, assegurando a confiabilidade e a validade dos resultados e comprovando a alteridade dos resultados.

Esta técnica de análise de conteúdo busca compreender a codificação e classificação dos dados. Essa análise também é denominada como categorização, cujo o objetivo é entender os dados coletados e destacar mensagens ou descobertas importantes. De acordo com Bardin (2016) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas fundamentais como

a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e a inferência da interpretação, conforme o esquema apresentado na Figura 7.

Figura 7. Etapas da análise de conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin (2016)

Na primeira etapa acontece a etapa a pré-análise, que segundo Bardin (2016, p.125) “é a fase de organização propriamente dita”, ou seja, o pesquisador faz a leitura e a organização do material, avaliando o que o que é importante avaliar e o que ainda necessita ser coletado.

Na segunda etapa, ocorre a exploração do material. De acordo com Bardim (2016, p. 131), esta fase “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”. Portanto, nesta fase se elabora a codificação e a categorização do material coletado. Na codificação, o pesquisador faz o delineamento das unidades de registros.

As categorias de análise são:

- a. Práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização dos estudantes surdos.
- b. Execução do planejamento e dos recursos no processo de alfabetização dos estudantes surdos.

c. Pontos positivos e negativos das práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização dos estudantes surdos.

Na terceira etapa, organiza-se o tratamento dos resultados coletados e se faz a interpretação desses dados. Logo para Bardim (2016, p. 131) “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”.

Utilizou-se, durante a análise dos dados, pseudônimos para os participantes, visando preservar as suas identidades.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as análises acerca das as práticas docentes na alfabetização com alunos surdos no Centro de Atendimento ao Surdo Amapá CAS/AP. Os resultados foram sistematizados a partir da Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2016, p. 147) “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

A análise dos dados das categorias, foram realizadas a partir da entrevista em profundidade com 6 professoras de alfabetização, sendo 4 professoras ouvintes e 2 professoras surdas. As professoras, em ocasião de suas privacidades, serão denominadas nesta pesquisa por Professora A, Professora Surda A, Professora Surda B, Professora B, Professora C, Professora D. Serão apresentadas as seguintes categorias: práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização; execução do planejamento e dos recursos didáticos no processo de alfabetização; pontos positivos e negativos das práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização.

Portanto, a seguir, apresenta-se, as categorias desta pesquisa, a partir dos resultados da entrevista em profundidade.

5.1. Práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização

O objetivo desta categoria é identificar as práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização com alunos surdos do CAS/AP. Para atender este objetivo, os participantes foram questionados com as seguintes perguntas: Como você considera a Libras no processo de alfabetização dos estudantes surdos? Como acontecem as práticas docentes de LIBRAS, de leitura e escrita? Como as práticas docentes se relacionam com as realidades dos alunos surdos na alfabetização?

Com relação a consideração do uso da Libras no processo de alfabetização dos estudantes surdos, as professoras responderam o seguinte:

Libras é primordial pra aprender o português. Sem ela como é que ele vai aprender o português e vice-versa. Ou seja, uma dá suporte para outra, não se pode trabalhar as duas isoladamente, as duas em conjunto, concomitantemente. (Professora A)

Libras é muito importante no conhecimento, no desenvolvimento da língua portuguesa. O aluno desenvolve, aprende bem, ampliar o conhecimento. (Professora Surda A)

A Libras é importante para o desenvolvimento do português, porque é difícil. Precisa primeiro aluno aprender Libras para depois desenvolve o português. (Professora Surda B)

É importante, não só a língua portuguesa, como a Libras. Precisamos trabalhar as duas línguas juntas, pois uma complementa a outra. No caso dos surdos, não adianta trabalhar só a língua portuguesa e não trabalhar a libras com eles, pois não irão entender. Então é muito importante trabalhar as duas juntas. São muito importantes dentro da sua particularidade. (Professora B)

A Libras é importante, porque se o aluno surdo souber que aquele sinal tem um significado, fica mais fácil ensinar a língua portuguesa. Quando aquela pessoa não sabe a língua portuguesa e nem o sinal em Libras, o professor vai ter que casar os dois para que o aluno desenvolva a sua escrita e a oralidade. (Professora C)

É de fundamental importância o estudo em conjunto o ensino de Libras e do português para que o aluno seja alfabetizado completamente. Elas não têm que se distanciar, elas têm que estar juntas pra que haja a evolução na aprendizagem do aluno surdo. (Professora D)

De acordo com as respostas das entrevistadas, percebe-se que é de suma importância o aprendizado em conjunto da Língua Portuguesa e a LIBRAS para o aprendizado do aluno surdo. Logo a fala das professoras condiz com a afirmação de Damázio e Alves (2016) onde enfatizam que a LIBRAS oportuniza aos estudantes Surdos maior acesso, permanência e possibilidades de maneira igualitária em sua aprendizagem proporcionando mais desempenho e respeito a suas especificidades. Sendo assim, para o estudante Surdo não ser um analfabeto, ele precisa ter o domínio da língua portuguesa, sem ignorar a língua de sinais, ou vice versa. Pois o estudante vai aprender e desenvolver com mais habilidades as duas línguas e será verdadeiramente alfabetizado. Portanto, a LIBRAS é a língua mediadora, que

possibilita a leitura da Língua Portuguesa como segunda língua, por meio da negociação de sentidos e significados. É por seu intermédio que os alunos surdos podem participar do funcionamento linguístico discursivo.

Indagou-se as professoras sobre a execução das práticas docentes para com o ensino da LIBRAS, da leitura e da escrita. As respondentes afirmaram que:

Bom, aqui funciona assim: no primeiro momento, os alunos ficam comigo, que sou professora de língua portuguesa. Depois vão pra sala da professora de libras, desenvolver o assunto que ensinei pra eles. (Professora A)

Quando o aluno não sabe uma atividade, ver o defeito a palavra errada, não é o ideal. Mostro o visual, em seguida vai aprendendo e se desenvolvendo. As falhas, os defeitos na escrita são difíceis para o surdo. Aconselho a família a entender e ajudar o estudante. (Professora Surda A)

Trabalhamos juntas a Libras e o português, eu e a professora de português. Aluno, não sabe nada, precisa trocar, ensinar. Atividade papel, atividades, ex. não sabe frutas, tem mulher, homem, mãe, tudo ensino aluno surdo sinal datilologia. Faça materiais, ensinar, ensinar melhor. (Professora Surda B)

As respostas das Professoras A e C enfatizam a concepção de Ribeiro (2015, p. 42) com relação ao ensino da língua de sinais e do português: “o princípio fundamental do bilinguismo é oferecer a criança um ambiente linguístico, no qual ela possa se comunicar de forma natural, não como uma língua ensinada, mas aprendida dentro de conceitos significativos para ela”

Bom, a parte da leitura e escrita, trabalhamos com formação de palavras. E a questão da Libras, com figuras, sinais. Depende muito do que vou trabalhar. Coisa que tenho que mostrar primeiro a escrita, a leitura, depois entrar com o sinal, e às vezes, trabalho junto com a professora de português, dependendo muito do assunto. (Professora B)

Trabalho primeiramente com o desenho dos nomes que preciso ensinar para os alunos. Em seguida introduzo em libras, depois o português. (Professora C)

Desde o início do aprendizado os alunos tem aula com os professores de libras e os professores de português. Trabalhamos com o lúdico e a oralidade. (Professora D)

Segundo as respostas das entrevistadas elas trabalham em conjunto a língua portuguesa e a língua de sinais, de acordo com a realidade dos alunos, através do uso de imagem e produção de pequenas palavras, frases, textos. Primeiro em Libras e depois em português, utilizando desenhos, jogos, imagens para que o aluno possa construir conhecimento e ler com autonomia. Ao conhecer a LIBRAS, a criança surda é capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um sujeito bilíngue. Portanto, os alunos Surdos aprendem de formas diferentes e se faz necessária uma metodologia que atinja esta forma visual de comunicação que também esteja ligada a compreensão dos conteúdos abordados.

Ao serem questionadas sobre as suas experiências docentes e como elas estão relacionadas com as realidades dos alunos surdos na alfabetização, as professoras assim explicitaram:

A gente pega sempre do dia dele pra trabalhar, da família como é que ele é em casa, na escola, como vai trabalhar o calendário junto com a família, pergunta da família. (Professora A)

Precisam aqui por exemplo, os surdos do Amapá sempre aprender entender conteúdos próprios claramente precisam visualizar atividades do Amapá, porque não conhecem. É muito difícil para o aluno surdo compreender sem visualizar. (Professora Surda A)

Procuro fazer meu trabalho de maneira prática. Sempre levo conteúdos e imagens para facilitar a aprendizagem do aluno. Incentivo os pais para ajudar o aluno em casa. (Professora Surda B)

Eu, bom, a gente procura trabalhar o que eles vivenciam no dia-a-dia, com que eles identifiquem objetos. Temos várias situações, porque às vezes, os alunos chegam sem saber o essencial da Libras, como por exemplo, não saber o sinal da água. Então a

gente procura trabalhar primeiro aqui dentro. Ensinei pra ele o sinal da água, do banheiro, coisas relacionadas a vida dos alunos. (Professora B)

Procuramos conhecer cada aluno. O que eles fazem, onde eles moram. Procurar saber a identidade dele, porque cada um dele, eles têm uma. (Professora C)

É, cada atividade, porque aqui nós temos 16 alunos a tarde, esses alunos estão em níveis diferentes, então, cada atividade é direcionada a cada aluno. Esse aluno, vamos supor, no momento que ele está com a professora surda, esse mesmo conteúdo, depois ele vem para língua portuguesa para que a língua, ele precisa ter domínio da língua dele, mas só que a língua dele não se escreve, então ele precisa da segunda língua, que é a língua portuguesa na modalidade escrita e ele vai aprender a desenvolver a leitura e a escrita, levamos em consideração o dia-a-dia de cada um. Explorado o que ele vive, aproveitando do que esse aluno sabe, nunca vamos planejar, ah, eu quero que ele aprenda isso, mas a gente pega pra gente planeja pra que ocorra essa aprendizagem. (Professora D)

Analisando as respostas das professoras, percebe-se que existe uma metodologia com relação ao ensino de LIBRAS e da Língua Portuguesa, onde os alunos primeiramente estudam com as professoras de Libras e depois são encaminhados para as aulas de português. Dentro desta dinâmica há um trabalho colaborativo para planejar as aulas e avaliações com outros professores para que aconteça a aprendizagem deste aluno.

5.2. Execução do planejamento e dos recursos didáticos no processo de alfabetização

Esta categoria tem a finalidade de verificar os planejamentos e os recursos didáticos utilizados nas práticas pedagógicas no processo de alfabetização dos alunos surdos do CAS/AP. Para responder ao objetivo categoria, se fez os seguintes questionamentos: Como as atividades docentes são planejadas e realizadas? Quais recursos você considera acessíveis para a alfabetização dos alunos surdos? Como as práticas docentes são avaliadas e redimensionadas durante o ano?

Ao serem questionadas acerca do planejamento inclusivo e dos recursos didáticos, as professoras afirmaram que:

O planejamento é fundamental. Aqui acontece semanalmente. A gente senta um dia pra planejar asa atividades pra cada semana. (Professora A)

Planejamos juntas e organizadas, através da atividade visual. O aluno precisa, respeitar aqui atividade estudo, aprendizagem desenvolvimento muito importante. Aqui precisa aprender, ensinar atividades foco, erra, continua aprende, pensa, normal, entende, internaliza, normal, difícil, desenvolvendo até conseguir aprender, desenvolver consegue. (Professora Surda A)

Professora trabalhamos juntas, pois é importante. Família em casa é bom. Organizei atividade junto com a professora de português, fizemos atividades e entregamos ao aluno surdo, junto com a outra professora. (Professora Surda B)

A gente se reúne, as professoras de português com a professora surda, eu, os demais professores e a Coordenação para juntas fazermos o planejamento, de acordo com o que a gente tá trabalhando. (Professora B)

Trabalhamos com projetos e temas. Por que aqui, não se trabalha nada do ensino regular. Assim, basicamente o nosso interesse é que o aluno aprenda a língua, a Libras, e também ele saiba o que significa na Língua portuguesa. Então, temos aqui aluno que sabe ler muito bem, sabe interpretar se tiver escrito, mas quando passa pra língua de sinais, ele já não sabe. (Professora C)

Nos reunimos no início do ano letivo para traçar o planejamento das atividades, em seguida nos reunimos por semestre para verificar se alcançamos o nosso objetivo para com o aluno. (Professora D)

Segundo a narrativa das professoras o planejamento é uma ferramenta essencial e importante, que demonstra um comprometimento individual e coletivo para com os alunos Surdos. Apesar de reconhecerem que existem dificuldades em realizar algumas atividades com os alunos, elas se posicionam ativamente para que os estudantes tenham possibilidades de aprendizagem. Enfatizaram que além de planejar com a coordenação pedagógica, se faz necessário planejar com os familiares dos alunos para que a aprendizagem ocorra de maneira completa. Percebe-se que no âmbito pedagógico há uma organização e um direcionamento

característico que acompanha o projeto curricular da instituição e também as aulas de escrita de sinais e português.

Jesus e Germano (2013) enfatizam que o planejamento possibilita ao professor encontrar soluções para obter progressos no desenvolvimento afetivo, cognitivo e emocional do estudante.

O planejamento do AEE, deve ser desenvolvido coletivamente entre o professor que ministra aula em LIBRAS, o professor da classe comum, e se houver, o professor de Língua Portuguesa. Esse planejamento se faz por meio da definição do conteúdo curricular para assim elaborarem o plano de ensino. Os professores devem estar atentos com relação aos seguintes aspectos da sociabilidade, cognição, linguagem, afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos, e assim, registrados em relatórios para acompanhamento e verificação do desempenho de cada aluno (Brasil, 2007). Sendo assim, o planejamento deve ser contínuo, levando em consideração as especificidades e as peculiaridades de cada um. Dessa maneira, o professor acompanha os avanços e as dificuldades dos seus alunos, seja individualmente ou em grupo.

Com relação aos recursos didáticos acessíveis para a alfabetização dos alunos surdos, as professoras responderam:

São os jogos; o material concreto, em geral; a internet; celular e o computador.
(Professora A)

São as atividades xerocadas, o celular, os jogos, que são importantes para o desenvolvimento do aluno surdo. Às vezes o aluno sabe em Libras, mas não sabe em português. Trabalhar com o computador é essencial para a aprendizagem.
(Professora Surda A)

Uso vários materiais, desenhos, recortes, papel, xerox, para que o aluno aprenda a recortar. As vezes os alunos adultos tem as mãos duras, então, trabalho a coordenação. (Professora Surda B)

Os materiais concretos, os jogos. A gente confecciona material também. o uso de computador, celular, pra eles fazerem pesquisa. Até mesmo na hora da aula, ele faz pesquisa. (Professora B)

A Professora B ao apontar sobre a confecção dos materiais, fica nas entrelinhas o fato de que esse preparo é individual, uma iniciativa e uma preocupação dela para atender às necessidades educacionais dos alunos surdos.

Eu penso que tinha que ter muito material concreto porque é como se você tivesse, numa sala de educação infantil, ensinado as crianças. Você não consegue ensinar, se não tiver material concreto. Como exemplo de uma aluna que era pequena. Eu fiz as plaquinhas da casa dela, cadeira, geladeira, fogão, pra que ela visualizasse na casa dela e também na escola. Os recursos tecnológicos eu acho importantes, assim, com acompanhamento. (Professora C)

Olha, nós temos muitos jogos, que favorecem essa aprendizagem. Eu construo, parto do princípio, que não tem recurso, os jogos que nós temos são precários, eu começo a construir jogos da memória, baralho, baralho da língua portuguesa, imagem palavra, letras que faltam nessa palavra pra eles completarem, sempre por meio de associação, tem muitos jogos, mas aqui, não tem nada. A tecnologia é muito importante, porque quando eu uso no meu computador, eu pego jogos on-line da língua portuguesa, eles gostam demais. (Professora D)

Com relação aos recursos didáticos acessíveis notou-se que as professoras afirmam que os conteúdos são adaptados de acordo com o grau de assimilação e aquisição dos estudantes Surdos, bem como utilizam cartazes, recorte/colagem, pareamentos, sequências de figuras para elaboração de textos para ampliação de vocabulário, utilizam os jogos, a internet, o computador, imagens, xérox, desenhos, materiais concretos, de acordo com a realidade e necessidade de cada aluno. Nesse sentido, considera-se que esses recursos embasam e enriquecem o seu trabalho.

As professoras, ao usar os recursos visuais, corroboram com os autores Perlin e Miranda (2003, p.218) ao enfatizar que:

A experiência visual significa a utilização da visão, em (substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

Portanto, o professor, de maneira geral, é o responsável em proporcionar o processo de aprendizagem do aluno Surdo por meio da criação diferentes recursos, propostas pedagógicas e práticas docentes que promovam uma experiência a partir da inserção de conteúdos curriculares, realidade do grupo em questão e experiências pessoais do aluno. Logo, o professor irá explorar esse material didático dentro dos parâmetros da BNCC (Brasil, 2017), trazendo como significado, o desenvolvimento das habilidades. Acredita-se que dessa forma a elaboração de um material didático para o ensino dos estudantes Surdos é de grande importância, pois não se trata de uma adaptação, e sim de uma construção pautada em parâmetros que atendam as especificidades dos estudantes Surdos, que se constituem pela visualidade.

Referente a avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, obteve-se as seguintes respostas:

Faço a avaliação no dia a dia. Acabamos de ver que o aluno não atingiu aquele nível que a gente pretendia com ele, a gente para, e volta desde o começo. Dá trabalho, mas vale a pena. (Professora A)

Faço avaliação da minha prática, logo que percebo que o aluno não entendeu. Também sou uma pessoa Surda e me coloco no lugar dele. Apresento várias vezes o conteúdo até o aluno aprender. (Professora Surda A)

Na fala da Professora Surda A percebe-se que ela explica quantas vezes for necessário para que o aluno possa compreender a atividade proposta, bem como estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois o que impede o aprendizado do aluno Surdo é o déficit de atenção à fala do outro, em razão das dificuldades de comunicação e não a existência de algum problema cognitivo (Cunha, 2012).

Fazemos reuniões para avaliar o planejamento e as nossas ações. O que dá certo continuamos. O que não dá tentamos mudar. (Professora Surda B)

Fazemos a avaliação e avançamos no conteúdo de acordo com o progresso do aluno. (Professora B)

Vou avaliando-os durante as aulas. (Professora C)

Uma vez que eu passo essa atividade, uma atividade escrita. Esse aluno me deu esse retorno, eu vou acrescentar além do que ele pode, para que ele possa avançar mais além, se esse aluno não conseguiu, assimilar o que foi trabalhado, eu volto com uma nova atividade, com uma nova estrutura, que tenha o mesmo objetivo pra ele chegar no meu objetivo pretendido. (Professora D)

As professoras enfatizam sobre a necessidade de sempre avaliar a prática pedagógica, a fim de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Ao se tratar de alunos surdos, elas trabalham com metodologias e práticas direcionadas, avaliando as estratégias de ensino e a partir dos resultados dessa avaliação manter ou aperfeiçoar a prática. Relatam que quando não conseguem alcançar os objetivos das estratégias traçadas, buscam mudar as metodologias e o planejamento para que os alunos possam assimilar melhor.

5.3. Pontos positivos e pontos negativos das práticas pedagógicas

Esta categoria tem como objetivo descrever os pontos positivos e negativos das práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização dos estudantes surdos no CAS – AP. Para tal se fez os seguintes questionamentos: Você considera que as práticas docentes contribuem no aprendizado do aluno Surdo, como e por quê? Quais os pontos positivos no processo de alfabetização dos estudantes surdos? Quais os pontos negativos no processo de alfabetização dos estudantes surdos?

Quando questionadas sobre a contribuição das práticas docentes no aprendizado do aluno Surdo, as respondentes afirmaram que:

A gente tenta, não é fácil. Aqui no CAS é um trabalho, na escola é outro quando tem AEE. A maioria daqui não tem AEE na escola. É difícil. E em casa, na família é pior, todos tão na escola, e alguns, não tem AEE, o AEE não funciona, quer dizer, jogam tudo, tudo pro CAS, entendeu? E aqui é um projeto. Deveria ter o trabalho em conjunto, CAS, AEE e a Família. Mas deixa a desejar muito nesse sentido, infelizmente. Contribuem, porque vão dá pra ele grande suporte pra ele, muito grande, pra ele enfrentar a vida. Em uma universidade, no mercado de trabalho, viver na sociedade e se ver como sujeito participante dessa sociedade. (Professora A)

A professora A destaca que os alunos não recebem o apoio e orientação da professora da Sala de Recursos da escola, habilitada em surdez. Esta descrição não corrobora com o planejamento proposto pelo AEE, o qual deve ser desenvolvido coletivamente entre o professor que ministra aula em LIBRAS e o professor da classe comum. Esse planejamento ocorre pela definição do conteúdo curricular, para assim elaborarem o plano de ensino levando em consideração as especificidades de cada aluno (Brasil, 2007).

No CAS o aluno tem a oportunidade de aprender. Mas aqui não é a escola, apenas damos a complementação. (Professora Surda A)

A fala da Professora Surda A está em consonância com Milanez et al. (2013) ao afirmarem que a educação para surdos se caracteriza a partir de dois sistemas simbólicos distintos (língua de sinais e língua portuguesa). Contudo, a língua de sinais, como sistema simbólico, é considerada específico ao indivíduo surdo, que, por signos de natureza gestual, espacial e visual, traduz os processos de percepção e apreensão da experiência do mundo vivido pela criança surda.

Aluno surdo aprende, é muito importante surdo aprender, com os materiais, ele aprende, desenvolve, para no futuro se formar. Compreendo que é bom para o futuro. (Professora Surda B)

Sim, porque a gente percebe o avanço dele, né, percebe o desenvolvimento deles na sala de aula, nas atividades. (Professora B)

Sim, principalmente se as atividades estiverem dentro do contexto. (Professora C)

Olha, eu digo assim, que a gente vive em um constante aprendizado. Hoje, nós estruturamos dessa forma, com as leituras de autores. (Professora D)

Com relação a contribuição das práticas pedagógicas, Franco (2016, p. 5), afirma que:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e

atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

As professoras destacaram muito bem as contribuições de suas práticas para as crianças surdas, que vão além do simples ato de ensinar, são responsáveis por educar, por criar sujeitos ativos, participativos e atuantes na sociedade, e para as crianças surdas essa missão, ultrapassa os limites escolares e abrange a inclusão.

As professoras foram questionadas sobre os pontos positivos no processo de alfabetização com os estudantes surdos. Elas afirmaram que:

O ponto positivo é que fazemos o possível para que o nosso aluno aprenda a Língua dos Sinais e a Língua portuguesa. (Professora A)

O ponto positivo é que o nosso aluno, apesar das dificuldades, está presente e tem vontade de aprender. (Professora Surda A)

Como ponto positivo observo que o aluno se considera inserido no CAS. (Professora Surda B)

Temos como positivo que o aluno vem procurar o CAS para aprender a se comunicar e ser alfabetizado. (Professora B)

Quando você percebe que o aluno assimilou o que foi ensinado. E ele consegue se comunicar em Libras e em Português. (Professora C)

Vejo como ponto positivo que os alunos são bastante dóceis, interessados e afetivos. (Professora D)

Com relação aos positivos da prática pedagógica das professoras para com ensino dos alunos Surdos foi possível observar que os aspectos positivos se voltam para o fato de um ambiente onde acontece a inclusão educacional, a motivação e a persistência dos alunos no processo de alfabetização.

Carvalho e Barbosa (2008) corroboram ao afirmar que um ambiente propício para ocorrer a inclusão de fato, é aquele onde as atividades são partilhadas entre surdos e ouvintes, constituindo assim um local onde os diferenciais de cada um são respeitados.

Ao serem questionadas acerca dos pontos negativos no processo de alfabetização dos estudantes surdos, as respondentes enfatizaram que:

O professor precisa se capacitar para ajudar o aluno; o CAS precisa dar condições e materiais específicos para que se desenvolva uma educação de qualidade; trabalhamos como podemos para ajudar o nosso aluno. (Professora Surda A)

A dificuldade de interagir na compreensão dos sinais. O professor precisa de formação continuada para ajudar o aluno. (Professora D)

A Professora Surda A e a Professora D enfatizam que um dos pontos fracos da inclusão e do processo de ensino é a falta de formação continuada para os professores. Nesse sentido, Brito (2012), ressalta em seu estudo, a importância da escolha, pelo professor do método a ser utilizado na alfabetização de criança surdas. Que é necessário que o professor seja especialista na educação especial para que aconteça o processo de alfabetização e a inclusão. Portanto, a formação continuada é essencial no cotidiano escolar, haja vista que o público atendido é diversificado, requerendo um atendimento diferenciado para diversas situações em que o docente deve estar qualificado.

Assim, a formação continuada é necessária no cotidiano escolar, principalmente porque o público atendido é diversificado, sendo preciso um olhar e um atendimento diferenciado para diversas situações em que o professor deve estar preparado ou em busca dessa qualificação.

A família precisa estar mais presente e acompanhar o aluno no CAS, na escola e em casa para que aconteça realmente a alfabetização do aluno surdo. (Professora Surda B)

Precisa ter uma união entre o CAS, a escola e a família para que o aprendizado do aluno aconteça. (Professora A)

Cabe destacar nas falas das Professoras Surda B e A que a família dos alunos Surdos com o CAS precisa estar mais presentes no processo de aprendizado dos estudantes. Segundo Christovam e Cia (2009) a troca de informações com a família influencia no desenvolvimento da criança, facilitando, promovendo e estimulando a interação no processo de alfabetização.

Como negativo percebe-se que ainda existe a exclusão desse aluno no ensino regular. (Professora B)

Na resposta da Professora B, percebe-se que ainda existe a atitude de exclusão no ensino regular. Diante desta fala, observa-se que os profissionais do ensino regular precisam ter a consciência que o ensinar na perspectiva inclusiva requer parceria constante com todos os sujeitos envolvidos ao estudante Surdo no contexto escolar. Sendo assim, de acordo com Gonçalves; Silva (2017, p.41) “enxergar o surdo como um sujeito único exige uma mudança de perspectivas para que o ambiente escolar se torne um local significativo para esses alunos”.

Segundo Razuk (2011, p. 47) “os alunos frequentam um espaço físico escolar, mas não se sentem pertencentes a estes, pois seus colegas e professores parecem não acreditar em seu potencial de desenvolvimento”, assim, o modelo de inclusão ainda adotado nas escolas acaba por promover uma exclusão e segregação dentro desse ambiente.

Infelizmente, na resposta da Professora C percebeu-se que os alunos apenas copiam e não desenvolvem o entendimento com relação ao ensino de LIBRAS e do português.

Passo o conteúdo ao aluno surdo, só que a maior dificuldade que a gente tem é que muitos alunos surdos são apenas copistas tanto em libras quanto em português. E isso é um ponto negativo. (Professora C)

Ao analisar a resposta da Professora C, quando enfatiza que o aluno é apenas um copista, entende-se que, muitas vezes, o método de ensino aplicados aos estudantes surdos resumem-se apenas ao ensino de palavras.

Sabe-se que há uma grande diferença entre a estrutura, a sintaxe da Língua portuguesa e a LIBRAS. Sendo assim, para Nunes; Vargas (2016) será necessário considerar que os alunos surdos usem as palavras de função na produção de textos e não necessariamente sigam a mesma estrutura da língua portuguesa.

CONCLUSÃO E PROPOSTAS

Com as discussões teóricas e terminada a fase de análise e interpretação dos dados da pesquisa, cabe tecer algumas as conclusões e propostas do que se acredita constituir o centro do estudo realizado. Os resultados relativos às práticas docentes no processo de alfabetização dos estudantes surdos do Centro de Atendimento ao Surdo Amapá CAS/AP serão apresentados a partir dos objetivos formulados:

Objetivo 1: Identificar as práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização com alunos surdos do CAS/AP.

Como observado nos resultados, percebe-se que é de suma importância o aprendizado em conjunto da Língua Portuguesa e da LIBRAS para o aprendizado do aluno surdo. Pois o estudante vai aprender e desenvolver com mais habilidades as duas línguas e será verdadeiramente alfabetizado.

Damázio e Alves (2016) enfatizam que para o estudante Surdo não ser um analfabeto, ele precisa ter o domínio da língua portuguesa, sem ignorar a língua de sinais, ou vice versa.

As professoras desenvolvem um trabalho em conjunto da língua portuguesa com a língua de sinais, de acordo com a realidade dos alunos, através do uso de imagem, produção de pequenas palavras, frases, desenhos, jogos, textos. Percebe-se que existe uma metodologia com relação ao ensino de LIBRAS e da Língua Portuguesa, onde os alunos primeiramente estudam com as professoras de Libras e depois são encaminhados para as aulas de português. Dentro desta dinâmica há um trabalho colaborativo para planejar as aulas e avaliações com outros professores para que aconteça a aprendizagem deste aluno. Ao conhecer a LIBRAS, a criança surda é capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando-se um sujeito bilíngue. Portanto, os alunos Surdos aprendem de formas diferentes e se faz necessária uma metodologia que atinja esta forma visual de comunicação que também esteja ligada a compreensão dos conteúdos abordados.

O processo de ensino-aprendizagem que torna o aluno surdo alfabetizado e letrado passa pela realização de uma metodologia de ensino utilizando imagens, na qual o aluno surdo aprenda primeiramente o sinal em LIBRAS e, posteriormente, ele aprenda a grafia e a leitura no português, interligando uma à outra simultaneamente, tornando, assim, o aprendizado natural e dinâmico.

Segundo Soares (2018, p. 17), alfabetização “é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito”.

No entanto, essa metodologia ainda precisa ser desenvolvida de forma criativa e lúdica, resgatando o interesse do aluno surdo no aprendizado, pois não se devem apenas colocar diante dos alunos surdos imagens soltas, isoladas e sem significação, deve-se contextualizar as imagens com a sua língua materna (LIBRAS), desenvolvendo atividades que caracterizem suas vivências.

Objetivo 2: Verificar os planejamentos e os recursos didáticos utilizados nas práticas pedagógicas no processo de alfabetização dos alunos surdos do CAS/AP.

Segundo a narrativa das professoras o planejamento é uma ferramenta essencial e importante, que demonstra um comprometimento individual e coletivo para com os alunos

Surdos. Apesar de reconhecerem que existem dificuldades em realizar algumas atividades com os alunos, elas se posicionam ativamente para que os estudantes tenham possibilidades de aprendizagem. Enfatizaram que além de planejar com a coordenação pedagógica, se faz necessário planejar com os familiares dos alunos para que a aprendizagem ocorra de maneira completa. Percebe-se que no âmbito pedagógico há uma organização e um direcionamento característico que acompanha o projeto curricular da instituição e também as aulas de escrita de sinais e português.

Jesus e Germano (2013) enfatizam que o planejamento possibilita ao professor encontrar soluções para obter progressos no desenvolvimento afetivo, cognitivo e emocional do estudante. Sendo assim, o planejamento deve ser contínuo, levando em consideração as especificidades e as peculiaridades de cada um. Dessa maneira, o professor acompanha os avanços e as dificuldades dos seus alunos, seja individualmente ou em grupo.

Com relação aos recursos didáticos acessíveis notou-se que as professoras afirmam que os conteúdos são adaptados de acordo com o grau de assimilação e aquisição dos estudantes Surdos, bem como utilizam cartazes, recorte, colagem, pareamentos, sequências de figuras para elaboração de textos para ampliação de vocabulário, utilizam os jogos, a internet, o computador, imagens, xérox, desenhos, materiais concretos, de acordo com a realidade e necessidade de cada aluno. Nesse sentido, considera-se que esses recursos embasam e enriquecem o seu trabalho. Portanto, o professor, de maneira geral, é o responsável em proporcionar o processo de aprendizagem do aluno Surdo por meio da criação diferentes recursos, propostas pedagógicas e práticas docentes que promovam uma experiência a partir da inserção de conteúdos curriculares, realidade do grupo em questão e experiências pessoais do aluno.

As professoras enfatizam sobre a necessidade de sempre avaliar a prática pedagógica, a fim de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem. Ao se tratar de alunos surdos, elas trabalham com metodologias e práticas direcionadas, avaliando as estratégias de ensino e a partir dos resultados dessa avaliação manter ou aperfeiçoar a prática. Relatam que quando não conseguem alcançar os objetivos das estratégias traçadas, buscam mudar as metodologias e o planejamento para que os alunos possam assimilar melhor.

Freitas (2022) ressalta que em um ambiente escolar onde a aprendizagem dos alunos é foco de todos que fazem parte da comunidade escolar, trabalhar no formato colaborativo ajuda a compreender a necessidade de cada aluno e de buscar soluções para garantir o acesso e permanência de todos, incluindo alunos surdos.

Portanto, o professor, de maneira geral, é o responsável em proporcionar o processo de aprendizagem do aluno Surdo por meio da criação diferentes recursos, propostas pedagógicas e práticas docentes que promovam uma experiência a partir da inserção de conteúdos curriculares, realidade do grupo em questão e experiências pessoais do aluno.

Objetivo 3: Descrever os pontos positivos e negativos das práticas pedagógicas executadas no processo de alfabetização dos estudantes surdos no CAS – AP.

As professoras destacaram muito bem as contribuições de suas práticas para as crianças surdas, que vão além do simples ato de ensinar, são responsáveis por educar, por criar sujeitos ativos, participativos e atuantes na sociedade, e para as crianças surdas essa missão, ultrapassa os limites escolares e abrange a inclusão.

Com relação aos positivos da prática pedagógica das professoras para com ensino dos alunos Surdos foi possível observar que os aspectos positivos se voltam para o fato de um ambiente onde acontece a inclusão educacional, a motivação e a persistência dos alunos no processo de alfabetização.

Carvalho e Barbosa (2008) corroboram ao afirmar que um ambiente propício para ocorrer a inclusão de fato, é aquele onde as atividades são partilhadas entre surdos e ouvintes, constituindo assim um local onde os diferenciais de cada um são respeitados.

Os pontos negativos descritos pelas professoras foram: que a família dos alunos Surdos precisa estar mais presentes no processo de aprendizado dos estudantes tanto no Centro de Atendimento ao Surdo como na escola; percebeu-se que os alunos apenas copiam e não desenvolvem o entendimento com relação ao ensino de LIBRAS e do português; as professoras enfatizam que um dos pontos fracos do processo de ensino é a falta de formação continuada para os professores.

Diante do contexto, considera-se que as professoras percebem suas fragilidades e dificuldades pedagógicas frente aos estudantes Surdos; a importância da parceria com a família e os professores do ensino comum, dentro das escolas regulares. Enfim, que os alunos surdos devem ter o domínio da LIBRAS e precisam ser adquiridas de forma plena, satisfatória e significativa, a fim de que sua habilidade da escrita e leitura do Português vá além da sua codificação.

Após tecer as conclusões, apresenta-se algumas sugestões importantes para o avanço da prática docente das professoras do Centro de Atendimento ao Surdo – CAS/AP.

Propor avaliação da aprendizagem no ato do ensino para ser focado em que o aluno ainda não aprendeu, ocorrendo o prosseguimento das ações docentes, na qual, segundo André (2016, p. 18), esses tenham “[...] oportunidade de refletir criticamente sobre sua

prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino”, o aluno alcance o nível de aprendizagem em relação ao conteúdo proposto, possa acompanhar o ensino a ser trabalhado de maneira compreensiva e sem dificuldades. Considerando, “[...] realizar as mudanças e os ajustes necessários para que nossa ação seja mais efetiva[...]”, e ainda “[...] corrigir o que for preciso a fim de melhorar a prática e possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos”. (André, 2016, p.19).

Propor atividade interessante e visuais nas aulas com os alunos surdos, em que os recursos imagéticos por Damázio (2007) são considerados primordiais para o processo de compreensão dos conteúdos estudados nos quais de acordo com a autora a necessidade de ambiente com “Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados [...]”. (Damázio, 2007, p. 38).

Propor formação continuada as professoras do projeto de Alfabetização do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) Amapá, visando melhorar a aprendizagem e a qualidade do ensino, através da capacitação, aperfeiçoamento de seu fazer, refletindo em sua prática pedagógica de Língua Portuguesa (LP) e Libras. Entendendo a dinâmica das duas línguas na especificidade do surdo e que no contexto professorado esse profissional.

Nesse sentido, Brito (2012), ressalta em seu estudo, a importância da escolha, pelo professor do método a ser utilizado na alfabetização de criança surdas. Que é necessário que o professor seja especialista na educação especial para que aconteça o processo de alfabetização e a inclusão. Portanto, a formação continuada é essencial no cotidiano escolar, haja vista que o público atendido é diversificado, requerendo um atendimento diferenciado para diversas situações em que o docente deve estar qualificado.

Dentre as propostas ainda se elenca a ser desenvolvida durante o doutorado formação continuada aos professores da rede pública que trabalham com alunos surdos, a ser realizada no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) por meio de Curso, em dois módulos, em duas semanas cada um ou de oficina em uma semana que contemple práticas de ensino com a Libras e com a Língua Portuguesa para que esses profissionais adquiram conhecimentos referentes ao processo de ensino das duas línguas; aprimorem e socializem suas práticas por meio de suas experiências e acompanhem o desenvolvimento dos alunos surdos, sendo possível tanto os docentes e os discentes nas escolas se sintam motivados, interessados na aprendizagem e no ensino. Assim, alcance o resultado almejado.

Nesse sentido, pensa-se em formação que possa ocorrer no interior das escolas, de acordo com suas realidades, situações diárias e concretas, componente curricular,

oportunizando interações entre suas práticas de maneira reflexiva possibilitando, “[...] articulação entre teoria e prática [...]” no campo profissional. (Martins, Mirandola, 2016, p.100).

Propor à instituição educacional, Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) Amapá, momentos de parceria entre escola, professores, familiares dos alunos surdos de encontro, oficinas, gincanas, bate papo/ socialização para que a família se sinta parte no processo da aprendizagem de seu filho ou sua filha, aprenda a Língua e reconheça a necessidade da aprendizagem da Língua para que ocorra interação comunicativa, entenda, respeite, valorize a diferença linguística e contribua na educação, se tornando mais presente e atuante ressignificando “[...]o seu papel de atuação [...]” no vida escolar do aluno. (Camargo, Gomes e Silveira, 2016, p.19)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. S. R. (2015). *Manual Informativo Sobre Inclusão - Informativo para Educadores*.
- Almeida, É. V. de; y Maia, V. F. (2013). *Aprenda Libras com eficiência e rapidez*. Curitiba, Brasil: Mão sinais.
- Alvarenga, E. M. (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. (2ª ed.). (C. Amarilhas, Trad.). Assunção, Paraguai: A4 Diseños. (Obra original publicada em s/d).
- André, M. (2016). (Org). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus.
- Azevedo, P. B. (2016). Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva bilíngue no INES: múltiplos sentidos e conceitos na visão docente. INES. *Revista Fórum*. Rio de Janeiro, n. 33. Jan - jun.

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. (2018). Dispõe das competências gerais da educação básica. 2018. Brasília. Recuperado em 14 abril 2022 de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf
- Bentes, J. A. de O., y Hayashi, M. C. P. I. (2013). *Normalidade e disnormalidade formas do trabalho docente na educação de surdos*. Campo Grande, Brasil: Eduepb.
- Beyer, H. O. (2013). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto alegre, Brasil: Mediação.
- Brasil. (2011). Decreto n. 7611, 17 de novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. 2011. Recuperado em 31 março 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil. (2015). Lei nº 13146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Dispõe Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília. 2015. Recuperado em 14 abril 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dispõe constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Brasília.
- Brito, J. B. (2012). Alfabetização de crianças e jovens: superando desafios da inclusão escolar. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação, UFRN. Natal.
- Campos, M. L. I. L. (2014). Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: Lacerda, C. B. F., y Santos, L. F. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos*. (pp. 37-61). São Carlos, Brasil: ED UFSCar.
- Campoy, A. T. J. (2019). *Metodología de la Investigación Científica*. Manual para elaboración de Tesis y Trabajo de Investigación. Asunción, Paraguay: Marben.
- Carvalho, E. de C.; Barbosa, I. (2008). *Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva*. Disponível em: http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf.
- Christovam, A. C. C.; Cia, F. (2009). O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v. 19, n.4, p. 563-582.
- Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.

- Camargo, A. M. F. de., Gomes, R. V. B, y Silveira, S. M. P. (2016). Dialogando sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In Gomes, R. V. B. (Org.). *Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado*. (pp.17-30). Campinas, SP: Papyrus.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília. Recuperado em 23 abril 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Damázio, M. F. M. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez*. São Paulo: MEC/SEESP.
- Damázio, M. F. M., y Alves. C. B. (2016). Atendimento educacional especializado na perspectiva de educação inclusiva para pessoa com surdez: seu pensar, sentir e fazer. In Gomes, R.V. B., Figueiredo, R. V. de., Silveira, S. M. P., y Faccioli, A. M. (Orgs.). *Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado*. (pp. 107-137). Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C.
- Declaração de Salamanca. (1994). Dispõe sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Recuperado em 07 abril 2020 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Decreto n. 5626, 22 de dezembro de 2005. (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. Brasília. 2005. Recuperado em 07 abril 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm
- Francisco, W. C (2020). *Localização do Brasil no mundo*. Brasil Escola. Recuperado em 22 junho 2020 de <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-localizacao-brasil-no-mundo.htm>.
- Freire, A. M. F. (2015). Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: Skliar, C. (Orgs.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. (pp. 25-34). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Gesser, A. (2014). *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a libras*. São Paulo, Brasil: Parábola.
- Guerra, E. L. de A. (2014). *Manual pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte, Brasil: Copyrigh.
- Góes, M. C. R., y Lopes, P. (2014). A linguagem no brincar: repercussões do faz de conta para o processo de letramento. In: Lod, A. C. B., Harrison, K. M. P., y Campos, S. R. L. (Orgs.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. (pp. 9-18). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Gonçalves, H. B. e Festa, P. S. V. (2013). *Metodologia do Professor no Ensino de Alunos Surdos*.

- Honora, M. (2014). *Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção alfabetização: ensino fundamental*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- IBGE, (2020). Estimativa da população no Brasil. Recuperado em 24 junho 2020 de <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>
- _____, (2020). Mapa político do Estado do Amapá. Recuperado em 24 junho 2020 de <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa200>
- _____, (2020). Mapas do Amapá. Recuperado em 26 junho 2020 de https://www.google.com/search?q=+IBGEmapa+de+Macap%C3%A1&tbm=isch&ved=2ahUKEwiJ3db5laDqAhUiA7kGHTx_Ac0Q2-cCegQIABAA&oq=+IBGEmapa+de+Macap%C3%A1&gs_lcp=CgNpbWcQAzoCCAA6BAgAEEM6BggAEAoQGFD02AVY4scGYLPSBmgAcAB4AIAB7QGIAdkbbkgEGMC4xNy4ymAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWc&sclient=img&ei=oEb2XomNO6KG5OUPvP6F6Aw&bih=657&biw=1366#imgsrc=H_Kd-Gq4hw9uvM
- INEP, (2020). Educação especial no contexto do plano nacional de educação. Recuperado em 25 junho 2020 de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/865528
- Jesus, D. A. D. de; Germano, J. (2013). A importância do planejamento e da rotina na educação infantil. In: II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD, Londrina. Docência na educação superior: caminhos para uma práxis transformadora, p. 29-40.
- Karnopp, L. B., y Pereira, M. C. C. (2015). Concepções de leitura e de escrita na educação de Surdos. In: Lodi, A. C. B., Harrison, K. M. P., y Campos, S. R. L. (Orgs.). *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. (pp. 33-38). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Kauark, F. S., Manhães, F. C. M., y Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna/BA. Ed. Via Litterarum.
- Lacerda, C. B. F., y Lodi, A. C. B. (2014). Ensino- aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: Lacerda, C. B. F., y Lodi, A. C. B. (Orgs.). (pp. 143-160). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN. (1996). Dispõe as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996. Recuperado em 31 março 2020 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Lei nº 10436 (2002) Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília. 2002. Recuperado em 07 abril 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm
- Lodi, A. C. B., Harrison, K. M. P., y Campos, S. R. L. (2016). 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., y Teske, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. (pp. 35-46). Porto Alegre, Brasil. Mediação.
- Lodi, A. C. B., y Luciano, R. T. (2014) Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: Lodi, A. C. B., y Lacerda, C. B. F. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (pp. 34-50). Porto Alegre, Brasil. Mediação.
- Martins, F. de P., M., y Mirandola, Santana, L. M. (2016). A Formação de professoras alfabetizadoras: estratégias formativas na aprendizagem da docência. In: André, Marli (Org). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas. (P. 97-120). SP: Papyrus.
- Milannez, S. G. C.; Oliveira, A. A. S.; Misquiatti, A. R. N. (2013). (Org.). *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica. Oficina Universitária.
- Pereira, M. C. C. (2016). Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: Lodi, A., Harrison, K. M. P., Campos, S. R. L. y Teske, O. *Letramento e minorias*. (pp. 47-55). Porto Alegre, Brasil: mediação.
- Perlin, G.T.T. (2016). Identidades surdas. In: Skliar, C. (Orgs.). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. (pp. 51-73). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Prodanov, C.C.; Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Feevale.
- Quadros, R. M. de. (2019). *Libras*. São Paulo, Brasil: Parábola.
- Razuck, R. C. de S. R. (2001). *A Pessoa Surda e Suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem e Escolarização*. Universidade de Brasília.
- Ribeiro, M. do Carmo. (2015). *Redação de surdos: uma jornada em busca da avaliação escrita*. Curitiba, Brasil: Prisma.
- Rodrigues, E. (2020). Macapá: conheça o Amapá. Recuperado em 26 junho 2020 de <http://www.amapadigital.net/macapa.php>
- Sá, N. R. L. de; Diniz, H. H. G, y Vilhaça. S. (2018). Aliados e inimigos na/da educação de surdos: se você usar minha língua eu não lhe trucidado. In: Barros, A. L. E. C. de, Calixto, H. R. S., y Negreiros, K. A. de. (Orgs.). *Libras em diálogo: interfaces com o ensino*. (pp. 15-23) Campinas, Brasil: Pontes.
- Santos, L. F. dos., y Gurgel, T. M. do A. (2014). O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilingue. In Lodi, A.C. B., y Lacerda, C. B. F. (Orgs.). *Uma escola, de duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. (pp. 51-64). Porto Alegre, Brasil: Mediação.

Silva, I. R., y Bolognini, C. Z. (2015). Reflexões sobre o ensino de português escrito para surdos. In: Silva, I. R., y Bolognini, C. Z. (Orgs.). *Sentidos no silêncio: práticas de linguagem com alunos surdos*. (pp. 11-26). Campinas, Brasil: Mercado de Letras.

Soares, M. (2018). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Soares, M. (2018). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo, Brasil: Contexto.

Soares, M. (2018). *Alfabetização e letramento*. São Paulo, Brasil: Contexto.

Strobel, K. L. (2007). História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas. In: Quadros, R. M. e Perlin, Gladis. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, p.18 – 38.

APÊNDICE 1- CERTIFICADO DE VALIDEZ



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, **Prof. Dr. Kleber Branquinho Adorno**, en mi carácter de experto en el Área de Educación, certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el Profa. Ms **Nelecleide Viana Dias Caridade**, cuyo título es **Práticas docentes de Alfabetização com alunos surdos no Centro de Atendimento ao Surdo – CAS Amapá** y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Kleber Branquinho Adorno'.

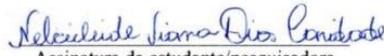
Prof. Dr. Kleber Branquinho Adorno

Goiânia-Goiás-Brasil, 17 de junho de 2023

**APÊNDICE 2- CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA
PESQUISA CIENTÍFICA**

CARTA DE AUTORIZAÇÃO (CONCESSÃO) PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICO/CIENTÍFICA

Pelo presente termo, autorizo **NELCICLEIDE VIANA DIAS CARIDADE**, CPF 571804902-53 discente do curso Strictu Sensu do Programa de Maestría em Ciência de la Educación, da UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN, sob a matrícula de nº 070865 2A VIA, orientada pelo prof. Dr. José Antonio Torres Gozáles, docente vinculado ao Curso de pós graduação de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y de la Educación, da UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN a realizar a pesquisa de mestrado intitulada: “Práticas docentes de alfabetização com alunos surdos no Centro de Atendimento ao Surdo – CAS Amapá” e tem como objetivo Analisar as práticas docentes na alfabetização com alunos surdos no Centro de Atendimento ao Surdo Amapá. A pesquisa será realizada no CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO AMAPÁ, localizado em Macapá – AP. A discente pesquisadora realizará a coleta de dados apenas após a validação do instrumento por três Doutores, por meio da realização de entrevista aberta, individualmente com as professoras do projeto de alfabetização, e se compromete dar retorno ao referido centro do resultado deste estudo.


Assinatura da estudante/pesquisadora


Dec. n° 3162/2020-GEA

Assinatura do(a) responsável
pela instituição a ser pesquisada

Macapá, 05 de junho de 2023


Guilherme Cayalcante Lima
Pedagogo/Psicopedagogo
port. 399/89 - MEC/FORMEC-AP
99183-52 B2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Nelcicleide Viana Dias Caridade**, pesquisadora da Universidad Autónoma de Asunción, convido a Senhora _____ Professora da alfabetização no Centro de Atendimento ao Surdo Amapá, a participar de um estudo intitulado “PRÁTICAS DOCENTES COM ALUNOS SURDOS NA ALFABETIZAÇÃO NO CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO – CAS AMAPÁ” que tem por objetivo analisar as práticas docentes com alunos surdos, na alfabetização, no Centro de Atendimento ao Surdo Amapá.

Essa pesquisa será realizada com as professoras da alfabetização para analisar a efetividade da prática docente com esses alunos, fundada na Constituição Brasileira e nas ideias de Quadros, porque a educação das pessoas surdas é um direito de todos, porém, há de se observar se o ensino-aprendizagem destes alunos no Centro realmente acontece, ou seja, essas práticas contribuem no desenvolvimento do aluno ou são mais algumas práticas realizadas.

Dessa forma, a contribuição deste tema dará suporte aos alunos surdos quanto as ações pedagógicas; e também às escolas para que estas tenham novos procedimentos com vista em aprimorar e promover o ensino eficaz para que todos recebam educação de maneira igualitária. Não participarão da pesquisa professores estranhos à amostragem selecionada. O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas docentes com alunos surdos, na alfabetização, no Centro de Atendimento ao Surdo Amapá, como são realizadas e se estas contribuem no desenvolvimento linguístico e socialmente.

Sua participação no estudo consistirá em responder algumas questões levantadas sobre a prática docente com alunos surdos na alfabetização no Centro de Atendimento ao Surdo. A entrevista terá uma duração de mais ou menos 50 (trinta) minutos, será aberta e no decorrer das aulas com dias e horários agendados.

Se houver algum problema relacionado com a pesquisa, a senhora será encaminhada para o LOCAL PARA ATENDIMENTO onde será ATENDIDO/ACOMPANHADO E PODERÁ SER ENCAMINHADO PARA O SERVIÇO DE REFERÊNCIA DO SEU MUNICÍPIO PARA ACOMPANHAMENTO.

Os riscos com essa pesquisa são mínimos, sendo que a Sra. pode se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, no entanto, sua resposta é importante para que sejam propostas alternativas de práticas docentes com alunos surdos na alfabetização a ser desenvolvidas no ambiente escolar e a importância de educar de maneira igualitária, mas a Sra tem a liberdade de não responder ou interromper a entrevista em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para seu atendimento.

A Sra. tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. O risco

com a quebra de sigilo e privacidade da identidade e das informações, ainda que involuntária e não intencional está assegurada, visto que somente os pesquisadores terão acesso aos dados e, serão tomadas todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a remota possibilidade da quebra de sigilo, cuja as consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada a sua privacidade. A Sra. não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, a Sra. poderá entrar em contato com a responsável e pesquisadora: Nelcicleide Viana Dias Caridade, formada em Letras, professora, desenvolvendo sua função no Centro de Atendimento ao Surdo CAS Amapá e pode ser localizado pelo celular/WhatsApp (096) 991138058 ou pelo email: nelcicleidevdc@gmail.com, caso a Sra. tenha alguma consideração ou dúvida sobre a Ética da pesquisa ainda pode entrar em contato com a Universidad Autónoma de Asuncion, na Sede Central em Jejuí 667 com 15 de Agosto, telefone 495.873, e-mail: info@uaa.edu.py.

Sua participação é importante e voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Sua contribuição vai gerar informações que serão úteis para o desenvolvimento de novas práticas docentes que atendam as necessidades educacionais dos alunos com surdez, evitando a evasão e reprovação escolar, promovendo acessibilidades comunicativas. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas, poderá contribuir para o avanço científico.

No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que sua identidade seja preservada e seja mantida a confiabilidade e seu anonimato.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome e sim um código.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou responsável legal para a participação neste estudo.

Nelcicleide Viana Dias Caridade

Macapá 06 de junho de 2023

Este termo será assinado em duas vias, pelo Sr. e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via no seu poder.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: “PRÁTICAS DOCENTES DE ALFABETIZAÇÃO COM ALUNOS SURDOS NO CENTRO DE ATENDIMENTO AO SURDO – CAS AMAPÁ”. Discuti com a pesquisadora Nelcicleide Viana Dias Caridade, responsável pela pesquisa, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, a garantia de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordei voluntariamente em participar deste estudo.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Nome e Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal)

Macapá, 06 de junho de 2023.

(Somente para o responsável do projeto)

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e/ou responsável legal _____.

Pesquisador responsável ou quem aplicou o TCLE _____.

ENTREVISTA – PROFESSORAS DA ALFABETIZAÇÃO

Prezada Professora,

Este roteiro de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Práticas docentes com alunos surdos na alfabetização no Centro de atendimento ao surdo – CAS Amapá.** Tendo como objetivo geral analisar as práticas docentes com alunos surdos, na alfabetização, no Centro de Atendimento ao Surdo Amapá.

Questão 1. Como as práticas docentes são planejadas?

Questão 2. Como as práticas docentes se relacionam com as realidades dos alunos surdos na alfabetização?

Questão 3. Como acontecem as práticas docentes de LIBRAS e de leitura e escrita?

Questão 4. Como as práticas docentes são realizadas?

Questão 5. O que se atende e pretende com as práticas docentes desenvolvidas com os alunos Surdos?

Questão 6. Como as práticas docentes são avaliadas e redimensionadas durante o ano?

Questão 7. Você considera que as práticas docentes contribuem no aprendizado do aluno Surdo? Por quê?

Questão 8. Como você compreende a aplicabilidade das práticas docentes realizadas aos alunos Surdos?

Questão 9. Você acredita que as práticas docentes desenvolvidas estimulam o processo de ensino – aprendizagem do aluno Surdo?