

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCA NEUZA DE ALMEIDA FARIAS

**AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS
SURDOS NO ENSINO BÁSICO: UMA PESQUISA AÇÃO**

TERESINA
2017

FRANCISCA NEUZA DE ALMEIDA FARIAS

**AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS
SURDOS NO ENSINO BÁSICO: UMA PESQUISA AÇÃO**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

TERESINA
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

F224p Farias, Francisca Neuza de Almeida

As Práticas de professores de língua portuguesa com
alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação /
Francisca Neuza de Almeida Farias. – 2017.
147 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal
do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes
Lustosa.

1. Prática Docente. 2. Surdos. 3. Língua Portuguesa.
4. Estratégias de Ensino. I. Título.

CDD: 370.71

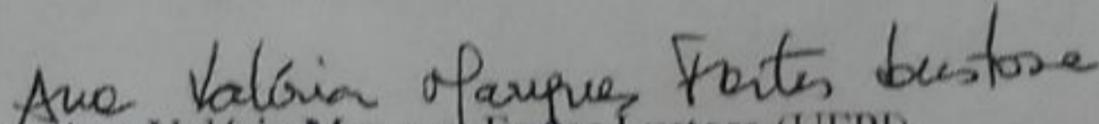
FRANCISCA NEUZA DE ALMEIDA FARIAS

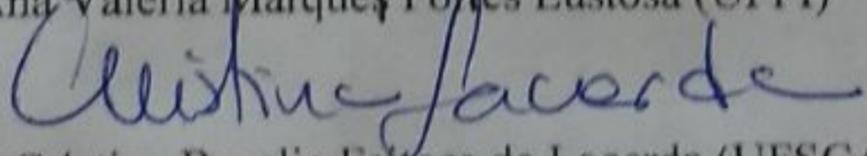
AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS
SURDOS NO ENSINO BÁSICO: UMA PESQUISA AÇÃO

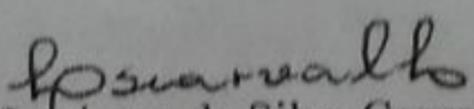
Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

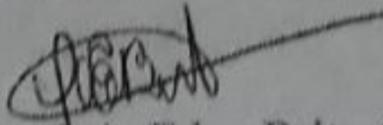
Aprovada em: 04/07/2017

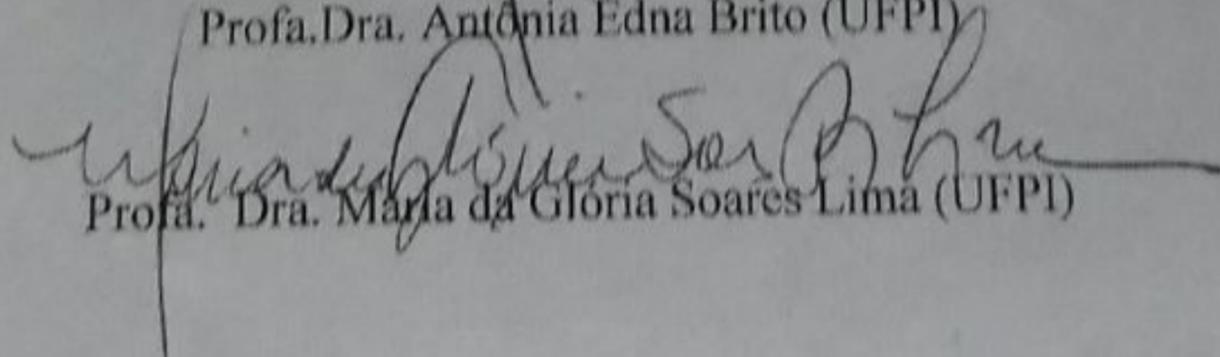
Banca Examinadora


Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (UFPI)


Profa. Dra. Cristina Broglia Feltosa de Lacerda (UFSCAR)


Profa. Dra. Lucirene da Silva Carvalho (UESPI)


Profa. Dra. Antônia Edna Brito (UFPI)


Profa. Dra. Maria da Glória Soares Lima (UFPI)

DEDICO este trabalho aos surdos e aos professores de surdos, os quais se inquietam com suas práticas e buscam, todos os dias, novas perspectivas, novas formas de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo direito à vida, e a tudo o que tem me possibilitado experienciar;

A minha família, por estar sempre presente, me inspirando, fortalecendo, sustentando, norteando minha vida, cotidianamente, em direção ao caminho do bem, da felicidade;

A minha orientadora, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa que, com competência, simplicidade, serenidade e muita sabedoria, orientou, mediou o processo até aqui, com paciência, e tudo o que se faz necessário a uma orientadora;

Às professoras que aceitaram participar dessa pesquisa;

Às professoras Cristina Lacerda, Antônia Edna, Lucirene Carvalho e Glória Lima, Iveuta Abreu, que, com sapiência, ajudaram a construir esse trabalho com suas sugestões, com seus apontamentos tão importantes para o refazimento do que aqui delineamos;

Aos amigos que se fizeram durante as aulas e àqueles que se tornaram mais próximos a cada dia;

Aos amigos José Airton e Ediane, pela ajuda com a revisão deste trabalho;

Enfim, cada um, com sua especificidade, foi especial à consecução desta tese, portanto, o meu muito obrigada a todos.

RESUMO

Este trabalho trata de uma investigação acerca da prática docente de professores de alunos surdos na disciplina Língua Portuguesa, em escolas públicas inclusivas, uma vez que embora os surdos estejam vivenciando um momento de inclusão na escola regular, ainda não têm à sua disposição estratégias facilitadoras do aprendizado da língua portuguesa. O estudo teve como objetivo principal investigar as práticas de professores de alunos surdos em relação ao ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa é de cunho qualitativo, mais especificamente, uma pesquisa ação da qual participaram seis professoras de Língua Portuguesa de três escolas da rede estadual de ensino, da cidade de Teresina-PI, no período de novembro de 2015 a dezembro de 2016. A Análise de Conteúdo Bardin (2012), serviu como método de análise das categorias, determinadas a partir das entrevistas iniciais com as professoras. Realizamos, ainda, oficinas a fim de apresentar às docentes participantes estratégias propostas ao ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, assim como também fizemos observações de aulas das professoras. Os resultados apontam que a inclusão ainda não acontece, de fato, nas escolas pesquisadas e autodenominadas inclusivas, assim como verificamos um conflito vivenciado pelas professoras no que diz respeito a questões socioculturais e teórico-práticas, devido à dificuldade de as mesmas compreenderem o surdo como participante de uma comunidade linguística e cultural diferente. Alcançamos ainda, com base nos resultados, que as práticas vivenciadas pelas professoras ainda não contemplam as propostas bilíngues, tampouco são direcionadas aos alunos surdos, ao contrário, são práticas voltadas exclusivamente aos alunos ouvintes, intermediadas pelos intérpretes. Além do mais, apesar de as participantes dizerem que não utilizavam estratégias específicas para os alunos surdos por desconhecimento, todas têm cursos de formação e/ou especialização em Libras ou Educação Especial. Além disso, apenas duas passaram a planejar aulas diferenciadas após a intervenção realizada, alcançando resultados positivos. As demais continuaram com o discurso da falta de compromisso do governo, da ausência de cursos de capacitação, dentre outras que garantem ações que não se coadunam com a prática de escolas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos. Língua Portuguesa. Prática docente. Estratégias de ensino.

ABSTRACT

This thesis is an investigation about the teaching practice of Portuguese teachers for deaf students in inclusive public schools, since although the deaf are experiencing a moment of inclusion in the regular school, they do not yet have at their disposal facilitating strategies to learn the Portuguese language. The main goal of this study was to investigate the practices of teachers of deaf students in relation to Portuguese language teaching. The research is qualitative, more specifically, an action research in which six Portuguese language teachers from three schools of the state education network of the city of Teresina-PI participated, from November 2015 to December 2016. Bardin's Content Analysis (2012) served as a method of analyzing the categories, determined from the initial interviews with the teachers. We also used workshops to present to the participating teachers the strategies proposed for the teaching of Portuguese as a second language, as well as observations of teachers' classes. The results show that inclusion does not yet occur in the researched and self-described inclusive schools, as well as a conflict experienced by teachers regarding socio-cultural and theoretical-practical issues, due to the difficulty of understanding the deaf as participant from a different linguistic and cultural community. Based on the results, we can also see that the practices experienced by the teachers do not yet include bilingual activities, nor are they directed at deaf students. Rather they are practices exclusively addressed to the listening students, which are intermediated by the interpreters. Moreover, although the participants say that they did not use specific strategies for deaf students due to lack of knowledge, they all have training courses and / or specialization in Libras or Special Education. In addition, only two began to plan differentiated classes after the intervention, achieving positive results. The others continued with the discourse of the lack of government commitment, the absence of training courses, among others that guarantee the actions that are not in line with the practice of inclusive schools.

KEYWORDS: Deafness. Portuguese Language. Teaching practice. Teaching strategies.

RESUMÉ

Cette étude est une enquête sur la pratique pédagogique de l'enseignement des élèves sourds enseignants dans la discipline de la Langue Portugaise dans les écoles publiques appelés inclusives, car, bien que les sourds connaissent un moment de l'inclusion à l'école régulière, ne dispose toujours pas à leur disposition des stratégies facilitant l'apprentissage de la Langue Portugaise. L'étude visait à étudier les pratiques de l'enseignement des élèves sourds en ce qui concerne l'enseignement du portugais. La recherche est de nature qualitative, plus précisément, une recherche-action qui a réuni six professeurs de Langue Portugaise de trois écoles publiques dans la ville de Teresina-PI, de Novembre 2015 à Décembre 2016. Analyse Contenu de Bardin (2012), a servi de méthode d'analyse des catégories, déterminées à partir des premiers entretiens avec les enseignants. Nous utilisons également des ateliers afin de présenter aux enseignants participants les stratégies proposées à la Langue Portugaise comme langue étrangère, ainsi que les observations des enseignants faites. Les résultats montrent que l'inclusion ne se produit pas, en fait, les écoles soi-disant recherchés et inclusive, et nous voyons un conflit vécu par les enseignants en ce qui concerne les questions socio-culturelles et théoriques et pratiques en raison de la difficulté du même comprendre les sourds que participant à une communauté linguistique et culturelle différente. Nous sommes arrivés encore, en fonction des résultats, que les pratiques vécues par les enseignants ne comprennent pas les propositions bilingues sont soit adressées aux étudiants sourds, en revanche, sont exclusivement orientées à la pratique des étudiants, l'audition par les interprètes négociés. En outre, bien que les participants disent qu'ils ne pas utiliser des stratégies spécifiques pour les étudiants sourds par l'ignorance, tous ont des cours de formation et / ou expertise en livres ou en éducation spécialisée. En outre, seulement deux ont commencé à planifier des leçons différenciées après l'intervention effectuée, d'obtenir des résultats positifs. L'autre a continué avec le discours du manque d'engagement du gouvernement, l'absence de cours de formation, entre autres pour assurer des actions qui ne sont pas conformes à la pratique des écoles inclusives.

MOTS-CLÉS: Sourds. Langue Portugaise. Pratique de l'Enseignement. Les Stratégies d'Enseignement.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OS ENSINOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA SURDOS	15
2.1 Reflexões sobre o Ensino de Oralidade, Escrita, Leitura e Gramática	15
2.1.1 Ensino da oralidade	16
2.1.2 Ensino da leitura	20
2.1.3 Ensino de gramática.....	21
2.2 Interação em Sala de Aula	22
2.3 A Leitura como Ato Social.....	25
2.4 O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos	27
2.5 Surdez, Interação e Linguagem	32
2.6 Metodologias de Ensino para Surdos	35
2.6.1 Estratégias	41
3 PRÁTICAS DOCENTES E OS RITUAIS DAS SALAS DE AULA	47
3.1 Saberes e Práticas Pedagógicas e Docentes.....	49
3.2 Práticas Pedagógicas e Docentes na Educação Especial.....	50
3.2.1 A prática reflexiva como delineadora de competências e habilidades	52
3.3 Competências, Habilidades e Estratégias como Coadjuvantes da Prática Docente	54
3.4 As Habilidades e sua Relação com os Procedimentos/Estratégias Metodológicas e a Surdez	63
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	68
4.1 Natureza da Pesquisa	68
4.2 Procedimentos	69
4.3 <i>Locus</i> da Pesquisa	69
4.3.1 Escola 1: Unidade Escolar Tebas	70
4.3.2 Escola 2: Unidade Escolar Esparta.....	71
4.3.3 Escola 3: Unidade Escolar Atenas.....	72
4.4 Instrumentos para Coleta dos Dados	73
4.5 Os Participantes da Pesquisa	74
4.6 Tratamento e Análise dos Dados	77
4.7 Oficina sobre Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos	79

5 PRÁTICAS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS:	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	81
5.1 Concepção das professoras acerca da inclusão de alunos surdos	82
5.1.1 Inclusão como interação com ouvintes	82
5.1.2 Inclusão como força de lei	84
5.1.3 Inclusão como sentimento de angústia	84
5.1.4 Inclusão como dependência do intérprete	86
5.2 Planejamento das aulas para salas inclusivas com alunos surdos	88
5.2.1 Planejamento como adaptação diária	88
5.2.2 Planejamento apoiado em terceiros	89
5.2.3. Planejamento falho, como um dilema	90
5.2.4 Planejamento direcionado para atender as necessidades dos alunos surdos	91
5.3 Estratégias adotadas pelas professoras para ensinar língua portuguesa para alunos	92
5.3.1 Adoção de imagens e atividades diferenciadas	92
5.3.2 Uso de estratégias iguais para surdos e ouvintes	93
5.4 Recursos para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos	95
5.4.1 Uso de Esquema Indiscriminado	95
5.4.2 Inexistência de Recursos	95
5.4.3 Uso de recursos diversos	96
5.4.4 Uso do Livro Didático	97
5.5 Dificuldades enfrentadas pelo professor de português com aluno surdo	97
5.5.1 Desconhecimento da Libras	98
5.5.2 Falta de cursos de capacitação	99
5.6 Análise e discussão das aulas observadas antes da oficina	101
5.7 Análise e discussão das aulas observadas após a oficina	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	126
ANEXOS	134

1 INTRODUÇÃO

A educação de pessoas surdas constitui um dos aspectos mais problemáticos da Educação Especial, tendo em vista que não dominam a língua oral, forma de comunicação e meio de expressão do conhecimento acumulado na história da humanidade. Ainda que, no Brasil, a língua de sinais seja oficialmente regulamentada como a primeira língua dos surdos, por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, essa legalidade ainda não foi legitimada, pois a sua língua, assim como o modo como deve ser educado ainda não é de domínio da maioria dos professores que trabalham com esse alunado. Nesse sentido, o acesso ao conhecimento é inviabilizado, sobretudo, em disciplinas como a língua portuguesa – de inegável valor, uma vez que todas as outras disciplinas são ensinadas a partir de seu aprendizado.

O estudo realizado é relevante, uma vez que desde o ano de 1981, quando iniciamos um trabalho com alunos surdos até o momento, não encontramos nada significativo com relação ao modo como esses sujeitos devam ser ensinados com relação à língua, em específico, a Língua Portuguesa. Vimos nesses anos todos até o momento, em diálogo com surdos, criando encontros para revisão de seus estudos, ou reforço escolar, como muitos colocam, todavia essa não deve ser uma tarefa isolada, mas um trabalho coletivo.

A partir desses encontros para orientar os surdos quanto às atividades para casa propostas pelos professores das disciplinas como um todo, decidimos elaborar estratégias que facilitassem a aprendizagem deles de forma satisfatória, funcional, porque percebemos que esses alunos que frequentavam a casa dessa pesquisadora - durante o período de 2005 a 2007, respondiam as atividades apenas com ajuda e sem saber o porquê das atividades ou os conceitos implícitos. Principalmente com relação ao ensino de Língua Portuguesa, quando observávamos que as dificuldades eram maiores por não compreenderem questões básicas desta língua. Em razão desse trabalho desenvolvido é que surgiu o interesse de realizar esse estudo.

No que diz respeito às pesquisas sobre essa temática, notamos que, embora haja no Brasil algumas teses e dissertações com relação ao ensino da língua para alunos surdos, apenas apontam as dificuldades ou o modo como os professores trabalham com esses alunos, como, por exemplo, em Ribeiro (2013), cuja tese apresenta a percepção de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas; Freitas (2014), que apresenta algumas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, assim como alguns resultados referentes ao discurso de professores ou alunos, como em Strobel (2009), Guarinello (2007), Lacerda (1998;2014), dentre outros. Entretanto, não há mais como somente discorrer sobre *o que encontramos nas escolas*, mas apresentar propostas que viabilizem o aprendizado desse alunado; não apenas

apresentar problemas encontrados e o que A ou B pensam a respeito da educação dos surdos, mas buscar soluções para o que temos observado dos trabalhos desenvolvidos nas escolas pesquisadas.

A literatura da área que aborda o tema apresenta a obra de Ronice Quadros e Magda Schmiedt (2006), **Ideias para Ensinar Língua Portuguesa para Surdos**, a qual mostra alguns recursos importantes para trabalhar com o aluno da Educação Infantil, porém sem fundamentos para o aprendizado de alunos do Ensino Fundamental I ou II significativos ou ainda para o Ensino Médio. Além dessa obra, temos **Português para Deficiente Auditivo**, de Marlene Gotti (1992), o qual ainda trata os surdos como pessoas incapazes de fazer abstração e os coloca todos como *deficientes auditivos*, quando sabemos que há diferenças consideráveis entre surdo e deficiente auditivo, sob os pontos de vista sócio antropológico e biológico. Antropologicamente falando, o Surdo é aquele que faz parte de uma comunidade surda e em termos biológicos, Russo e Santos (2007) consideram deficiência auditiva os níveis superiores a 25 decibéis, unilateral ou bilateralmente. Vale dizer, este último não fará parte de nossa pesquisa, apenas os Surdos.

Desse modo, reiteramos que este trabalho é significativo, por ajudar não apenas os alunos, mas também os professores os quais se sentem perdidos ao verem surdos inseridos em suas salas de aula, por não saberem como atuar com esses estudantes. Cremos que estratégias específicas para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, como língua estrangeira, facilitarão bastante o aprendizado desse público, que é inserido nas escolas apenas para cumprir a lei, todavia sem a menor possibilidade de aprendizado real.

A inclusão do Surdo é algo que ainda não se fez adequadamente, porque ele não é usuário da língua portuguesa, não sabe como organizar textos, responder aos enunciados, não entende aspectos gramaticais desta modalidade oral e escrita, devido à sua estrutura linguística ser bastante diferente. Logo, necessita de estratégias de ensino diferentes daquelas utilizadas para o ensino do aluno ouvinte, visto que este, ao entrar na escola, já domina sua língua na modalidade oral e dela faz uso em suas relações sociais, educacionais, culturais, como um todo.

Esta pesquisa, portanto, surgiu da inquietação que nos movia: como estão sendo desenvolvidas as práticas de professores de Língua Portuguesa que atuam com alunos surdos em escolas inclusivas localizadas na cidade de Teresina-PI? E teve como questões norteadoras, as seguintes: qual a metodologia adotada pelas professoras no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos? Como as professoras concebem o processo de inclusão de alunos surdos na escola regular? Que desafio/dificuldades permeiam as práticas docentes no ensino de Língua

Portuguesa para alunos surdos, como se formam os professores de língua portuguesa para ensinar o aluno surdo?

Em função desses questionamentos, o estudo teve como objetivo geral investigar as práticas de professores de alunos surdos em relação ao ensino de língua portuguesa, e por objetivos específicos: 1) Conhecer as concepções de professoras de língua portuguesa acerca da inclusão do aluno surdo; 2) identificar, na perspectiva das professoras, as dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa para alunos surdos, 3) propor estratégias que facilitem o ensino de língua portuguesa para surdos e 4) descrever e analisar as práticas adotadas por professoras de língua portuguesa no ensino para alunos surdos antes e após a intervenção.

Para que essas estratégias sejam efetivadas, promovemos oficinas com o objetivo de capacitar as professoras investigadas e, após esse momento, novamente realizamos observações, não apenas para respondermos às questões e descrevermos como estão sendo ensinados esses alunos, mas, principalmente, porque as respostas, em sendo satisfatórias, vêm preencher uma lacuna em relação às estratégias utilizadas para promover o aprendizado, de fato, desses alunos e não apenas resolver um aspecto legal.

O trabalho está organizado da seguinte forma: Inicialmente, apresentamos essa introdução e, em seguida, o segundo capítulo, no qual tratamos do ensino de Língua Portuguesa, do processo de aquisição da linguagem pela pessoa surda, assim como a apreensão de uma língua oral, na perspectiva da modalidade escrita. Além disso, falamos sobre o ensino de língua portuguesa para surdos e das estratégias voltadas para o ensino de língua estrangeira, que propomos como forma de otimizar o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos inseridos em escolas consideradas inclusivas.

O terceiro capítulo aborda a prática docente e, mais especificamente, as práticas utilizadas no contexto inclusivo da pessoa surda, tomando Vigotski (2010; 2013) como referência para esse diálogo, além de outros autores. Fazemos uma abordagem sobre a surdez, a linguagem oral e a sinalizada, assim como sobre o gesto, para chegarmos à aquisição da linguagem pela pessoa Surda e o uso da Libras como instrumento linguístico facilitador da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, pelo surdo.

O quarto capítulo enfoca as escolhas metodológicas para esse percurso em busca de ofertar melhores propostas de ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo, quando delineamos a pesquisa, seu contexto, os participantes, os procedimentos adotados, como se deu a pesquisa, as técnicas envolvidas, dentre outros aspectos relevantes. Para alcançarmos resultados satisfatórios, enveredamos pela pesquisa qualitativa, tomando a teoria histórico-

cultural como marco teórico e a pesquisa-ação como forma de intervir na realidade encontrada, buscando estratégias de mudança e transformação da realidade em que atuamos.

O quinto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados encontrados, as categorias representadas pelas professoras, as técnicas e as estratégias utilizadas, também suas etapas e análises, a fim de entender se nossa tese, de que uma mudança nas práticas docentes - direcionada exclusivamente para esse alunado, melhoraria o aprendizado dos alunos surdos, como a discussão dos resultados encontrados e as novas possibilidades referentes ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, além de proposta de trabalhos futuros possibilitados por esse estudo. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais mostramos que a inclusão ainda não se faz presente na escola, da mesma forma que se faz distante a proposta de bilinguismo e o atendimento adequado aos alunos surdos, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

2 OS ENSINOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA SURDOS

O profissional que trabalha com educação especial deve ser, em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente e, competente no seu *métier*. [...] voltado para as práticas sociais vigentes, dotado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes. (CARTOLANO, 1998, p. 2).

Este capítulo trata do ensino de Língua Portuguesa, da prática de ensinar língua portuguesa, bem como da elaboração de conceitos a partir de teóricos dessa área. Em seguida, fazemos uma abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, as metodologias utilizadas para o ensino desses alunos, e apresentamos as estratégias que propomos como facilitadoras da aprendizagem dessa língua, pelo aluno surdo, por estas serem utilizadas no ensino de língua estrangeira, e por compreendermos o surdo como falante de outra língua.

Creemos que o uso de estratégias levará a uma melhor forma de ensinar a Língua Portuguesa para o surdo, uma vez que ele usa a língua de sinais e não a língua oral oficial de nosso país, portanto a Língua Portuguesa (LP) pode ser vista como Língua Estrangeira (LE), refletindo sobre a inclusão desses alunos.

Iniciamos com algumas abordagens sobre oralidade, escrita, leitura, gramática e interação em sala de aula, a fim de entender não apenas aspectos teóricos sobre essas modalidades, mas principalmente observando como podemos trabalhar essas categorias em sala de aula de modo a promover a compreensão e a competência dos alunos, a partir das novas concepções sobre o ensino de língua portuguesa.

Além disso, é necessário tratar desses assuntos, uma vez que fazem parte do cotidiano escolar e farão parte, também, das estratégias propostas neste trabalho. Esperamos, com isso, promover reflexões significativas quanto ao modo de abordar essas categorias de ensino da língua e gerar compreensão acerca dessa diversidade de categorias como uma unicidade em relação à língua e não como coisas distintas.

2.1 Reflexões sobre o Ensino de Oralidade, Escrita, Leitura e Gramática

Para falarmos sobre os diversos ensinamentos de língua portuguesa, não nos podemos furtar de explicar que, embora o método represente os procedimentos adotados para a realização de algo, ou seja, visto como uma espécie de ferramenta que utilizamos para atingir um determinado

objetivo, é importante considerar que não há um método ideal, único, especial, que se sobreponha aos demais na prática educacional. Metodologia, por sua vez, derivada do Latim *methodus*, pelo grego *méthodos*, significa *caminho ou a via para a realização de algo*. A Metodologia de ensino seria, então, o estudo das diferentes trajetórias planejadas e experienciadas pelos professores com o objetivo de orientar/direcionar o processo ensino-aprendizado.

Com relação ao ensino de língua, não é diferente, uma vez que a diversidade de categorias a serem trabalhadas exige diferentes métodos ou técnicas que favoreçam o aprendizado, portanto cada professor deve buscar o método que melhor se ajuste ao conteúdo a ser abordado, tal como variar sua metodologia, buscando aquela que melhor se coadune com os seus propósitos.

Para uma pessoa ser considerada competente comunicativamente falando, é preciso que ela saiba fazer uso da língua em sua modalidade oral e escrita. Contudo, embora estas duas modalidades sejam distintas, não são dicotômicas: há textos escritos que se assemelham aos textos orais, tanto quanto há textos orais que se aproximam bastante da produção escrita, conforme expõem Fávero et.al. (2014). Entretanto, é importante questionar: o que significa ensinar oralidade na escola se os alunos ouvintes já oralizam e os alunos surdos não oralizam nem compreendem as regras da oralidade? O que e como ensinar oralidade na escola?

O ser humano é um ser social, conseqüentemente não vive sem interagir com o outro, entretanto, nesse processo interacional, é fundamental o conhecimento de estratégias e reflexões sobre as modalidades oral e escrita, as quais são extremamente significativas nesse processo, em se tratando do aluno ouvinte, visto que as teorias sob esses aspectos estão todas direcionadas a ele. Como o aluno surdo é o principal agente deste trabalho, faremos discussões permeando essas colocações, direcionando-as aos alunos como um todo paulatinamente para, depois, centrar mais especificamente no surdo.

2.1.1 Ensino da oralidade X surdez

Conforme já foi referido, oralidade e escrita são modalidades distintas, todavia não dicotômicas. Porém o que significa o termo oralidade e, mais ainda, o que significa ensinar oralidade na escola? De acordo com Fávero et. al. (2014), o aluno, ao chegar à escola, já traz em sua bagagem certo conhecimento com relação a essas duas modalidades; o que lhe falta são reflexões a respeito delas, saber como elas são processadas, estruturadas, dentre outras questões. Todavia, com relação ao aluno surdo, os professores-pesquisadores de língua portuguesa não tratam, por ser algo que se mostra distante de sua realidade, mas nem por isso, distante da

realidade do professor do ensino regular e, portanto, necessário que se saiba e se discuta sobre como ensinar a língua ao aluno surdo que hoje está presente na escola, quer seja pública ou privada.

Ao falarmos de oralidade, precisamos considerar que o homem, como ser social, não vive sem se comunicar, sem interagir com aqueles com os quais convive, ou seja, ele vive eternamente uma relação dialógica e, nessa inter-relação, um está sempre buscando se adaptar às necessidades comunicativas do outro. Concordamos com Lodi e Luciano (2009, p. 33), quando expõem que “todo o desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui o domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito da e pela linguagem”, em razão de não apenas os significados serem construídos socialmente, mas a experiência da linguagem na relação com o outro permitir à criança a compreensão do conceito generalizado.

Com relação ao aluno surdo, filho de pais ouvintes, amplia-se a complexidade desse processo uma vez que, na maioria dos casos, a língua de sinais é aprendida tardiamente, por a família não aceitar a surdez logo no início. Esse fato gera a criação de gestos familiares para se comunicar com o filho, como sendo a solução primeira. A falta de uma língua sistematizada, aprendida no processo interativo natural, torna-se inviável e o surdo inicia seu processo de aprendizagem efetiva de uma língua somente ao entrar na escola. Isso promove um atraso em seu progresso linguístico e, como resultado, também afeta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, mesmo que ele tenha internalizado alguns conceitos no contexto da família, ainda ocorre um atraso em comparação com o ouvinte, ou não surdo (SANTANA, 2007).

Esse atraso no desenvolvimento do surdo ocorre porque nesse processo interativo sempre há um entrelaçamento de regras implícitas ao discurso como, por exemplo: alterações no contexto e no fluxo do diálogo, de acordo com o *feedback* dos interlocutores participantes do diálogo; demarcações entre o início de uma fala e sua conclusão, até o início da fala do outro, e assim sucessivamente, apesar de haver um atropelo nos processos interativos informais. Além disso, há ainda a participação em um jogo de negociações no qual cada um procura envolver o outro em seus intentos; as condições contratuais, de acordo com o papel social de cada um (FÁVERO et. al. 2014), além das características dos interlocutores (sociais, psicológicas e relacionais) e outras regras constituintes do processo de interação.

Desse modo, entendemos que cabe à escola fornecer os elementos facilitadores da aprendizagem dos conceitos científicos, os quais devem ser apreendidos sistematizada e conscientemente, através de situações de comunicação em sala de aula, todavia resultantes de

um planejamento, de uma organização que tenha como objetivo precípua estabelecer relações entre conceitos. Vale ressaltar, concordamos com Fontana (1995) quando afirma que os conceitos, embora cotidianos e científicos, não se excluem, pelo contrário, eles se articulam dialeticamente gerando a organização e reorganização dos sentidos e percepção de mundo pelos participantes do discurso.

Ferreira (2009) vai além e explica que os conceitos podem ser classificados com relação ao conteúdo e ao volume. Quando os conceitos se referem ao conteúdo, eles podem ser: **concretos**, quando expressam tanto o significado de fenômenos isolados ou classe de fenômenos cuja existência é sensorialmente perceptível (casa, árvore etc.) quanto aqueles que têm apenas existência teórica (número e outros), ou **abstratos**, quando exprimem “uma propriedade de um fenômeno considerado isoladamente (caridade, felicidade, etc.), ou relações entre fenômenos (identidade, semelhança, etc.)” (FERREIRA, 2009, p. 51). Com relação ao volume, os conceitos podem ser singulares ou unitários (conceitos em que o volume engloba apenas um elemento, conforme em *cidade de Teresina*) e gerais, quando o volume abarca diversos elementos, como país, cidade.

Enfim, para apreendermos os conceitos científicos, ou como diria Vigotski (2013), para passar dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, é imprescindível que o sistema de ensino-aprendizagem seja estruturado para isso, porque a formação de conceitos, o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem estão inter-relacionados. Ou seja, se não houver uma proposta de novas metodologias, de novas estratégias que primem por fornecer uma aprendizagem significativa, que propicie ao aprendente condições satisfatórias de reelaborar os conceitos científicos aprendidos, a escola não será a intermediária por promover esse processo de desenvolvimento do aluno, principalmente do aluno surdo, que não fala da mesma forma que o aluno ouvinte.

Sempre que usamos a fala, essa é relacionada e/ou direcionada a um interlocutor e ela só sofrerá modificações em decorrência de sua mudança, ou seja, ela varia de acordo com as características sociais, psicológicas e relacionais, assim como, depende dos níveis de ligação entre eles. No que diz respeito ao contexto, esse se refere a algo concreto, a situações de comunicação reais, como o espaço físico, concreto, onde se dá a interação, estando os interlocutores presentes ou não e contexto também se refere ao ato de fala, ao evento de fala.

Outro item também significativo é o fato de haver uma fronteira entre os turnos de fala que permitem uma troca organizada entre o falante 1 e o(s) falante 2, 3 e 4, quando há mais pessoas envolvidas na interação. Não podemos esquecer que, na fala, os marcadores conversacionais são diferentes dos da escrita, e em maior quantidade, como em: *claro, né? aí,*

ahn e outros mais. Isso nos leva a afirmar que, para o ensino de oralidade, os conhecimentos acerca de língua falada e língua escrita ainda não são suficientes, fazendo com que os professores tomem consciência da necessidade da formação continuada, a fim de ir dirimindo dúvidas, construindo caminhos que possibilitem o aprendizado efetivo, trazendo a língua em uso para o cotidiano do estudo científico e, assim, tornando-a funcional (FÁVERO et al, 2014).

É necessário, ainda, o professor dispor de subsídios quanto às especificidades dos textos circulantes em sociedade em domínios discursivos determinados, como o publicitário, o jornalístico, o acadêmico, o jurídico etc., para entender como se constrói sua produção e de qual/quais unidade(s) de análise pode fazer uso para um estudo concreto, funcional, principalmente em se tratando de alunos surdos os quais não têm acesso a esses gêneros textuais. Esse acesso, sem dúvida, ampliará os conceitos do dia a dia, assim como desenvolverá os conceitos científicos e o professor cumprirá seu papel como *mediador* nesse processo dialógico, no qual professor e aluno sofrem modificações.

Para Fávero et.al. (2014), o professor precisa LER de tudo e sobre tudo o que lhe chega às mãos e o que não chegar ele tem que buscar, porquanto não há como ensinar sobre oralidade, escrita, ou qualquer outra modalidade discursiva sem leitura. A multiplicidade de gêneros textuais em circulação precisa ser dominada pelo professor, principalmente o professor das séries iniciais por ser responsável pelo desenvolvimento de seu aluno nesta modalidade.

Dessa forma, o professor pode permear suas aulas com textos poéticos, com as HQs (histórias em quadrinhos) que encantam crianças e jovens, os mangás (gibis japoneses) tão em voga atualmente, matérias jornalísticas, textos publicitários, quer sejam veiculados no rádio, na televisão ou nas revistas, RPG (*role play game*), com suas regras específicas, gravação de conversa entre os alunos, entrevistas de uns alunos com os outros, enfim outros gêneros tão utilizados por eles. Isso facilitará o desenvolvimento linguístico e a interação entre surdos e não surdos, levando em consideração que o ensino de surdos, da mesma forma que o ensino de alunos com outras necessidades especiais, deve priorizar suas potencialidades, lembrando que, conforme Vigotski (2013), as leis de desenvolvimento são comuns tanto a crianças com deficiência quanto àquelas sem deficiência.

Ainda para Vigotski (2010), as crianças cegas ou surdas podem conseguir seu desenvolvimento tanto quanto uma criança dita normal, embora precisem de caminhos diferentes para o seu aprendizado. Cabe, portanto, ao professor, conhecer a peculiaridade do caminho a seguir para alcançar o desenvolvimento de seu aluno.

Também é preciso não esquecer de fazer uma abordagem sobre variação linguística, analisando a fala do professor, dos alunos e de todos os que fazem parte do contexto escolar,

com relação aos níveis coloquial, padrão e popular, para que o aluno analise, compare e compreenda que há formas diferentes, porém não excludentes, de falar em diversas situações de comunicação.

Com relação aos alunos surdos, todos esses gêneros podem ser trabalhados, excetuando a análise da fala oral, mas eles podem adaptar todas as propostas referentes à variação linguística da língua de sinais, entrevistando professores e alunos surdos, intérpretes, diretores e coordenadores falantes da língua de sinais, a fim de analisar as variações utilizadas por eles.

Enfim, é muito importante que o professor mostre ao aluno como o texto oral é audível, espontâneo, irrepetível e contextualizado – tanto quanto a língua de sinais, diferindo apenas quanto ao termo “audível”, trocado por “visível” (CRESCITELLI; REIS, 2014).

2.1.2 Ensino da leitura X surdez

Em relação ao ensino da leitura, muitos pesquisadores têm se debruçado sobre esse tema, buscando formas de melhorar sua dinâmica, sob diversos aspectos. Marcuschi (2002) e Koch; Elias (2011), dentre outros, têm se dedicado a estudar como utilizar os referentes como estratégia de persuasão, porém, conforme Custódio Filho (2010 *apud* CAVALCANTE, 2014), referir não remete apenas ao prenúncio da relação entre expressão referencial e os elementos linguísticos cotextuais, mas também em termos de práticas multimodais.

De acordo com Cavalcante (2014), referentes são entidades construídas e reconstruídas em nossa mente à proporção que ocorre alguma enunciação, quer seja uma troca conversacional, uma leitura de um texto verbal ou multimodal, ou assistir a um filme ou a um programa televisivo qualquer etc. Os referentes não são concretos, e sim representações, quer dizer, se são representações, cada um de nós os apresenta em conformidade com seu contexto, com sua cultura. Então, referente jamais será o mesmo para uma e outra pessoa em um processo de interação, embora haja pontos convergentes, pontos em comum os quais permitirão as negociações próprias em um processo interativo.

É importante ressaltar que as aulas de leitura abordem os processos anafóricos de forma contextualizada, apresentando para os alunos exemplos do cotidiano, a fim de eles perceberem a importância da leitura, sua funcionalidade e compreenderem como se articulam os processos referenciais.

Vale a pena utilizar o velho método de fazer um diário de classe para registrar todos os acontecimentos de sala de aula em relação, neste caso, à leitura, a fim de ir levantando *a ponta do véu* para detectar as dificuldades dos alunos, além das possíveis soluções idealizadas pelo professor.

De acordo com Cintra (2014), a leitura ainda está sendo tratada como obrigação, quando não ignorada, sem provocar desafios nos alunos, apesar de já termos tantas pesquisas significativas em âmbito nacional apresentando novas formas de se trabalhar a leitura em sala de aula.

Na concepção de Vigotski (2007), é tarefa do professor intermediar o processo de leitura e que ele intervenha de forma a promover avanços cognitivos, levando em consideração sua teoria de desenvolvimento proximal, ou seja, da diferença entre o nível de desenvolvimento de uma pessoa, determinado pela sua capacidade em responder, por si só, a uma determinada situação, e a capacidade de resolvê-la com a ajuda de outrem, que pode ser um adulto ou um companheiro, sendo o professor esse *mediador*. Porém, o professor precisa ser o modelo e, sem gostar de ler, será um modelo antagonista. Se o professor não lê, não gosta de ler ou parece ler de má vontade, a leitura jamais será vista como algo agradável e significativo, muito menos crítica porque será destituída de significados.

Mas isso fica a cargo de nossa consciência pedagógica, uma vez que o linguista é professor e, portanto, deve buscar formas, metodologias, técnicas que promovam o aprendizado da leitura, lembrando que língua é cidadania, é identidade, o que implica dizer que está diretamente relacionada à escola e à sociedade.

2.1.3 Ensino de gramática x surdez

Muitos autores, dentre os quais Bechara (2002), apontam ao longo dos anos, o ensino de gramática como algo muito opressivo, muito sofrido tanto para professores quanto para alunos. É como se fosse um assunto de pouca ou nenhuma utilidade quando, na verdade, é algo bastante necessário de ser entendido para ser mais bem utilizado.

Embora compreendamos que haja entre as manifestações linguísticas duas modalidades predominantes, ou seja, a escrita e a oral (como já dissemos anteriormente), as gramáticas de ambas precisam ser analisadas para podermos estabelecer correspondências entre elas. A gramática referente ao oral, segundo Murrie (2014, p. 67):

é determinada por variáveis intrínsecas à manifestação oral como: realização contextualizada, interlocutor presente, continuidade discursiva, presença de elementos supra-segmentais (gestos, expressões faciais, entoação...), formas de atualização.

Com relação à escrita, “há diferenças em se tratando das questões espaço-temporais, ausência dos interlocutores, distanciamento da situação real, caráter permanente, ação premeditada e analítica, desligamento sensorial”, dentre outras, para as quais necessitamos de

uma gramática mais organizada, consciente, com regras específicas, a fim de haver menos distorções que dificultariam a compreensão (MURRIE, 2014, p. 68).

Desse modo, entendemos o quanto o ensino de gramática é importante para que a escrita, como uma modalidade permanente, seja organizada dentro de regras próprias para não provocar interferências no sentido que se deseja alcançar. O que nos falta é alcançar uma metodologia adequada aos diversos contextos, assim como torná-la mais próxima da realidade para que seus aprendentes percebam sua utilidade prática.

No momento em que tratamos de inclusão escolar, é de extrema urgência que aprendamos novas metodologias para atender às necessidades de nosso alunado. Sem um planejamento escolar em conformidade com o contexto social, nossas práticas educativas permanecerão distantes da interação em que o professor, conforme diz Freire (2013), atue como mediador e não apenas como expositor de métodos, de regras cuja aplicação prática não seja percebida pelo aluno. Em se tratando do aluno surdo, com certeza o ensino de gramática precisa ser revisto com urgência, uma vez que a gramática da língua brasileira de sinais é bastante diferente da gramática da língua portuguesa.

Finalmente, o ensino da gramática, quer seja realizado de forma tradicional ou não, deve buscar uma análise do uso da língua em uma perspectiva contextualizada, textual, dialética. Contudo não podemos desvirtuar seus postulados, porque ela é regida por princípios ou leis, a fim de que tenhamos uma uniformidade. A forma como essas regras são abordadas é que deve ser revista.

2.2 Interação em Sala de Aula x Surdez

Todos os aspectos abordados são bastante importantes, todavia não podemos deixar de discutir a interação professor-aluno como basilar no processo ensino-aprendizagem. Não há como desenvolver uma prática docente satisfatória se não houver empatia entre aqueles que fazem parte da sala de aula, uma vez que esta é um lugar interativo por excelência, onde há, pelo menos, duas pessoas participando de situações de comunicação com o objetivo de aprender: o professor e o aluno.

Assim sendo, se entre professor e aluno não houver uma boa interação, como desenvolver a aprendizagem de forma significativa? Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, ao serem dirigidas a objetivos definidos, são refratadas pelo prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de

outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2013).

Então, mantemos nosso pensamento de que o ambiente escolar adequado é aquele onde o aluno se sinta inserido, acolhido, no qual ele tenha direito à participação e se sinta fazedor, conforme Farias (2011). Em nosso processo de desenvolvimento, nossa história individual tece a teia em conjunto com nossa história coletiva. Ninguém se faz sozinho, mas todos agem em benefício ou malefício da coletividade. Em decorrência desse pensamento, é capital que o professor saiba incorporar esse ambiente de forma o mais pertinente possível para não provocar estragos no desenvolvimento daquele, ou pior, daqueles que ficam sob sua tutela em sala de aula.

Levando em conta a teoria da psicologia histórico-cultural, nossas reflexões sempre nos levam à certeza de que a sala de aula é lugar de ação educativa, a qual propicie aos alunos sua formação para a cidadania, livres de manipulação, de políticas assistencialistas as quais não lhes permitirão crescer como sujeitos históricos.

Para que os surdos (alunos) ajam como sujeitos ativos e não passivos, são necessárias ações que os levem a pensar por si, contudo isso só se dará se deixarmos que eles operem ideias, construam seu ponto de regulação a partir de reflexões, nesse ambiente dialógico.

Antigamente, questionava-se a formação do professor, hoje discutimos o uso das novas tecnologias em benefício da aprendizagem, embora saibamos que a maioria dos que fazem parte desse contexto – professores e alunos - ainda não tem acesso pleno a essas novas conquistas tecnológicas em sala de aula.

Como usar os novos e sofisticados *softwares* colocados no mercado se muitos professores e alunos não têm ainda o velho e bom computador de mesa, já renovado pelo *notebook*, *tablet*, *smartphone* e tantas outras novas ferramentas disponíveis e, todavia, ainda não acessíveis a muitos deles? Esta é uma reflexão que devemos fazer no sentido de entender que há um descompasso entre os nossos saberes, os saberes que levamos para a sala de aula e os saberes que circulam neste mundo globalizado.

Tomando os pressupostos da psicologia histórico-cultural mais uma vez, nós nos constituímos como seres humanos nas relações que permeamos com os outros, ou seja, sem o outro, nós não existimos como ser. Nossa história de vida não caminha sozinha, mas no embricamento com outras histórias de vida que se cruzam e se integram (VIGOTSKI, 2013).

Ainda segundo Vigotski (2013), a criança reconstrói internamente aquilo que aprendeu externamente em processos interativos, e a esfera educacional deve se dar a partir desse

processo, caso contrário, a ação educativa não alcançará o sucesso almejado. Essa reconstrução, denominada por Vigotski (1989) dupla estimulação, postula que tudo o que está no sujeito, já se deu antes no social, no plano interpsicológico e, quando ela devolve essa reconstrução para a sociedade, isso se dá no plano intrapsicológico, isto é, interno ao sujeito. Resumindo, a criança vai aprendendo, modificando-se e devolvendo à sociedade o resultado desse aprendizado internalizado.

O que o ambiente oferece a esse sujeito aprendente é de grande valor para que ele se constitua como sujeito, lúcido, competente e consciente de seu papel na sociedade, assim como de sua capacidade para modificar sua realidade. Então, repetimos, o acesso aos novos instrumentos que circulam socialmente é essencial para o desenvolvimento desse sujeito.

Em relação aos instrumentos (elementos mediadores da relação entre o sujeito e o mundo), que correspondem a um objeto social, esses podem ser físicos (tesoura, mesa, pincel) ou simbólicos (cultura, valores, crenças), de acordo com a teoria de Vigotski, lembrando que a linguagem é um instrumento simbólico de representação da realidade e a linguagem do meio circundante tem uma função dupla: propiciar a comunicação e mediar e organizar a conduta do ser, ou seja, permite expressar o pensamento e destacar como os fatores culturais são responsáveis pela regulação das relações sociais.

A fala, conforme Vigotski (1989), é uma forma de linguagem cujos significados sociais são mediados pela afetividade que faculta aos signos um caráter mais valorativo, pessoal e, quando fala e pensamento se unem, geram um significado que pode ser construído a partir do desenvolvimento cognitivo ou não, de acordo com o uso que fazamos desse importante veículo de interação chamado fala.

Por isso, pela valorização que damos à interação professor-aluno, mediada pela fala de um e de outro, entendemos que, quando há um bom processo interativo entre ambos, o aprendizado ocorre mais prontamente. As interações sociais dignas, cidadãs nos permitem pensar um sujeito permanentemente em construção e transformação, o qual constrói seus espaços individuais e coletivos como promotores de sua constante reconstrução.

A interação entre alunos, vistos como membros menos experientes, e professores, tidos como membros mais experientes, é relevante na ótica vigotskiana, em razão de ser por meio dela e da supervisão/orientação do outro que o aluno, paulatinamente, vai aprendendo a resolver as questões cotidianas que permeiam sua vida e desempenham suas atividades de forma independente. Em relação ao aluno surdo brasileiro, isso não ocorre dessa forma, pois, para que isso acontecesse, seria necessário que seus colegas e professores soubessem Libras a fim de que a interação promovesse o desenvolvimento deles.

Vale considerar, este aprendizado não se dá unicamente por meio do professor, mas também junto aos colegas, intermediados pelo professor. A partir dessas considerações, a escola que pensamos precisa ser um ambiente possibilitador de interações, por meio das quais todos tecerão e entretecerão seus conhecimentos socioculturais. O aprendizado, para a teoria histórico-cultural, acontece não apenas como resultante da relação entre mais e menos experientes, mas, principalmente, na vivência das diferenças.

Enfim, ao longo do processo histórico das práticas educacionais, o método mais utilizado foi o da aula expositiva, exaustiva para ambos os participantes – professor e aluno, com ênfase na reprodução dos conteúdos, segundo Harper (2003). Ainda hoje assim permanece em muitos espaços escolares, apesar de pesquisadores como Vigotski, com a teoria histórico-cultural, e outros que se dedicaram à educação nos tenham deixado o legado de uma pedagogia inovadora quando propuseram métodos mais humanos de ensinar a ler, escrever e conviver com esses aprendizados em sala de aula.

2.3 A Leitura como Ato Social

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de Língua deve estar voltado às práticas sociais, com ênfase no uso da linguagem, propiciando a reflexão sobre o funcionamento da linguagem e suas implicações e funcionalidades nas práticas comunicativas, levando em consideração o contexto extraescolar do qual o aluno faz parte, como principalmente, de suas experiências linguísticas. O aluno ouvinte fala e ouve, lê e escreve a partir de suas vivências, da mesma forma que o aluno surdo vê e fala (sinaliza), escreve e lê de acordo com suas experiências cotidianas.

Ler é um ato que nos leva à vida de forma mais plena, mais intensa. Koch e Elias (2011, p. 9) explica que “à concepção de língua como representação do pensamento corresponde à de psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”, isto é, um sujeito tido como alguém que constrói uma representação mental e anseia que esta seja capturada pelo seu interlocutor tal qual foi concebida.

Dessa visão, depreendemos o texto como um produto lógico do pensamento, cabendo ao leitor capturar a representação mental do autor, assim como suas intenções psicológicas, de forma passiva. A leitura, ainda sob essa concepção, seria apenas uma captura das ideias do produtor textual, sem levar em consideração suas experiências, seus propósitos constituídos sócio cognitivo e interacionalmente.

Com a concepção de língua como estrutura, temos o leitor como um sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, ou seja, sem uma consciência própria, em que o texto é tido como simples produto de codificação de um produtor textual a um leitor ao qual baste saber decodificar. Nessa concepção, a leitura é uma atividade que quase nada exige do leitor, a não ser o foco no texto, uma vez que tudo está dito claramente, explicitamente. Na concepção interacional (dialógica) da língua, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH e ELIAS, 2011, p.10).

O texto, bem como o conhecimento, é construído a partir da e na interação texto-sujeitos e não como algo preexistente a essa interação, e a leitura passa a ser tida como uma atividade interativa com alta complexidade de sentidos. O autor, então, constrói o sentido do texto lido, levando em consideração as informações explícitas e implícitas.

Ler, então, deve ser tido como uma atividade na qual devemos levar em consideração as experiências pretéritas, a memória auditiva ou não do aluno. Ler é um processo que exige do leitor não apenas conhecimento do código linguístico, mas principalmente experiência sociocultural, a fim de compreender o que está sendo dito ou não dito nas suas linhas e entrelinhas.

Além disso, para o processo ensino-aprendizagem alcançar resultados satisfatórios, não se desenvolve as competências e habilidades, permeando atos comunicativos ancorados em situações de comunicação diferentes e complexas. É necessário que o aluno perceba a língua como algo dinâmico, vivo, que circula de forma funcional em seu dia a dia. Então, ele perceberá o valor da leitura e da escrita a partir de uma concepção sócio cognitiva-interacional, porque, nesse paradigma, o sujeito e seus conhecimentos em processo de interação são privilegiados.

É importante que, no processo ensino-aprendizado, o livro-texto deixe de ser a única estratégia, e o professor leve em consideração a cultura de seus alunos, ao invés de se deter apenas na cultura homogeneizada dos livros-textos, os quais não se detêm em apresentar culturas diversas circulantes no contexto escolar, principalmente se esse contexto escolar for inclusivo e dele fizerem parte alunos surdos, falantes de outra língua.

Embora o reconhecimento legal da língua de sinais tenha sido um avanço, a Língua Portuguesa foi tomada, ao longo da história do surdo no Brasil, erroneamente, como a língua natural dos surdos, o que é uma inverdade, uma vez que eles não ouvem, conseqüentemente não têm esta língua como sua língua natural e sim a de sinais.

É preciso que se compreenda a língua de sinais como indispensável na inter-relação de surdos e, principalmente, nos processos de subjetivação dos alunos surdos, sendo a língua de

sinais uma condição para essa construção de sentidos e a Língua Portuguesa um recurso a mais para a sua circulação das pessoas surdas em ambientes diversos por onde passarem e não uma condição imprescindível ao seu desenvolvimento.

Enfim, ao falar em inclusão, pensamos em escola, nos movimentos realizados com o objetivo de inserir nas redes públicas e particulares os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) e, de acordo com Barth (1990, p. 98), para uma escola ser inclusiva, ela precisa educar todos os alunos em salas de aula regulares, “alunos que recebem oportunidades educacionais adequadas, desafiadoras, mas ajustadas às habilidades, possibilidades e necessidades que lhes são oferecidos todo apoio e ajuda”. É um lugar aonde todos devem fazer parte indistintamente, tendo suas necessidades educacionais atendidas e respeitadas.

A escola inclusiva, então, deve priorizar a língua de sinais e a cultura surda para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma satisfatória e os alunos surdos não se sintam ilhados no ambiente escolar. Incluir não significa apenas agregar alunos no ensino regular e colocar cursos de Libras ministrados por monitores surdos, mas levar em consideração a cultura e identidade desse povo incluso, caso contrário haverá uma exclusão natural. É imprescindível que toda a *comunidade escolar* participe de formação a respeito desse público que é inserido *no ambiente escolar*, que conheça sua história e sua língua e não apenas sinais soltos.

2.4 O Ensino de Língua Portuguesa para Surdos

A Declaração dos Direitos Humanos Linguísticos, baseada na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; no Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, de 1966; na Declaração Universal dos Direitos Coletivos dos Povos; na Declaração Final da Assembleia Geral da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas, de 1991, dentre outras, diz em seu preâmbulo, que:

a situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos.

As línguas de sinais estão contempladas logo no início dessa declaração, porquanto elas são resultado dessa multiplicidade de fatores que promovem uma língua como tal. Além disso, em seu Artigo 3º, item 2, assevera que:

[...] os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir ainda, em acréscimo aos estabelecidos no número anterior, e de acordo com as especificações do ponto 2 do artigo 2º: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

Como podemos ver, é reforçada a ideia do respeito à língua de cada comunidade, de cada grupo, além de suas necessidades comunicativas serem atendidas nas instituições oficiais, garantindo a esses usuários linguísticos o direito de uso de sua língua e cultura de modo a facilitar seu deslocamento social.

Os direitos linguísticos devem ser tratados como direitos humanos básicos, e a Declaração dos Direitos Humanos Linguísticos (1996) prega ainda, que todos os usuários de uma língua materna não-oficial têm o direito de ser bilíngues, ou seja, aprender a sua língua materna e a língua oficial do seu país, afinal, quando os direitos linguísticos são inobservados, muitos outros direitos humanos são solapados. Ser bilingue é um direito adquirido pelo surdo, não apenas por ser surdo, mas por ser cidadão usuário e pertencente a uma comunidade linguística diferente.

Grosjean (2001) lista alguns pontos básicos para o desenvolvimento da criança surda, os quais são permeados pela questão linguística. Sua concepção é a de que a criança surda deve ter o direito de crescer bilíngue, ou seja, ela precisa, em 1º lugar: comunicar-se com seus pais e familiares o mais cedo possível; 2º) desenvolver suas capacidades cognitivas durante a infância; 3º) adquirir conhecimentos de mundo; 4º) comunicar-se com o mundo a sua volta, de forma plena e, finalmente, ser culturalmente ativa em dois mundos, isto é, a partir do momento em que ela domina a língua de sinais e a língua oral, em sua modalidade escrita, a criança alcança totalmente suas capacidades cognitiva, linguística e social.

Ferreira Brito (1985), tomando como base os direitos linguísticos individuais propostos por Gomes de Matos (1984), enumera alguns direitos linguísticos voltados para os surdos:

- 1) direito à igualdade linguística;
- 2) direito à aquisição de linguagem;
- 3) direito à aprendizagem da língua materna (língua de sinais);
- 4) direito ao uso da língua materna;
- 5) direito a fazer opções linguísticas;
- 6) direito à preservação e à defesa da língua materna;
- 7) direito ao enriquecimento e à valorização da língua materna;

- 8) direito à aquisição-aprendizagem de uma segunda língua;
- 9) direito à compreensão e à produção plenas; e, finalmente,
- 10) direito ao tratamento especializado para aprender uma língua oral.

A partir desses princípios norteadores, compreendemos que toda criança surda brasileira tem o direito de aprender sua língua materna – L1 (a Libras) e a língua portuguesa como sua L2, todavia o bilinguismo, em se tratando de culturas tão distintas como a dos surdos e dos ouvintes, implica também termos uma proposta não apenas bilíngue, mas também bi cultural para que a criança surda se perceba como atuante em ambas as comunidades, com uma língua natural, e respeitada pelos demais participantes de seu universo educacional.

Contudo, para falarmos de ensino de língua portuguesa para surdos, precisamos levar em consideração o que tem sido abordado sobre esse assunto, para que possamos apresentar as formas que usaremos para ensinar esta língua oral em sua modalidade escrita, de forma diferenciada, ou seja, ensinar língua portuguesa para surdos como estrangeiros, uma vez que os métodos até então utilizados não têm surtido efeitos positivos.

Para ensinar Língua Portuguesa para surdos, é importante considerar que esse ensino deve ter como base o uso de técnicas utilizadas para o ensino de segunda língua. Essas técnicas devem primar pelo desenvolvimento de habilidades interativas e cognitivas, conforme explica Quadros (1997).

Aqui nos deparamos com uma questão muito mais complexa do que possamos imaginar, dado que há casos distintos para se analisar: 1) há alunos surdos, filhos de ouvintes, que nunca foram expostos ao contato com surdos adultos, conseqüentemente não aprenderam sua língua natural (a Libras); 2) há alunos surdos, filhos de pais surdos, que nunca tiveram contato com a língua oral nem fizeram terapias oralistas.

Em ambos os casos há um ponto em comum: as crianças, nas duas situações, sofrerão em seu desenvolvimento psicossocial porque – na situação 1, esse sujeito não tem relação com surdos adultos com quem aprenda a língua de sinais, pois seu contexto social não ajuda nesse desenvolvimento, não sendo a surdez um impedimento, e sim as questões de ordem social.

Com relação à situação 2, a criança tem sua língua natural desenvolvida, todavia não tem nenhum conhecimento da língua oral, o que trará mais obstáculos quando ela for inserida em um contexto educacional que use a língua portuguesa como língua oficial, sem a preocupação de usar o bilinguismo como metodologia mais adequada.

Para que haja um desenvolvimento satisfatório dessa criança, é necessário que o aprendizado de ambas as línguas se dê de forma colateral, porém, segundo Quadros (1997, p. 41), é necessário observar os critérios que definem bilinguismo, ou seja:

- a) **origem** – aprendizagem de duas línguas dentro da própria família com falantes nativos e/ou aprendizagem de duas línguas paralelamente como necessidade de comunicação;
- b) **identificação** – interna (a própria pessoa identifica-se como falante bilíngue com duas línguas e duas culturas); e externa (a pessoa é identificada pelos outros como falante bilíngue/falante nativo de duas línguas);
- c) **competência** – domínio de duas línguas, controle das duas línguas como línguas nativas, produção de enunciados com significados completos na outra língua, conhecimento e controle da estrutura gramatical da outra língua, contato com a outra língua;
- d) **função** – a pessoa usa (ou pode usar) duas línguas em variadas situações de acordo com a demanda da comunidade.

A partir dessas colocações, vemos o quanto o termo bilinguismo é bem mais difícil de ser posto em prática sem as devidas habilidades por parte do aluno e, principalmente, por parte do professor, que deve ter formação adequada para lidar com competência nessa área. Se, para ser considerado bilíngue, o surdo deve ter competência e desempenho nas duas línguas – oral-auditiva e viso-espacial, muito há que se fazer para tal, iniciando pela conscientização da família.

De acordo com o decreto-lei 10.436/2002, regulamentado pela Lei 5.626/2005, em seu artigo 1º, parágrafo único, e em seu artigo 4, parágrafo único a Libras é: “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”; e em seu art. 4, parágrafo único, garante que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, isto é, a língua de sinais está legalmente oficializada para uso informal em sua comunidade de fala, porém em situações em que haja necessidade de leitura e escrita, a língua portuguesa é a referência.

Conforme Quadros (1997), pesquisas mostram que crianças surdas filhas de pais surdos têm apresentado melhor desempenho escolar e acadêmico do que surdos filhos de pais ouvintes, porque, desde o nascimento, tiveram contato com a língua de sinais, facilitando o aprendizado de outra língua, o que é bastante compreensível, posto que essas crianças entendiam a surdez como algo comum no seu cotidiano, por seus familiares também serem surdos, o que não

aconteciam com crianças surdas filhas de pais ouvintes, as quais se viam fazedoras de um universo linguístico diferente do de seus pais.

Levando em consideração este aspecto, as escolas ditas inclusivas, principalmente, devem refletir com relação a isso, vendo seu aluno de forma especial, porém não facilitando seus estudos, pelo contrário, inserindo-o em uma escola regular de ensino, com técnicas, recursos que auxiliem esse sujeito a se desenvolver melhor, além de formar seus professores para atuarem junto a esse aluno. Um professor desqualificado - com relação ao bilinguismo, à surdez e à língua de sinais, não ajudará no processo de ensino-aprendizagem, pelo contrário, prejudicará seus aprendentes. Segundo Davies (1994, *apud* QUADROS, 1997, p. 33), para que um professor possa atuar em uma escola bilíngue, ele deve ter como características básicas:

- a) habilidade para ajudar cada aluno a se ver como adulto bilíngue;
- b) conhecer profundamente as duas línguas em questão, para que haja um bom ensino da escrita;
- c) competência comunicativa;
- d) respeitar ambas as modalidades linguísticas, levando em consideração as diferenças de cada língua em relação à criança;

Entretanto, apenas isso não é suficiente para que uma escola seja considerada bilíngue, é imprescindível que haja um ambiente linguístico adequado às particularidades quanto ao processamento cognitivo e linguístico, bem como a garantia de um desenvolvimento integral do aluno sob o ponto de vista sócio emocional; a identificação deste com surdos adultos e sua capacidade de construir sua visão de mundo inserindo-se nele como ser ativo e participante; e uma mudança curricular que abranja as questões culturais do universo da comunidade surda (SKLIAR, 1995).

Embora estejamos vivenciando essa experiência há poucos anos no Brasil, em países como a Suécia, o bilinguismo já vem sendo trabalhado há muitos anos, sendo o ensino da língua de sinais inserido como parte do currículo das escolas. Embora nossa experiência seja ainda incipiente, já temos alguns resultados promissores como os que estão ocorrendo no Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, bastando, para isso, ter-se bem claro, na proposta curricular, qual bilinguismo pretende-se adotar e que todos os participantes do projeto tenham tido uma boa formação para esse trabalho.

Para haver um bom ensino de Língua Portuguesa para surdos, é necessário que se veja primeiramente a Língua Portuguesa como L2 para o surdo; em seguida, é preciso desenvolver novas ideias nos alunos com relação à leitura, isto é, motivá-los para essa modalidade, devido

às dificuldades que eles têm para ler, como consequência da falta de hábito; para que o aluno surdo se sinta motivado para ler, é necessário que ele desenvolva o vocabulário, por ser difícil, diríamos, até impossível, alguém gostar de ler se não conhecer o significado das palavras mais simples, e nem mesmo souber contextualizá-las; finalmente, trazer para a sala de aula textos condizentes com a realidade do aluno.

Outro aspecto que deve ser observado com relação ao ensino de Língua Portuguesa para surdos, é o fato de se levar em consideração as propostas da abordagem bilíngue, ou seja, o aluno surdo precisa de professores surdos porque, como a maioria de seus professores são ouvintes e a maioria absoluta dos que compõem a escola não sabe Libras, ele não se sente inserido no ambiente educacional, não se percebe como participante dessa cultura, havendo a exclusão por dentro.

Dessa maneira, repetimos, é imprescindível o professor ter formação em Libras, conhecer a história da cultura surda, as variações da Libras para poder avaliar, analisar e ajudar a desenvolver melhor a língua de sinais das crianças surdas.

Apesar de a teoria de Vigotski (1896-1934) ser conhecida mundialmente, seus aportes teóricos começaram a chegar ao Brasil somente na segunda metade da década de 1970 e seu nome, mais fortemente mencionado por educadores brasileiros, a partir da década de 1980, mesmo que não tenha aprofundado seu constructo teórico a respeito do processo educativo. Por nossa vez, veremos, neste tópico, algumas considerações acerca de apenas duas das múltiplas categorias que ele estudou, que são a linguagem e a interação, principalmente tomando o viés da surdez, sobre a qual ele também se debruçou.

2.5 Surdez, Interação e Linguagem

A pessoa com surdez desenvolve a aprendizagem norteada pela interação que se dá no meio escolar, junto aos professores e colegas. As dificuldades encontradas pelo aluno surdo podem ser enfrentadas por meio dessa interação que promove a aquisição dos conhecimentos e ultrapassa as barreiras da aprendizagem. Estudar Vigotski, nesse momento, em conjunto com a pesquisa de campo fez-nos avançar e abrir novas possibilidades ao estudo das práticas dos professores de língua portuguesa com alunos surdos, uma vez que a interação passou a ser um fator relevante para o aprendizado da pessoa surda.

Para Vigotski (2010), a aprendizagem é um processo de apropriação que ocorre na relação do indivíduo com o meio social, e essa relação impulsiona o seu desenvolvimento, ou seja, a interação social, cultural contribui fortemente para o fracasso ou sucesso desse aluno.

Da mesma forma, a partir de suas ideias, o cientista é produto de seu tempo, de seu ambiente, visto que as novas ideias vão surgindo a começar das relações interpessoais, dos processos culturais coletivos, enfim, da história social. Para Vigotski, o homem é um ser biológico e social, ou seja, membro da espécie humana e de um processo histórico cultural que, ao mesmo tempo em que vive a história, ele a constrói, “o homem é um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo” (VIGOTSKI, 1989, p. 66).

A concepção de Vigotski sobre a relação do homem com o mundo físico e social é de que esta é sempre mediada, isto é, ela acontece graças ao concurso de elementos intermediários, que a tornam mais complexa, os quais são de naturezas distintas. Esses elementos se referem ao uso de instrumentos e de signos. O uso de instrumentos está relacionado às possibilidades de transformação da natureza pelo homem, uma vez que, em seu processo de desenvolvimento, há uma transformação paulatina na utilização deles.

Em seus estudos em Defectologia, Vigotski aborda algumas questões sobre educação especial e, em particular, do sujeito surdo, e explica que a educação e o desenvolvimento desse sujeito são os mais complexos da educação especial, em razão de a grande maioria dos surdos não desenvolverem a linguagem oral. Não podemos esquecer que a linguagem se refere a uma das habilidades especiais e significativas dos seres humanos. Na concepção de Vygotsky (1989), a conquista da linguagem é um marco divisor no que diz respeito ao desenvolvimento do homem, sendo a linguagem aquela que expressa o pensamento e o organiza.

Dessa forma, a linguagem passa a ter mais significado, visto que é por seu intermédio que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Linguagem, então, não é somente uma expressão do conhecimento adquirido pela criança, ao contrário, há uma relação basilar entre pensamento e linguagem, um fornecendo recursos ao outro. Enfim, à linguagem cumpre uma função primordial na formação do pensamento e do caráter do sujeito.

Ainda segundo Vigotski (1989), se uma criança viver em determinado contexto e usar uma língua em seu processo interativo junto a essa comunidade, utilizará essa língua tanto em seu processo comunicativo como em seu processo de desenvolvimento cognitivo, a partir da sua internalização. Em relação à criança surda, a língua de sinais é a que permite a ela um desenvolvimento cognitivo, porque, por meio desta, conseguirá expressar o conjunto de significados de seu mundo interior e exterior. Isto é, a língua de sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda e somente a língua de sinais pode suprir a função de suporte para o pensamento do surdo, possibilitando-lhe um desenvolvimento que não

diferiria do de uma criança ouvinte, ressaltando-se as diferenças comuns entre as línguas orais e de sinais.

Em se tratando da aquisição de uma L2, podemos dizer, conforme Quadros (1997), que há três formas: a) aquisição simultânea da L1 e L2 - quando as crianças são filhas de pais falantes de duas línguas diferentes, ou utilizam uma outra língua além da falada em sua comunidade linguística; b) aquisição espontânea da L2 não simultânea – quando as pessoas vão morar em outros países cujas línguas são diferentes da sua e c) aprendizagem da L2 de forma sistemática – quando a pessoa aprende uma L2 em escolas de idiomas, de forma artificial, sistemática, de acordo com metodologias específicas de ensino.

Com relação à criança surda, a primeira opção só seria verdadeira se as duas línguas fossem de sinais, ou seja, línguas de sinais diferentes, porque o aprendizado de uma língua também tem outras implicações, como domínio das regras gramaticais (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas) mais complexas, amplo domínio de vocabulário e maturidade que crianças antes da puberdade ainda não têm, portanto, Quadros (1997) sugere que o aprendizado de uma segunda língua, na visão de Collier (1989), só é mais eficiente a partir dos oito anos de idade.

Entretanto outros aspectos mais devem ser considerados, tais como o fato de a criança ter adquirido ou não a língua antes de entrar na escola. Segundo Scliar-Cabral (1988), citada por Quadros (1997), “a não-exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural da aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo”. Com a L2, isso não se dá. Entendemos e reforçamos mais uma vez a ideia de que a criança surda precisa aprender a língua de sinais para ter um bom desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Sanchez (2013) afirma que “os surdos não sabem ler bem e os professores continuam tentando metodologias e estratégias distintas [...] todas guiadas pela preocupação de que os surdos aprendam a ler porque se supõe que os ouvintes o fazem bem”. Entretanto, conforme esse autor, é preciso cuidado com o que se diz, uma vez que os alunos ouvintes, em sua grande maioria, não sabem ler e não têm capacidade de usar a língua escrita para o que ela serve de fato. Mas essa é outra questão, para outros estudos, afinal, não vamos deixar de nos preocupar com o ensino voltado para os alunos surdos porque há ouvintes que têm dificuldades de leitura e escrita ainda por resolver.

Então, levando em consideração o pensamento de que nossos alunos surdos já saibam a L1, como podemos agir para que eles aprendam a L2, nesse caso, a Língua Portuguesa? Que estratégias, recursos, técnicas podemos utilizar? É isso que veremos a partir desse momento.

2.6 Metodologias de Ensino para Surdos

Os movimentos sociais e políticos implementados pelos Surdos e por todos os que fazem parte da comunidade surda alcançaram, como ápice dessa comunhão, o surgimento de políticas públicas voltadas para a sua inclusão social e educacional. Dentre as diversas iniciativas, uma se destaca: a implantação da Lei Federal 10. 436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto 5.626 de 2005, que a regulamenta os quais reconhecem a Libras como língua oficial da pessoa surda, o que demonstra a eficiência do movimento em prol do reconhecimento da língua de sinais e da pessoa surda como membro de uma comunidade linguística diferente. Diferente porque não igual, porém não diferente por ser menor.

A Lei 10.436/2002, além de reconhecer a Libras como língua, também reza que o surdo deve aprender, nas escolas, a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Dentre todos os aspectos positivos decorrentes da implementação dessa lei, o mais importante foi o impacto nas políticas públicas voltadas para o surdo, assegurando o seu acesso e permanência na escola, o que antes não era viável, devido à diversidade linguística e cultural (BRASIL, 2002).

Junte-se a isso o fato de, pela primeira vez na história da educação de surdos no Brasil, termos a disseminação da língua de sinais, discussões e pesquisas voltadas especificamente para a educação da pessoa com surdez, a língua de sinais, sua cultura e identidade, gerando como resultado a compreensão de que eles, de fato, fazem parte de uma comunidade de fala diferente, merecendo, portanto, um cuidado especial quanto ao seu ensino-aprendizagem.

Entretanto, apesar de essa lei garantir o acesso e permanência do surdo na escola, essa permanência acaba por se tornar uma utopia, caso as escolas não estejam preparadas para receber esse aluno com suas especificidades, em razão de o surdo não oralizado, não hábil em leitura labial, fazer parte de um ensino regular cujos professores não saibam sua língua e no qual não haja intérpretes, essa lei será apenas de direito, mas não de fato. Outra grande contribuição dessa lei foi levar a população de um modo geral a perceber – embora ainda haja grupos de pesquisadores que não pensem assim - que os surdos fazem parte de uma cultura diferente das pessoas não surdas.

Contudo não há como negar essa diferença cultural, uma vez que eles são participantes de uma língua diferente: a língua portuguesa tem uma modalidade oral-auditiva e a Libras tem modalidade visual-espacial, o que interfere grandemente em sua vivência no mundo, tanto em termos sociais quanto culturais e, principalmente no processo de aprendizagem.

Daí a necessidade de o professor no contexto atual ter conhecimento acerca das questões culturais referentes à pessoa surda, assim como às metodologias utilizadas até o momento para

a sua educação. Apesar de importante, trataremos aqui apenas de uma das três vertentes educacionais – Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, por ser aquela sugerida para a educação em nosso contexto atual.

O Bilinguismo relacionado à educação de surdos tem como objetivos principais garantir o “desenvolvimento normal da linguagem das crianças surdas, facilitando seu ótimo desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social”, em conformidade com Slomsky (2010, p. 65), além de facilitar o processo da aquisição da língua escrita por parte das crianças e adultos surdos, otimizar a aquisição dos conteúdos curriculares, proporcionar a participação direta da comunidade surda no sistema educativo especial e facilitar a aprendizagem da língua oral como segunda língua, e não como primeira língua.

Todavia, para que esses objetivos se cumpram, é necessário um ambiente linguístico sinalizado, estimulação adequada, aprendizado da escrita, modificação no currículo, respeitando as singularidades das crianças surdas, enfim, alterações de acordo com as especificidades do alunado incluso nessa escola nova, autodenominada inclusiva. Dizemos autodenominada porque muitas escolas têm o surdo em seu quadro de alunos e por utilizarem um sinal luminoso, oferecerem curso de Libras esporadicamente e contratarem intérpretes se dizem inclusivas, faltando todos os outros critérios para serem, realmente, inclusivas.

Com o Bilinguismo, o Surdo torna-se ativo em seu processo formador, pois sai de trás da carteira do aluno para a mesa de professor e, como falante da mesma língua do seu aluno, pode colaborar, com experiências comuns àquelas trazidas pelas crianças surdas; pode refletir sobre as diferenças e captar as histórias (surdas e não surdas), já que compartilha marcas inerentes à singularidade da surdez, colaborando com a construção de seu processo identitário, como docente surdo (MARTINS e LACERDA, 2011).

O professor surdo, então, age como interlocutor do aluno surdo, construindo com ele não apenas conhecimento, mas principalmente, ações significativas, mediadas pelo dialogismo que os constitui como sujeitos do seu fazer histórico-social. Contudo, sabemos que o Bilinguismo ainda não é uma realidade no Brasil, uma vez que a maioria absoluta dos professores de surdos são ouvintes que não dominam a Libras, conforme vimos em muitas pesquisas, como as de Lima (2012), Cavalcante (2012) e Portel (2012), realizadas em escolas públicas em Teresina e, inclusive, nesta que ora apresentamos, o que interfere no processo de aprendizagem desse aluno.

Como sabemos, o Brasil, embora seja tido como um país monolíngue, apresenta vários grupos de falantes de outras línguas, caracterizando-se como um país plurilíngue. Isto se dá porque concomitantemente com a língua portuguesa, há aproximadamente 210 línguas faladas

por “cerca de um milhão de cidadãos brasileiros que não têm o português como língua materna e nem por isso são menos brasileiros” (OLIVEIRA, 2005, s/p), como as comunidades japonesas, chinesas, alemãs que utilizam a língua portuguesa apenas na escola.

Esta ideia de **única língua** promove favoravelmente a língua tida como majoritária, em detrimento de outras que circulam no país, o que faz com que pensemos, erroneamente, que todos os brasileiros aprendem a língua portuguesa como L1, o que não é verdadeiro, uma vez que os surdos filhos de pais surdos aprendem primeiramente a língua de sinais. É preciso que aceitemos a ideia de que, a partir da lei 10.436/2002, que legaliza a Libras como língua da comunidade surda brasileira, o Brasil deixe de ser monolíngue juridicamente e passe a ser bilíngue.

Enfim, tanto o Oralismo quanto a Comunicação Total¹ não desapareceram, continuam presentes nas escolas que não atualizaram suas propostas pedagógicas. Ambos os métodos ainda sobrevivem nas práticas daqueles que não conseguem se adequar às mudanças ou trazem no seu dia a dia a experiência de educar fora de foco, ou seja, a experiência de educar não permeada pelo que lhes toca, pelo que os move e transforma. Aliado a isso, não podemos deixar de mencionar o fato de haver poucos cursos de capacitação em língua de sinais, uma vez que a demanda por professores nessa área é muito grande em todo o Brasil, em decorrência de hoje todas as escolas das redes municipal, estadual e federal deverem ter a Libras como disciplina curricular e as escolas nas quais haja alunos surdos devem ter professores e trabalhadores da comunidade escolar preparados para dialogar com esses alunos.

Embora tenha provocado muitos conflitos, a Comunicação Total foi bastante importante porque mostrou ao mundo que havia outras formas de comunicação entre surdos x surdos e surdos x não surdos, o que possibilitou, na década seguinte – 1980, novos diálogos, agora, mediados pelos surdos, que finalmente começaram a gerir os próprios caminhos em direção à educação e à cidadania.

¹ Oralismo é um método educacional para o qual a linguagem oral é prioritária na comunicação dos surdos e sua aprendizagem é tida como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, os sinais e alfabeto digital são proibidos, apesar de alguns aceitarem o uso de gestos naturais (LACERDA, 1998);

Comunicação Total é um método cuja defesa maior é a de que o indivíduo surdo tenha acesso à linguagem oral por meio da leitura labial, da amplificação sonora (através de aparelhos), do uso dos sinais, do alfabeto manual e que possa se expressar por meio da fala, dos sinais e do alfabeto (GUARINELLO, 2007).

Como ainda não está implantado de forma plena no nosso país, ainda não sabemos os resultados, todavia inferimos que se instituído da forma planejada, conforme proposto pelos surdos e educadores de Surdos, de fato imbuídos de bons propósitos, finalmente alcançaremos o sucesso desejado para essa comunidade.

O professor com uma nova perspectiva, como apontam Larrosa (2004) e Freire (2013), está sempre em formação, em movimento, em busca e, nesses entreatos, encontra novas possibilidades, novas metodologias, transformando uma prática entremeada pelo fracasso em sucesso, graças à interação em uma cotidianidade de afetos, como elucida Carvalho (2009), porém movido pela criticidade, pela reflexão, que transforma aquele que ensina e aquele que aprende.

Todo professor, ao ensinar a língua portuguesa, deve ter como objetivo central não usar apenas os modelos fechados das normas gramaticais, mas refletir sobre o que os alunos devem aprender e quais os usos que se pode fazer da língua. Além disso, devemos levar em consideração o que já dissemos anteriormente, ou seja, para ensinar português para surdos, devemos pensar no ensino de português como língua estrangeira, em razão de o surdo ser estrangeiro em seu país de língua oral-auditiva.

Vejamos inicialmente, o que seja ensinar e aprender. Ensinar é entendido como o ato de repassar e transferir conhecimentos a alguém que não sabe. Nesse caso, subestimamos a capacidade cognitiva de nossos alunos de serem, também, mediadores de seu aprendizado. Apenas o professor tem o saber que deposita na mente de seu aluno passivo. Ensinar, dessa forma, é denominada como educação bancária, por Paulo Freire.

Todavia, ensinar também pode ser entendido como o ato de facilitar a aprendizagem, ou seja, contribuir para a criação de um ambiente positivo, sob o ponto de vista emocional e psicológico, no qual o aluno se sinta fazedor, participante de seu processo de desenvolvimento. Mas, para isso acontecer, é preciso que o professor continue seu processo de formação, isto é, que continue estudando, lendo quer sejam livros ou artigos ou revistas de sua área de formação para não se deixar alienar, para se manter informado e atualizado.

Aprender, por sua vez, tem a ver com a construção de conhecimentos, com o desenvolvimento de habilidades, tanto quanto com mudanças comportamentais e atitudinais, ou seja, tem a ver com a modificação que se opera no indivíduo. Se não há aprendizado, não há transformação do ser. E para pensar uma educação possível, concordamos com o que Vigotski (2000, p. 137) afirma, com relação ao aprendizado de uma língua estrangeira, ou seja:

o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança já pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria.

Isso significa dizer que para o surdo aprender, de forma significativa, a língua portuguesa, é necessário que ele já domine a sua língua materna, no caso, a língua de sinais. Esse pesquisador russo também nos orienta que a interação social é fator decisivo do desenvolvimento cognitivo do sujeito, dado que a função da fala, seja ela oral ou sinalizada, é promover a comunicação.

Além disso, assevera que devemos ter cuidado com o nível de desafio que colocamos para nossos alunos, porque, se forem muito além de sua maturidade, poderão se sentir incapazes e, se forem muito aquém de suas possibilidades, poderão também se desestimular por não encontrarem desafios que os motivem a buscar soluções.

Diversos linguistas se preocuparam, ao longo do século passado, com estudar a língua como um fenômeno social, todavia a teoria mais condizente com o que propomos para o ensino de língua portuguesa para surdos é a teoria interacionista da língua, isto é, aquela que toma a língua como interação social, pressupondo aí a presença de elementos extremamente importantes para esse processo:

- a) o sujeito que fala e escreve;
- b) o sujeito que ouve ou lê;
- c) as especificidades socioculturais desses indivíduos e

d) os contextos nos quais eles estejam envolvidos para a produção e recepção dos textos. Em se tratando do surdo em relação à língua portuguesa, esse processo refere-se àquele que escreve, lê, faz parte de uma cultura visual e produz e recebe textos visuais.

Para estudar a língua a partir da relação social entre falantes, é preciso entender que língua está relacionada a valores sociais, políticos e emocionais, tendo sido Hymes (1974), um dos expoentes da sociolinguística, a preconizar que há regras de uso da língua sem as quais as regras gramaticais não teriam sentido e, conseqüentemente, não funcionariam. Significa dizer que, se aprendemos as estruturas gramaticais, facilitaremos o aprendizado de uma língua, porém apenas isso não é suficiente para que sejamos capazes de fazer uso da língua em situações sociais diversificadas. Isso equivale dizer que não basta ser competente quanto às estruturas gramaticais, mas também ter competência para usar essas regras de acordo com a situação e o

momento em que estejamos fazendo uso dela. Como, então, fazer com relação aos alunos surdos e a língua portuguesa se não a dominam, se não têm competência para nela interagir nas diversas situações de escrita?

É importante, como já o dissemos, que os professores permaneçam em um processo de formação continuada, por meio de oficinas, cursos de aperfeiçoamento para conhecerem a teoria histórico-cultural (de Vigotsky), a fim de que o ensino não fique descontextualizado da realidade de nosso alunado.

De acordo com Hymes (1994), a competência comunicativa dos usuários de uma língua é permeada por regras para o uso das frases a partir dos contextos, e a isso ele chama adequação contextual, ou seja, usamos a língua com regras próprias a cada contexto sociocultural. Se esse falante não souber fazer essas adequações, ele não pode ser considerado competente nessa língua.

Dell Hymes (1994) também apresenta outros aspectos relacionados à competência, como: possibilidade formal, que é saber fazer boa formação de sentenças, ou seja, ter uma boa gramaticalidade, todavia sem juízo de valor, sem colocar nisso a noção de mais ou menos valia, mas dominar os aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos de uma língua.

Outro aspecto seria a exequibilidade, a qual se relaciona com o saber adequar as sentenças de modo a não causar estranheza ou problema no ato comunicacional. Finalmente, o quarto aspecto formado por Hymes é a possibilidade de ocorrência, isto é, nós podemos elaborar uma sentença contextualmente adequada, com uma boa formação gramatical, exequível, contudo sem possibilidade de ocorrer, sem condições de ser usada cotidianamente.

A partir dessas reflexões, nós precisamos pensar se estamos oferecendo aos nossos alunos as informações gramaticais necessárias e de forma adequada para que eles construam os conhecimentos necessários para desenvolver a competência comunicativa nos moldes propostos por Hymes e os que o seguiram, com a certeza de que a competência sociolinguística se refere às regras sobre o uso da língua. Concordamos com Oliveira (2014), quando expõe que:

para formar sentenças adequadas em determinadas situações discursivas, os estudantes precisam ter informações sobre tempos verbais, vozes verbais, subordinação e coordenação; para realizarem adivinhação cotextual e usarem dicionários, eles precisam ser informados acerca dos processos de formação de palavras, mais particularmente sobre o uso de afixos; para que tenham consciência de como atingir efeitos estilísticos em determinadas situações, eles devem ser informados acerca do poder expressivo das palavras (OLIVEIRA, 2014, p. 14).

Dessa forma, compreender como as palavras se organizam e seu poder no processo comunicativo é muito importante, mais até do que entender acerca de concordância, conjugação verbal, dentre outras questões, isto é, é deveras significativo para o aluno perceber a funcionalidade da língua, seu uso no dia a dia. No que se refere ao ensino de língua portuguesa aos alunos surdos, e levando em consideração que são falantes de outra modalidade linguística, consideramos importante buscar outras formas de ensino, como a seguir.

2.6.1 Estratégias

Das estratégias utilizadas para o ensino de língua estrangeira, principalmente no ensino de língua estrangeira oral, podemos extrair alguns *insights* para implementarmos, de forma mais adequada, o ensino de Língua Portuguesa para surdos, ou seja, o ensino de uma língua oral para um falante de uma língua visual. Obviamente, propomos uma adaptação das estratégias, devido às mesmas terem sido criadas para o ensino de línguas orais a ouvintes, e o que queremos é ensinar Língua Portuguesa escrita para surdos, assim como algumas não poderiam ser, de fato, realizadas em sala de aula com alunos surdos. Vejamos, então, a divisão dessas estratégias:

1) **Estratégia Direta** – nesta estratégia, segundo Oliveira (2014), o sujeito deve estar conectado diretamente com a língua-alvo, sem usar o processo de tradução, ou seja, embora pareça priorizar a comunicação oral, fazemos uma adequação para o que propomos ao ensino de alunos surdos. É interessante para o ensino de vocabulário, uma vez que, com esta técnica, mostra-se a palavra e a imagem correspondente, o que ajuda o surdo a ampliar seu vocabulário.

Advertimos que podemos otimizar esse método, acrescentando a palavra em Libras, isto é, o sinal correspondente, para que o surdo visualize melhor o significado. Vejamos um exemplo para enfatizar nosso pensamento: o professor mostra a imagem de uma maçã (como uma estimulação no campo semântico), a maçã propriamente dita (para estimular o campo pragmático), a palavra maçã (como estímulo formal linguístico) e o sinal em Libras, para reforçar esse vocabulário ao aluno surdo, uma vez que ele, muitas vezes, não domina conceitos simples em Língua Portuguesa, porém tem pleno domínio desses conceitos na língua de sinais.

2) **Estratégia de Abordagem Oral** – esta, como o próprio nome sugere, é inadequada para o ensino de surdos, em razão de uma grande maioria desses alunos não oralizar.

3) **Estratégia Gramática e Tradução (ou Indireta)** – esta estratégia é muito boa para o ensino de alunos surdos com relação a uma língua oral, porque não privilegia o uso da

oralidade. Ela se aplica com o professor realizando traduções de sentenças para a língua-alvo. Isto é, o professor deve saber a língua de sinais para traduzir as sentenças em Língua Portuguesa para a Libras, o que ainda é uma utopia em nossa realidade, devido aos professores, em sua maioria, ainda não dominam esta língua. Um exemplo simples pode ser o uso de sentenças interrogativas (Onde você mora? Qual o seu nome? De que tipo de leitura você gosta?), para promover a interação dos alunos e eles se conhecerem, lembrando que frases simples como essas podem ser de difícil compreensão para o aluno surdo, sendo assim um ótimo incentivo de aprendizagem da língua para compreender, por exemplo, o discurso direto, a fala das personagens nas obras literárias a serem estudadas na escola e o discurso indireto, usado pelos narradores.

4) **Estratégia Audiolingual** – semelhante à estratégia oral, dá prioridade à oralização, sendo a escrita pouco enfatizada, o que a coloca em descompasso com a educação de alunos surdos, não fazendo parte, portanto, de nossa proposta, apenas aqui citada para mostrar o maior número de estratégias referentes ao ensino de língua estrangeira.

5) **Estratégia do Silenciamento (*Silent Way*)** – é uma estratégia bastante válida para o ensino de língua portuguesa para surdos, embora como todas as anteriores tenha sido criada para o ensino de língua estrangeira para ouvintes. Vemos esta estratégia como adequada se a adaptarmos a partir de suas hipóteses, a partir do entendimento de Oliveira:

[...] facilitar a aprendizagem de modo que o aluno crie ou descubra ao invés de apenas repetir o que é ensinado; mediar a aprendizagem com objetos e facilitar a aprendizagem através da resolução de problemas envolvendo o material a ser aprendido (OLIVEIRA, 2014, p. 108).

Portanto, pode-se oferecer ao aluno conceitos concretos e, sequencialmente, abstratos, para ir adquirindo competência na nova língua.

O uso de recursos e gêneros textuais diversificados ajudará o aluno a desenvolver sua competência na língua-alvo. Assim, se o professor se detiver apenas ao uso do livro didático, com certeza, o surdo apenas responderá – ou não – às atividades propostas, porém não apreenderá a língua portuguesa, sua estrutura e, conseqüentemente, não será capaz de produzir textos com significado.

Isso significa que daria certo com surdos, uma vez que o professor utilizaria barrinhas coloridas (*cuisenaire rods*) e cartazes (*word chart*), que auxiliam os alunos na questão do vocabulário e da criação de sentenças respectivamente. O mapa conceitual é utilizado para ajudar na criação de sentenças por meio de uma técnica denominada “ditado visual”, em que o professor aponta para a palavra no quadro e o aluno tem de escrever algo usando aquela palavra.

Depois ele aponta para outras palavras e as sentenças vão surgindo. Por exemplo, o professor mostra no quadro as palavras **eu**, **aqui** e **estar** e o aluno cria a frase “**eu estava aqui o tempo todo, só você não viu**”, a partir de seu domínio da língua-alvo. No caso do surdo, é um ótimo exercício para treinar conjugação e regência verbais, visto que ele tem grande dificuldade com relação a isso, por não haver conjugação verbal em Libras, sintaticamente explícita, mas apenas no campo semântico.

Outros recursos dessa estratégia, como o cartaz de cor-som, não serviriam ao nosso propósito, por envolver oralidade. Essa técnica também dá ênfase ao aluno, pois o professor passa pelo *silenciamento*, ou seja, ele não pode se manifestar verbalmente, quer seja em língua oral ou de sinais, tendo de usar outros recursos, tais como mímica, gestos, desenhos, gravuras, *gifs* etc. Nas aulas com os surdos, esse é o momento adequado para os colegas usarem a Libras para a interação em sala de aula e os alunos surdos se sentirem valorizados em relação a sua língua e a sua competência linguística, uma vez que, nesse aspecto (uso de mímicas, gestos etc.), eles se sobressaem e, provavelmente, não se perceberiam mais em descompasso com os colegas ouvintes, então se promoveria a inclusão de todos.

6) **Estratégia Suggestopedia** – com relação a esta estratégia, podemos utilizar apenas aspectos que já fazem parte do processo de interação, que diz respeito ao fato de, primeiro, o professor ter **amor** por seu trabalho e por seus aprendizes, para trabalhar com as “reservas que eles têm”. Outra categoria existente nesse método é a **liberdade**, ou seja, não seguir metodologias imutáveis, pelo contrário, estar sempre com planos extras, para otimizar o aprendizado se uma metodologia não estiver sendo adequada. Além disso, o aluno tem a opção de fazer ou não a atividade se ela não despertar o seu interesse (OLIVEIRA, 2014). Aqui, o professor pode usar recursos, técnicas que ajudem o aluno a ampliar o vocabulário e elaborar sentenças, criar histórias utilizando tudo o que já aprendeu no decorrer da disciplina. Outra categoria é a **convicção** do professor de que algo incomum está acontecendo, ou seja, é preciso estar consciente de que está fazendo algo importante, significativo para esses aprendizes e isso acaba contaminando-os. A quarta categoria desta estratégia é o **aumento duplicado ou triplicado** do volume de *input*, quer dizer, as informações que ele utilizar em sala devem conter três vezes mais informações linguísticas do que vem fornecendo ao longo das aulas, por meio de palavras, sentenças etc.

A quinta categoria, global-parcial, parcial-global, parcial por meio do global, a qual podemos denominar **a parte pelo todo**, determina que as palavras e as estruturas gramaticais não devem ser ensinadas isoladamente, fora de um contexto discursivo. Desse modo, essa proposta vem ao encontro da proposta de Hymes (1994), ao trazer para as situações de

comunicação o que o aluno utiliza em sala de aula. É preciso haver uma motivação neurocognitiva, conforme expõe Oliveira (2014). Nessa categoria, o professor pode, por exemplo, motivar os alunos a criarem uma peça, a fim de desenvolverem sentenças com discursos diretos e indiretos e outras situações mais.

A sexta categoria – **proporção áurea** - tem muita afinidade com a primeira, por estar relacionada ao melhoramento da aprendizagem e o aluno já começa a se perceber em equilíbrio quanto às propostas utilizadas até o momento e, como a categoria amor, esta também está ligada à educação humanista.

A última categoria, chamada **uso da arte e da estética clássicas**, da mesma forma pode ser inserida na sala de aula inclusiva porque não se refere apenas à música clássica (a qual pode ser utilizada com alunos ouvintes), mas ainda a belas artes, fotografia, teatro, enfim, atividades nas quais o surdo possa ser um sujeito ativo e não passivo em sala de aula, como com a obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, em que o aluno poderia, por exemplo, descrever o que entendeu da obra, ou outras análises determinadas pelo professor, ou ainda a obra *o Grito*, do norueguês Edvard Munch, a qual apresenta uma expressividade muito grande, que pode ser captada e explicada pelos alunos.

7) **Total Physical Response** (Resposta Física Total) – estratégia que tem como princípio básico o uso dos movimentos corporais como mecanismos de aprendizagem de línguas, entretanto também pode ser utilizado desde que haja adaptação para a prática da escrita, em se tratando de surdo, claro. Elaboração de diálogos, histórias, exercícios de substituição, dentre outras. O uso da mímica para expressar o que se pensa ou sente é bastante interessante, e pode motivar os alunos surdos, uma vez que eles são excelentes quanto ao uso de expressões corporal-faciais.

Além desses, há também a abordagem comunicativa; abordagem baseada em tarefas; a abordagem lexical e a abordagem comunicativa intercultural, as quais podem ser, tanto quanto as outras, adaptadas ao contexto de sala de aula inclusiva com alunos surdos, a fim de que a inclusão saia da zona de exclusão em que se encontra, já que, inclusão mesmo, como proposta, só a encontramos de fato, mas ainda não de direito.

A **abordagem comunicativa** é importante por promover, no sujeito que estuda uma língua estrangeira, o aprendizado de como agir, linguisticamente falando, em situações de comunicação diversas. Situação de comunicação aqui colocada como “um complexo de condições extralinguísticas, que determinam a natureza de um ato linguístico” (VAN EK, 1994, p. 106). Não esqueçamos também que as situações são pessoais e únicas, necessitando, portanto, de um *landscape* linguístico, isto é, o aluno precisa buscar internamente suas experiências

anteriores para se sair bem em uma nova situação proposta. Por exemplo, em se tratando do aluno surdo, seria relevante que a este fosse apresentado como preencher uma ficha de entrevista de emprego, porque há palavras e enunciados alheios a ele, além de como solicitar informações em locais como hotel, repartições públicas, bancos, restaurantes, dentre outros.

Na **abordagem baseada em tarefas** (aquí tidas como atividades), os alunos aprendizes de uma nova língua podem usar qualquer recurso que dominem da língua em foco para resolver um problema, solucionar uma questão, comparar experiências etc. As atividades são delineadas a partir de tarefas e exercícios. Segundo Ellis (2004), **tarefa** refere-se ao significado pragmático, o uso da língua em contexto, e **exercício** refere-se ao significado semântico, o uso da língua independentemente do contexto. Nessa abordagem, os exercícios e as atividades pré-comunicativas voltam-se para a prática de estruturas gramaticais e de vocabulário, tão necessárias ao aluno surdo para fortalecer seu domínio de uma estrutura gramatical tão diferente da sua.

A **abordagem lexical** dá ênfase ao reforço do vocabulário para o aprendizado de uma língua estrangeira, com o que concordamos e vimos sempre reforçando porque, sem domínio lexical, fica extremamente difícil aprender, compreender uma língua estrangeira. Entretanto não se refere a um aprendizado de palavras isoladas, com o distanciamento da gramática ou do contexto, mas a produção de enunciados com palavras multifacetadas (do original *multi-words 'chunks'*, denominado por Lewis), como em *depois de amanhã, guarda de trânsito, oficial de justiça*. As palavras, isoladamente, têm um significado e, à proporção que se juntam a outras mudam de significado. Isso é muito importante para o surdo perceber a formação de substantivos compostos em língua portuguesa, tanto quanto a multiplicidade de significados que uma palavra pode alcançar.

A **abordagem comunicativa intercultural**, como o próprio nome anuncia, preocupa-se não apenas com a competência comunicativa, mas também prima pela dimensão cultural das línguas estrangeiras., ou seja, preocupação com o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que devemos ter com relação à cultura daqueles cuja língua estamos aprendendo, para mantermos uma interação apropriada. Nesse caso, seria importante uma abordagem bi cultural em sala de aula, ou seja, ao tempo em que os ouvintes aprenderiam sobre a cultura surda, o povo surdo aprenderia sobre a cultura ouvinte e assim não haveria estranhamento com relação aos modos de ser e agir de cada grupo inserido em uma mesma escola.

O que é válido, de um modo geral, é o cuidado do professor com sua formação continuada e contínua, que o levará a selecionar textos e implementar ações que facilitem a aprendizagem da língua-alvo. É imprescindível ao professor o desejo de ser um intermediador

para o aluno, buscando e criando materiais que facilitem esse processo. Obviamente, isso dá trabalho e é preciso que o professor saiba disso, mas também entenda que o resultado leva não só à autonomia do aluno, mas à sua própria.

O livro didático é um recurso importante, mas não pode ser a única ferramenta do professor em sala de aula. Deve haver um planejamento, uma engenharia e reengenharia de ações previstas para o ensino ocorrer de forma vitoriosa, uma vez que, quando o aluno fracassa, também não fracassa sozinho, o professor fracassa junto.

O que mostramos até aqui são apenas *insights* para que se compreenda que há outras formas, outras estradas a percorrer, e que devemos procurá-las para termos uma caminhada mais produtiva e de sucesso em nossas ações em curto e médio prazo e não em longo prazo.

Em seguida, fazemos uma abordagem acerca das práticas docentes e reflexivas, dos saberes, competências e habilidades, a fim de compreender melhor como se dão as práticas das professoras de língua portuguesa para os alunos surdos, nas escolas consideradas inclusivas.

3 PRÁTICAS DOCENTES E OS RITUAIS DA SALA DE AULA

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, [...] em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (FREIRE, 1996).

Este capítulo trata da prática docente, entretanto, para alcançar este tema, iniciamos com uma discussão sobre práticas de um modo geral e suas tipologias, e todos os entrelaçamentos necessários à sua compreensão maior.

A prática pedagógica vem sendo objeto de estudo há décadas, contudo alguns pontos ainda permanecem obscuros, necessitando buscar o seu entendimento, para compreendê-los melhor, alicerçados em pesquisas nas escolas. Enfim, conforme Marques (2001, p.11), “a prática pedagógica adentrou o século vinte mergulhada num oceano de investigações sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem”.

E nós, aqui também buscamos essa compreensão de como a prática docente vem se enredando nas escolas ditas inclusivas, com o objetivo de entendermos como se dá a prática de professores de Língua Portuguesa em salas de aula com alunos surdos. Vejamos, então, como têm sido conceituadas algumas categorias bastante significativas na prática pedagógica tais como: ensino, professor, aluno e práticas pedagógicas.

Pensando como Charlot (2013, p. 114), percebemos o ato de ensinar como a mobilização das atividades dos alunos para que estes construam saberes, além disso, é a transmissão de um “patrimônio de saberes sistematizados legados pelas gerações anteriores de seres humanos”. Isso significa que o ato de ensinar é permeado de ações que promovem os saberes articulados social, cultural e historicamente falando, quando o homem se faz nesses saberes perpetuando-os, transformando-os a partir de suas novas construções. Com relação à prática educativa, as ideias de Sacristán (1999) se coadunam com as de Charlot (2001), quando diz que:

a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado [...] A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Essas transformações parecem mais difíceis de se dar quando se trata de educação especial e, em particular, educação de surdos, por estes fazerem parte de um universo linguístico diferente daquele vivido pela escola. Além do mais, eles vivem em contextos histórico-culturais permeados por conflitos, os quais são gerados pelas exigências que lhes fazem em todos os caminhos por que passam.

Pletsch (2010), por sua vez, aponta a prática pedagógica como sendo: a) de caráter antropológico ou b) institucionalizado, em que aquela está relacionada à questão social, a partir da qual se percebe a educação escolar como um espaço sociocultural coletivo e não apenas de um segmento profissional, por mais que seja legitimado pela ação docente.

Quanto à prática pedagógica institucionalizada, esta diz respeito à atividade docente efetuada dentro dos sistemas educacionais e das organizações escolares das quais fazem parte, ou seja, uma é compartilhada, é permeada por trocas, e a outra é realizada pela ação sistematizada a partir daquilo que as normas institucionais determinam. A ação pedagógica, então, não é isenta, uma vez que os professores trazem para a sala de aula seus valores, crenças, assim como os das instituições que representam.

Atualmente, a educação busca uma intertextualidade entre prática e teoria, como uma forma de afastar essa fragmentação e promover uma articulação dialética, em que a teoria fornece subsídios para uma prática mais consciente e a prática promove subsídios para mudanças teóricas, no dizer de Garcia (1977).

Não podemos deixar de mencionar o caráter histórico e cultural da prática, o qual está além da prática docente ou das atividades didáticas nas salas de aula, como já mencionamos, sendo um ponto forte para a construção/transformação de teorias estabelecidas. Contudo, não esqueçamos que é indispensável que o professor perceba a multidimensionalidade da prática docente e entenda, como Vigotski pontua, que, para aprender novos conceitos, é preciso estabelecer pontes com o real, passar do particular para o geral e deste tornar àquele. Para atuar em educação de surdos, é imprescindível ao professor conhecer o universo do qual esse sujeito faz parte para saber fazer as articulações necessárias e adequadas.

É imprescindível, assim, o conhecimento de si e do mundo através de experiências diversas, tanto quanto respeito pelos ritmos variados, pela diversidade, pensando na **inconclusão do ser**, que se percebe como tal e compreende a educação como um processo permanente (FREIRE, 1996). Refletindo desse modo, trataremos a seguir da formação do professor e as implicações dessa formação em sua prática pedagógica.

3.1 Saberes e Práticas Pedagógicas e Docentes

Entendemos a atividade docente, o ato de ensinar como a mediação do processo ensino-aprendizagem, articulada pela teoria e pela prática, e a compreensão dessa conexão nos leva à reflexão sobre a prática docente e o saber pedagógico, ou os saberes pedagógicos. Entendemos a relação entre a prática docente e os saberes pedagógicos como resultado de uma dialética que contribui para a transformação da ação do professor e, se ele não se apropriar desses saberes, sua mudança não será alcançada. Veiga (2002, p. 21) comunga com nosso pensamento, quando explica que precisa haver:

- Vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, entre o que o professor pensa e o que ele faz;
- acentuada presença da consciência, ação recíproca entre professor, aluno e realidade;
- uma atividade criadora em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada;
- um momento de análise crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.

Em conformidade com Borges (2004), os saberes dos docentes afloram quando se leva em consideração o contexto no qual os professores põem em prática as ações, pois esses saberes ultrapassam as fronteiras dos modelos e das pesquisas que não estão articuladas com uma prática que leve em conta os saberes e as competências, os quais são recebidos na sua formação, acrescidos dos saberes experienciais, mostrando que a sala de aula é sim, lugar de confronto, “de cortes, emendas, que vão mostrando caminhos e estratégias diferentes para uma ação contextualizada.

De acordo com Nunes (2001), os saberes dos professores são incitados cotidianamente, passando a fazer parte da identidade do professor, tornando-se primordial para as práticas, as relações e as decisões pedagógicas, em razão dessa prática ser de natureza social tanto quanto o saber é resultado de uma produção social, ou seja, ambos são atravessados pelo contexto. Gauthier (1998) pondera que os saberes devem permear a prática docente, para que os docentes julguem com relação à ação a ser adotada, não esquecendo que o professor é parte do social, é um ser social, conseqüentemente, meio e instrumento da sociedade para a construção e manutenção da cultura.

No entanto, continuando nossa linha de raciocínio em torno de práticas pedagógicas e práticas educacionais, entendemos que elas não são sinônimas, porque segundo Franco (2012, p. 152), “ao falarmos de práticas educativas estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para

a concretização de processos educacionais, enquanto, ao tratarmos de práticas pedagógicas, estamos nos reportando a “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Afirma, ainda, que práticas pedagógicas são aquelas que são organizadas “intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154).

Com relação à prática docente, nós a entendemos como a ação intencional do professor que visualiza, ou seja, entrevê o ensino e a aprendizagem de seu aluno e, por serem ambos – professor e aluno – seres sociais, suas práticas são entremeadas por saberes sociais, pessoais, profissionais, enfim, saberes múltiplos e experienciais, fundados na repetição de situações e de controle dos fatos vividos (TARDIF, 2014). E isso é reforçado por Bolfer (2008), quando diz que:

esses saberes, em seu conjunto, contemplam valores, crenças, atitudes, conhecimentos e concepções que incidem diretamente sobre a prática docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno. É por isso que o professor precisa estar envolvido em ações formativas, que o levem a pensar intencionalmente sobre essa prática com a finalidade de melhorá-la e adequá-la e que possibilitem o desenvolvimento, a aquisição ou o aperfeiçoamento de capacidades, ações formativas que valorizem o caráter contextual e organizacional e sejam orientadas para a mudança (BOLFER, 2008, p. 62).

Isso nos mostra claramente que, quando o professor sabe qual o sentido de sua aula, conhece o seu público, entende como agir para expandir a formação desse público, está consciente de sua própria formação e de sua ação, ele percebe o valor de uma formação continuada, por acreditar que o seu trabalho é importante para o seu alunado. Segundo Franco (2012), esse professor está em permanente **vigilância crítica** porque busca, questiona, reflete sobre sua prática, avalia, enfim, tem uma prática fundamentada, mesmo que não disponha de condições institucionais. Nesse interregno, insere-se o professor de educação especial, cujas práticas pedagógica e docente devem ter como bússola a capacidade de ressignificar o mundo docente e educacional a partir de um novo prisma, a fim de que se faça uma prática inclusiva efetiva e significativa, que transforme e desenvolva os alunos com necessidades especiais, em particular, neste estudo, o aluno surdo.

3.2 Práticas Pedagógicas e Docentes na Educação Especial

Aqui tratamos das práticas pedagógicas e docentes voltadas para as pessoas com necessidades especiais, sobretudo a pessoa surda, por estarmos inseridos num momento

histórico ímpar, em que a partir da Lei 10.436/2002, conhecida como a Lei da Libras, este sujeito tenha saído das sombras, como todos os que têm necessidades, para a ribalta da educação.

As práticas pedagógicas devem ter como foco resolver as expectativas educacionais de um grupo social específico e a prática docente deve ser entremeada pelas relações sociais, escolares, uma vez que, sem haver ligação com o todo que constitui a escola, ela perde o sentido. Então, a prática pedagógica se realiza graças à ação docente, e o professor, ao construir sua prática, está em constante diálogo com esse fazer: o que fazer; como fazer; por que fazer; com quem fazer.

A educação do surdo, contudo, conta ainda com outra personagem central no cotidiano escolar, que é o intérprete/tradutor de Libras, cuja formação tem sido baseada na experiência vivenciada por familiares de surdos ou participantes de grupos religiosos interessadas nesse público. Com a crescente da comunidade surda nos diversos contextos socioculturais, a validade desse tipo profissional começou a ser questionada, surgindo então, cursos de formação.

Segundo Quadros (2008), embora o Imperial Instituto de Surdos-Mudos tenha sido criado em 1857, por Dom Pedro II, somente na década de 1980 os intérpretes começaram a ser intermediários nas comunidades religiosas. Com o tempo eles iniciaram uma luta por profissionalização, culminando com o surgimento do I Encontro Nacional Intérpretes em 1988. A Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias Intérpretes de Língua de Sinais – FEBRAPILS, é fundada em 2008 com a “função de orientar, apoiar e consolidar as Associações de Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (APILS)” (FEBRAPILS, p.1). Além disso, a Lei 12.319/2010, que regulamenta esta profissão, reza nos Art. 6º § I, que o tradutor/intérprete deve:

efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa”, assim como “interpretar em Libras, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. (FEBRAPILS, 2010, p.1)

O Art. 7º trata das questões éticas que envolvem essa profissão e as pessoas que a ela se entregam, tais como exercer a profissão com rigor técnico, zelar pelos valores éticos, discrição, imparcialidade e fidelidade quanto aos conteúdos a traduzir, dentre outros postulados significantes.

Amparados por lei, a sua presença em sala de aula vem auxiliar o professor a “conduzir suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação em sinais” (LACERDA e BERNARDINO, 2014, p. 65). O surdo, por seu turno, tem sua língua valorizada, todavia é importante considerar que o intérprete por si só não viabiliza aspectos metodológicos, tampouco o pleno desenvolvimento do surdo, embora as inúmeras funções que lhe são conferidas na escola, inclusive “adicionar informações para clarear as informações do professor”, gerando polêmica e dúvidas quanto ao seu papel, como apontam Lacerda e Bernardino (2014, p. 66).

Entendemos que a responsabilidade da educação do aluno surdo não é exclusividade do intérprete, uma vez que o seu papel é o de interpretar e colaborar para que este aluno tenha melhores condições de aprendizagem e, nesse momento, entram em cena coadjuvantes essenciais para uma prática docente relevante: a competência e a habilidade.

3.2.1 A prática reflexiva como delineadora de competências e habilidades

A ação educativa é intercalada por considerações sobre competência e habilidade, dado que uma e outra apontam para a apreensão que o sujeito tem acerca da resolução de problemas que acontecem na complexidade do cotidiano escolar. Como suporte dessa discussão, tomamos como aporte teórico Perrenoud (2000); Vigotski (2002), além de Rios (2006), dentre outros.

Esta reflexão sobre competência e habilidade tem relação direta com a prática reflexiva, posto que o professor reflexivo, geralmente tem o *habitus* de reflexão na e sobre a sua ação. Essa prática reflexiva promove uma mudança nas identidades habituadas a um *savoir-faire* ilusório, porque o ofício de professor não pode prescindir de bom senso, nem de cientificidade, de formação contínua para minimizar as defasagens naturais do processo educacional. Contudo não podemos desconsiderar a prática dos professores em exercício. Suas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias, metodologias, habilidades que promovam a aquisição da aprendizagem. De acordo com Perrenoud (2002), a prática reflexiva remete a dois processos mentais que devemos distinguir:

- 1º) Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; a prática reflexiva pode ser entendida, no sentido mais comum da palavra, como a reflexão acerca da situação, dos objetivos, dos meios, do lugar, das operações envolvidas, dos resultados provisórios, da evolução previsível do sistema de ação. [...]
- 2º) Refletir sobre a ação, já é algo bem diferente. Nesse caso, tomamos a nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la (PERRENOUD, 2002, p. 30).

Isso nos leva a concluir acerca da importância de refletirmos sobre tudo que está relacionado com o ato de ensinar, sobre o que está acontecendo, sobre o que podemos ou não fazer para melhorar nossa atuação junto àquele público, pensando sempre que toda ação é única, todavia provoca inúmeras consequências. A prática reflexiva implicitamente está relacionada às nossas representações (do professor, da coletividade escolar, da escola), aos nossos *habitus*, os quais são questionados quando iniciamos a reflexão sobre a nossa ação, o que jamais será considerado algo simples, pelo contrário, nada mais complexo e desconfortável do que mexer em nossas ações, em nossos saberes.

Como pontua Vigotski (2013), o desenvolvimento da mente humana é sempre mediado pelo outro que aponta, determina, orienta e nos ajuda a atribuir significados à realidade. Desse modo, os mais imaturos, mais pueris, vão pouco a pouco dominando as formas de funcionamento psicológico, o comportamento e a cultura de seu contexto. Em se tratando de pessoas surdas, entendemos com este, que elas devam interagir com aquelas que estejam com o seu processo de desenvolvimento além, pois através das interações, das trocas de saberes, de experiências, ambos crescem e aprendem juntos.

Vigotski (2013) nos mostra, ainda, que as características humanas não estão presentes desde o nascimento, mas se produzem no processo interativo, resultam das relações estabelecidas entre o homem e a sociedade, uma vez que nessa interação o homem modifica o meio no qual está inserido e ao mesmo tempo se modifica. Levemos em consideração a criança, a qual, a partir do que ele propõe, nasce somente com as funções psicológicas elementares e, a partir de sua relação com o meio, com a cultura, tem-nas transformadas em funções psicológicas superiores. Enfim, as competências abordadas por Perrenoud (2000), a exemplo de Vigotski, são adquiridas também, como consequência da interação social, da relação do homem com o seu contexto.

E quando falamos em ação, algo aparentemente simples, na verdade estamos tratando sobre os saberes do professor, suas técnicas, os métodos que utiliza, sua personalidade, seu modo de agir, seus traços físicos, suas representações de mundo como indivíduo e como profissional, enfim tudo o que intervém no micro espaço, geograficamente falando, denominado sala de aula, no qual ele atua. Não podemos, portanto, nos limitar às práticas e experiências adquiridas sem analisar, comparar, teorizar, modificar o que não está adequado, promover novas práticas até que sejam necessárias novas mudanças.

Além disso, é forçoso trabalhar as práticas coletivas acordadas pelo corpo coletivo, tanto quanto com as regras institucionais e organizacionais, no entanto sem perder a consciência sobre os sujeitos que estão sob a tutela da escola. As reflexões sobre a prática, tanto quanto os

conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas têm como foco o aprendiz. Perrenoud (2002) sugere que para lutarmos contra o fracasso escolar, a evasão, a exclusão e todos os obstáculos que fazem parte do contexto escolar, é imperioso deixarmos de ser professores para nos tornarmos formadores, e acrescentamos, com atenção especial ao sujeito que está em formação, pautando nossa prática nas necessidades desse sujeito, priorizando as competências e habilidades.

3.3 Competências, Habilidades e Estratégias como Coadjuvantes da Prática Docente

As considerações aqui realizadas acerca de competência e habilidade estão relacionadas às reflexões pedagógicas, com o objetivo de discutir as concepções teóricas sobre os termos, assim como sua importância no cenário escolar e, para compreendê-las, tomaremos como aporte teórico pesquisadores como Vigotski (2013), Perrenoud (2008), Rios (2006), Loiola (2013) e Dias (2010). Além disso, pensamos em escola sob a nova perspectiva, das transformações sociais e culturais, que nos levam a vê-la com uma função social diferente, por se ver em um mundo globalizado, e na qual os alunos não têm mais interesse em saberes descontextualizados de sua realidade.

Além disso, a escola convive com a inclusão, que exige novas metodologias, isto é, metodologias ativas, no sentido de tornar o aluno fazedor, no dizer de Paulo Freire, para que se sinta participante do seu processo de desenvolvimento. Com as novas mudanças pelas quais passou a educação, ela precisa rever sua forma de **ensinar** e os professores precisamos, urgentemente rever nossos conceitos sobre educação, ensinar, aprender, inclusão e tantos termos que se renovam cotidianamente

Neste sentido, a escola deve primar pelo desenvolvimento da inteligência como capacidade de adequar-se ao mundo multifacetado e permeado por diferenças as mais diversas. Perrenoud (1999) explica que a escola deve promover situações e eventos comunicativos que promovam a formação de esquemas de ações e interações de tal modo estáveis que possam ser utilizadas dentro e fora de seu espaço educacional ou ainda, após este momento, ou seja, nas situações do dia a dia do sujeito no mundo, para o qual este deve ter competência suficiente para sair-se bem.

Vejamos, então, o significado do termo competência e habilidade, para nos posicionarmos melhor com relação às nossas concepções. De acordo com Loiola (2013, p. 1), o termo competência “vem do Latim *competere* (lutar, procurar ao mesmo tempo), de com, (junto), mais *petere*, (disputar, procurar, inquirir)”. Cunha (2003, p. 200), entretanto, afirma

que a palavra competência vem de *competentatīa*, capacidade, habilidade, aptidão, cujo sentido é o que acordamos neste trabalho. Em conformidade com os documentos oficiais, competência “são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 2000, p. 5).

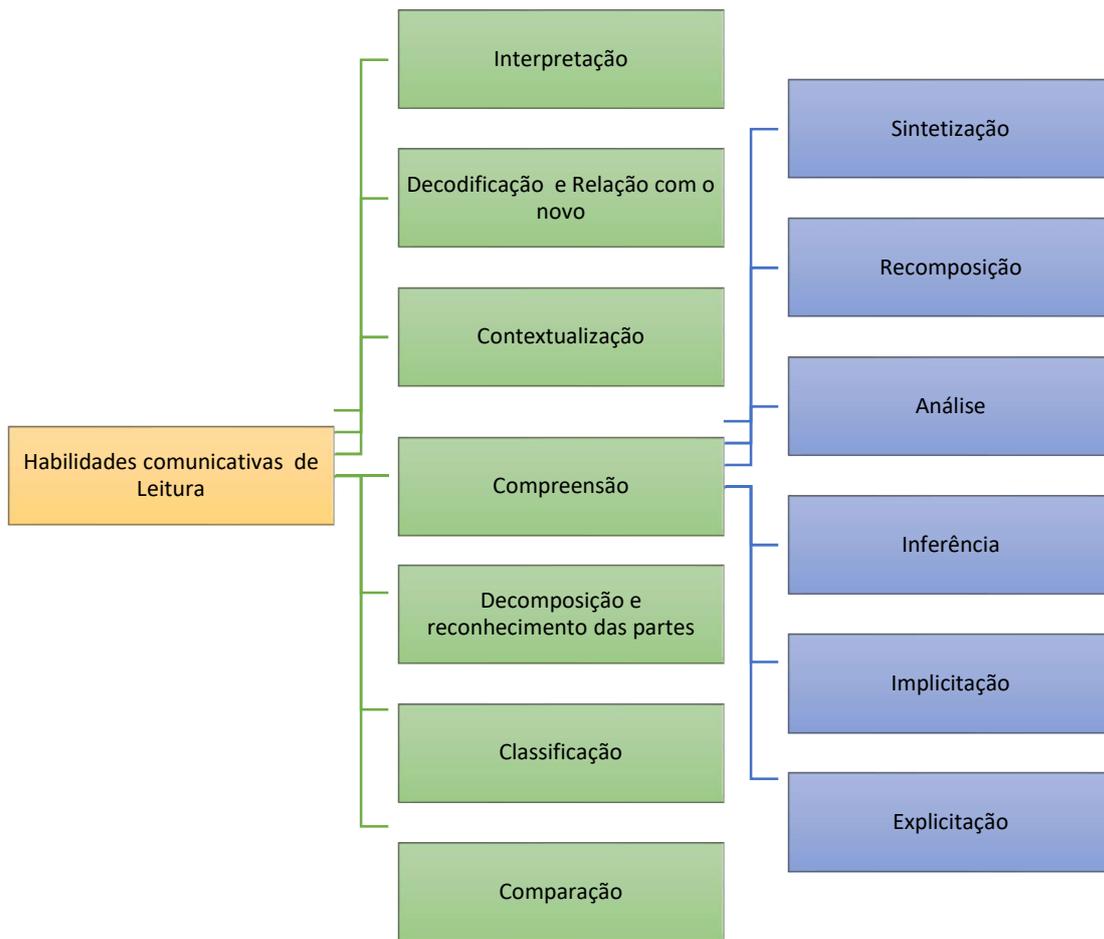
Habilidade, por outro lado, vem do latim *hābilitās-ātis*, qualidade de quem é hábil, competência de um sujeito frente a um determinado desafio e, ainda de acordo com os documentos oficiais “as habilidades decorrem das competências adquiridas, e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se, articulam-se possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 2000, p.5).

Isso nos leva à percepção de que a escola deve trabalhar as competências de tal modo que elas promovam a autonomia de seus alunos, uma vez que a competência diz respeito à operacionalização da inteligência, sua aplicabilidade, enfim, refere-se a colocá-la em prática. Como em sala de aula trabalhamos com múltiplas inteligências, podemos também ativar múltiplas competências. A habilidade, por sua vez, como define Antunes (2001, p. 18), “é filha específica da competência”.

Entretanto vamos além, dado que em muitas situações ambas se confundem, se virmos, por exemplo, habilidade como capacidade adquirida, ou como algo que deva ser trabalhado na busca por competência. Para facilitar mais, diríamos, tomando nossos documentos oficiais como parâmetro, que “competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (BRASIL, 2005, p. 58).

Em se tratando do ensino de 6º ao 9º ano, por exemplo, as habilidades de comunicação de leitura previstas, de acordo com os PCN, são importantes, uma vez que exploram desde a mais simples habilidade como a interpretação, até a mais complexa como a habilidade de comparação, para a qual a reflexão e análise são necessárias.

Para que essas habilidades sejam desenvolvidas acertadamente, rezam os PCNs que precisamos levar em conta a necessidade de delinear um diagnóstico dos conhecimentos que os alunos trazem consigo, com o objetivo de refletirmos acerca das práticas de leitura com as quais eles têm contato no seu cotidiano, enfim aquilo que o aprendente já traz consigo em termos de conhecimentos e experiências que facilitarão o processo de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa. Vejamos, assim, as habilidades elencadas pelos PCNs:

Figura1: Habilidades de Comunicação

Fonte: Adaptado dos PCN (BRASIL, 2000)

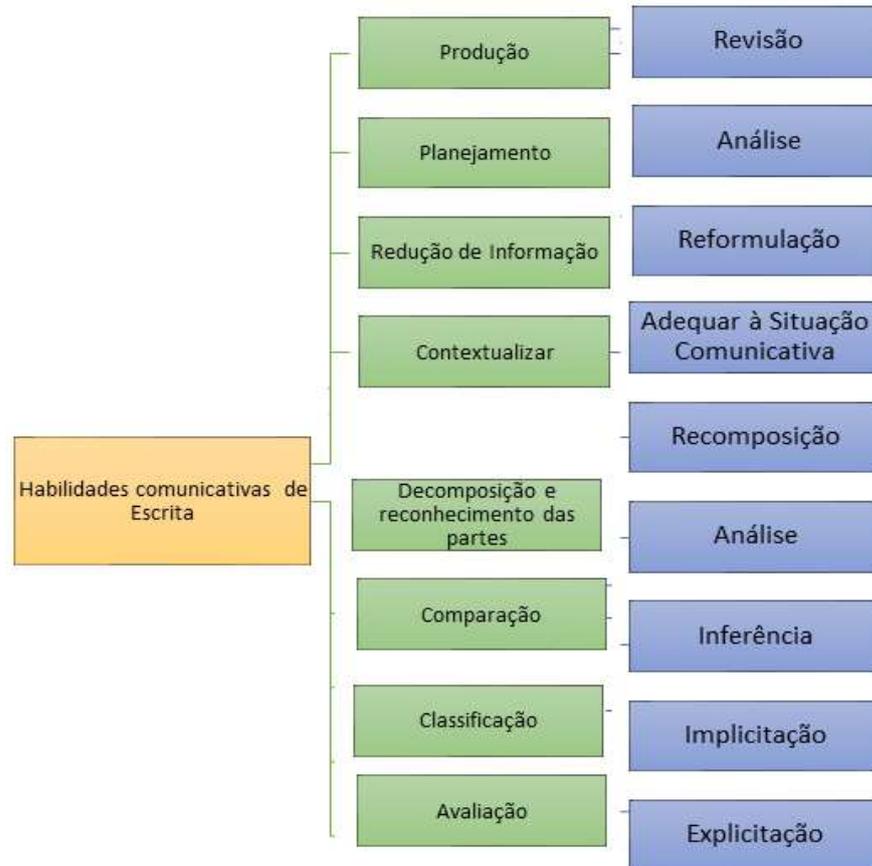
Como vimos apontando, leitura e escrita são habilidades que a escola procura desenvolver por meio da compreensão de gêneros diversos, de modo a levarem os alunos a se colocarem criticamente com relação a eles.

Em se tratando da escrita, os alunos precisam aprender a produzir textos de circulação social de forma mais autônoma, adequada, com o uso de recursos estilísticos e expressivos em conformidade com os gêneros a que são convocados a elaborar.

Para isso, é significativo que os alunos entendam que escrever é uma técnica que envolve muito mais do que simplesmente escrever palavras soltas, mas colocar no papel sua compreensão e análise com relação àquilo que se propõe.

Dessa forma, o ensino de habilidades de pré-escrita e pós-escrita proporciona aos alunos o desenvolvimento da capacidade de analisar a escrita, tanto quanto organizar cognitivamente suas competências linguísticas. De acordo com os PCNs, as habilidades de escrita vão desde a produção até a avaliação desta produção, como podemos ver em seguida:

Figura 2: Competências e habilidades



Fonte: Adaptado dos PCN (BRASIL, 2000).

Levando em consideração as competências comunicativas acima expressas, percebemos como a escola, comprometida com uma educação por competências deve primar por conteúdos significativos para os seus alunos. Isso nos leva à percepção de que a escola, preocupada em trabalhar pelo viés da competência e habilidade, não terá como foco principal a antiga memorização, ensino bancário, mas um ensino funcional, por meio do qual o aluno verá sentido em estudar as disciplinas curriculares. Entendemos, também, que há competências que se adquirem fora do contexto escolar e outras que se constroem no âmbito escolar, ou seja, elas não se excluem, se entrelaçam, se entremeiam na construção do sujeito e com os sujeitos no processo comunicativo diário.

Vale dizer, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, tomando como referência as competências comunicativas expressas pelos documentos oficiais, esta tem natureza instrumental da maior relevância, uma vez que é ferramenta primordial para a aprendizagem de todas as outras disciplinas, quer dizer, ela tem função transdisciplinar, tornando-se alicerce para a aprendizagem múltipla do aluno, porquanto norteia sua compreensão, interpretação, análise e

produção textual. Assim sendo, sua condução inadequada ou fora da visão das competências e habilidades, promoverão dificuldades para o aluno. Principalmente em relação ao aluno surdo, usuário de uma língua de modalidade diferente.

Enfim, retornamos a Vigotski (2013), pensando que o homem se forma em contato com a sociedade, isto é, sem o outro, o homem não se constrói, e a escola com um ensino adequado deve estimular em seus alunos, o desenvolvimento das competências e das habilidades as quais ainda não dominam, extraindo delas, novos conhecimentos.

Em se tratando de significados relacionados aos saberes, habilidades diante da resolução de situações concretas/problemas, concordamos com Rios (2010), quando ela explica que a competência faz parte de uma pluralidade de características expressas em dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas da atividade docente, como podemos observar:

- a) **Dimensão técnica** – referente à competência informacional, ao tempo em que é o meio de ação do indivíduo no contexto da informação; está relacionada à capacidade de trabalhar com os conteúdos;
- b) **Dimensão Estética** - está relacionada à ética, no sentido de buscar a harmonia e a boa convivência em sociedade, nos grupos e na coletividade na qual estamos inseridos; seria um movimento em direção à ordenação do social de forma harmoniosa;
- c) **Dimensão Ética** – tem relação com o ser e estar entre sujeitos diversos buscando resguardar a individualidade de cada um, ao mesmo tempo em que se ampara a sua inserção na coletividade;
- d) **Dimensão política** – esta dimensão refere-se ao viver bem na *pólis*, porque somente na *pólis* encontramos o caminho para a realização de nossas possibilidades.

Como podemos depreender desses conceitos, os saberes precisam ser mobilizados a fim de resolvermos as situações-problema utilizando cada dimensão adequadamente, uma vez que todas as dimensões, juntas, constituem um conjunto de saberes necessários à ação docente, posto que esta não pode ser desvinculada das competências e habilidades aliadas ao domínio de conteúdo.

O conceito de competência, embora mereça ainda muitas discussões, terá como eixo norteador, em relação ao ensino aprendizagem, as ideias de Perrenoud (2008, p. 15), quando pontua que as competências “não são, elas mesmas, saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos”, da mesma forma que esta mobilização só será significativa se fizer parte de uma situação singular, mesmo que em interação com outras. Além disso, esse pesquisador coloca que o exercício de competências “passa por operações mentais

complexas, subentendidas como esquemas de pensamento”, que permitem determinar e realizar uma ação relativamente adaptada à situação. Partindo desse princípio, Perrenoud (2008) organiza as competências nos seguintes eixos:

- 1) **Organizar e dirigir situações de aprendizagem** – isto é, conhecer os conteúdos a serem ensinados e a forma como traduzir esse conhecimento a partir das representações dos alunos, dos obstáculos à aprendizagem, assim como saber construir e planejar ações que envolvam os alunos em atividades de pesquisa. Enfim, não basta ser apaixonado pelo que faz, é necessário construir cumplicidade (no bom sentido) e solidariedade com os alunos na construção do conhecimento.
- 2) **Administrar a progressão das aprendizagens** – não está relacionada apenas ao planejamento didático, mas saber administrar situações-problema de acordo com o nível dos alunos, perceber os objetivos do ensino na mesma dimensão, assim como avaliar periodicamente suas ações e as dos alunos, de modo que a avaliação destes seja formativa, para que saibamos que decisões tomar.
- 3) **Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação** – esta competência diz respeito ao professor saber administrar a diversidade de público presente em sala de aula, respeitando essa diversidade fornecendo apoio integrado aos alunos com dificuldades, além de promover o cooperativismo entre os alunos para que eles possam seguir mais bem preparados, conscientes de que todos os indivíduos são diferentes, contudo há alguns que se mostram mais diferentes ainda, com especificidades que precisam ser levadas em consideração na hora de planejar as ações docentes.
- 4) **Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho** – refere-se a envolver os alunos em todo o processo ensino aprendizagem, quer dizer, levar o aluno a se sentir fazedor, entender o significado do trabalho escolar e aprender a se auto avaliar, formar um conselho de alunos;
- 5) **Trabalhar em equipe** – essa competência tem relação direta com a cooperação nas rotinas do ofício de professor, como diria Perrenoud (2008), uma vez que hoje a escola interage com outros profissionais que dela participam como psicólogos, psicopedagogos, terapeutas, pais, dentre outros. Isso nos leva à percepção de que não há como atuar de forma isolada, mas sim partilhando responsabilidades, dividindo tarefas, trocando experiências exitosas, projetos direcionados e coletivos, a fim de promover um bom desenvolvimento dos alunos. Para isso, a competência seguinte é primordial, senão vejamos:

- 6) **Participar da administração da escola** – com a participação de todos os atores do cenário escolar fica mais fácil organizar e fazer crescer a interação dos alunos nos projetos da escola, nas atividades interdisciplinares. É importante que professores, alunos, gestores e comunidade escolar de um modo geral elaborem, discutam e administrem o projeto institucional, assim como os recursos de que ela dispõe, porque, quando todos se sentem parceiros, participantes de um contexto, mais fácil se dá a divisão das tarefas e melhores serão os resultados, principalmente se todos compreenderem o valor de se desenvolver a autonomia individual e coletiva dos professores;
- 7) **Informar e envolver os pais** – Esta competência é devesas importante, em razão de hoje compreendermos a presença dos pais na escola como parceiros e não apenas cobradores. Havendo interação entre pais e professor/escola é possível promover uma educação de mais qualidade, pois pais e professores podem discutir qual a melhor forma de ensinar seus filhos, suas dúvidas, inseguranças, enfim, envolver os pais na construção dos saberes de seus próprios filhos tende a suscitar a adesão daqueles ao processo ensino-aprendizado;
- 8) **Utilizar novas tecnologias** – esta competência é extremamente significativa devido ao uso indiscriminado das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na atualidade e das quais a escola não pode eximir-se. Nossos alunos têm um vasto conhecimento e uso das tecnologias e, caso a escola não as utilize, estará fadada ao fracasso. É fundamental que o professor saiba utilizar as novas ferramentas, as multimídias, as redes sociais, enfim, tudo o que faz parte do universo de nossos alunos, de modo a explorar didaticamente essas tecnologias a fim de favorecer o interesse e o bom desempenho dos alunos;
- 9) **Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão** – tem relação direta com o que representar aos nossos alunos em termos humanísticos, de modo a levá-los a discutir, analisar questões como: preconceito, violência - dentro e fora da escola, indisciplina e a criação de regras a serem seguidas por todos. Além do mais, é relevante implementar ações que visem desenvolver nos alunos a solidariedade, o bom senso, a responsabilidade e todos os valores necessários a uma boa convivência social.
- 10) **Administrar sua própria formação contínua** – esta última, porém não menos importante competência, refere-se à necessidade intrínseca de os professores trabalharem continuamente sua formação, na certeza de a educação ser um processo infundável. Nesse processo, o professor deve saber explicitar suas práticas, mas também

analisá-las, para poder ter uma prática reflexiva, construtiva e em permanente construção e, finalmente, ser agente de sua própria transformação e formação.

Essas competências, abordadas por Perrenoud (2008), são relevantes à medida que nos possibilitam um pensar sobre nossa prática e não apenas para que as vejamos teoricamente, dado que as competências e habilidades estão *pari passu* com a ação e exigem conhecimento. Isto é, as competências, repetimos, são um conjunto de conhecimentos, atitudes aptidões e capacidades que tornam o sujeito apto a desempenhar algumas ações em seu cotidiano. Elas estão diretamente imantadas ao **saber-conhecer**, **saber-fazer**, **saber-conviver** e **saber-ser**, ou seja, não a apenas um saber dissociado dos outros, mas a todos eles inter-relacionados.

Schön (2000) ancora seu trabalho na aprendizagem através do fazer. Ele explica que não podemos ensinar ao aluno aquilo que é necessário ele saber, mas podemos instruí-lo, ou como ele próprio acentua, o aluno tem de ver por si, ao seu modo e de acordo com suas relações com o mundo. Afirma ainda, que o aluno não pode ver se apenas falarmos, é importante a prática, o fazer ele mesmo, ou seja, a reflexão sobre a ação, na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, para promovermos intervir na situação em foco.

Essas competências, especificamente as duas primeiras - Organizar e dirigir situações de aprendizagem e administrar a progressão das aprendizagens, têm relação direta com o planejamento, como uma exigência do próprio ser humano em/para a sua evolução. Vemos o planejamento como algo dinâmico, que parte da realidade dos seus alunos. Conforme dissertam Menegolla e Sant'Anna (2010, p. 22):

é necessário um planejamento que dimensione o processo educativo e reconstrutivo do homem, que vise planejar a ação educativa para que o homem viva o presente e, ao mesmo tempo, se projete para o futuro, que está cada vez mais perto. Ainda é necessário planejar o processo educativo para que o homem, submerso na problemática existencial, se lance na vida em busca do seu viver, para que encontre um sentido de vida e solução para seus problemas. [...] É necessário planejar o processo educativo para que o homem não se limite, mas se liberte, numa perspectiva dinâmica de ser para a vida.

Ser um docente competente envolve todos esses saberes para poder responder aos desafios do dia a dia, em contextos diferenciados, planejando suas ações de acordo com o contexto no qual se insere, dialogando com seus pares e a família, pensando coletivamente e enfrentando os dilemas do dia a dia. Envolve também as habilidades, como diz Moretto (2008), as quais:

estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, ao identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar

informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Já as competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências (MORETTO, 2008, p. 69).

Baseada no exposto, as práticas docentes devem levar em consideração os diferentes saberes dos alunos, tanto quanto suas individualidades, suas especificidades. É imprescindível que os professores articulem os saberes culturais, sociais e os referentes às necessidades especiais de nossos alunos, com os saberes sistematizados. As competências e habilidades, então, devem estar imbricadas nas dimensões do trabalho docente, levando em conta as diferenças individuais, socioculturais, linguísticas, e ainda de acordo com o contexto no qual estejamos inseridos – professores, escola e alunos.

Além disso, precisamos acatar as possibilidades de cada um apreender as informações, o processo de inter-relação pessoal, intelectual, assim como o desenvolvimento/aquisição da linguagem, o exercício de análise crítica, a avaliação das informações e a criatividade ou o desenvolvimento dela. Então, para que as habilidades floresçam, necessitamos de procedimentos e estratégias adequadas para alcançarmos os objetivos propostos.

3.4 As Habilidades e sua Relação com os Procedimentos/Estratégias Metodológicas e a Surdez

As habilidades, conforme dissemos anteriormente, podem ser expressas em situações reais, ou seja, elas acontecem no cotidiano da sala de aula, à proporção que as situações-problema vão-se dando e os procedimentos e as estratégias metodológicas vão-se associando no sentido de buscar as respostas às dificuldades que vão surgindo. Isso acontece porque as práticas docentes têm como base os componentes didáticos, ou seja, os conteúdos, os objetivos, os recursos, a avaliação, as habilidades e os procedimentos e as estratégias metodológicas adotadas.

Nesse sentido, entendemos com Haydt (2008, p.143) que procedimentos metodológicos se referem ao conjunto de ações ou comportamentos determinados pelo professor a fim de “colocar o aluno em contato direto com coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos”. Procedimentos têm a ver com o modo de agir, com as atitudes e comportamentos do professor enquanto estratégias são planos, são técnicas utilizadas a fim de atingir os objetivos propostos (COELHO, 2013).

Por conseguinte, tanto as estratégias, quanto os procedimentos voltados para o ensino de alunos surdos precisam ser diferenciados. Elas permitem envolver os alunos ou contribuir para este envolvimento, além de instigá-los à prática de socialização dos saberes e de suas práticas socioculturais, dependendo da versatilidade do professor quanto ao uso de diferentes estratégias. O modo de ensinar não tem variado muito ao longo dos anos, entretanto o estabelecimento de comunicação com os alunos, assim como o respeito às diversidades têm sido o ponto alto da educação, que se propõe inclusiva, ou como diz Rios (2010, p. 128): “a forma de que se reveste a comunicação pode favorecer ou afastar a possibilidade de uma aprendizagem significativa”. Afinal, a linguagem é o instrumento principal que o professor utiliza para interagir com os alunos ou, como pontua Antunes (2007), em relação à língua como veículo de comunicação, é por meio dela que:

nos socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencendo a um espaço. Falar, escutar, ler, escrever reafirmam, cada vez mais, nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes”. (ANTUNES, 2007, p. 22)

Pensando por esse prisma, o professor, em seu planejamento assim como na prática docente, deve adotar atividades que sejam mais eficientes ao ensino-aprendizado de seu público, ou seja, realizar aulas de acordo com a heterogeneidade que encontra em sala de aula. Em se tratando de alunos surdos, para que a comunicação e a aprendizagem sejam significativas, há que se habilitar em língua de sinais como recurso imprescindível no processo interacional com seu alunado surdo.

É importante considerar que as escolas participantes da pesquisa são escolas inclusivas, logo têm alunos surdos e ouvintes, o que nos leva à compreensão das aulas em Língua Portuguesa, com a participação do intérprete. Porém, em sala de aula ou em situações de comunicação em outros espaços escolares ou mesmo em ambientes sociais diversos nos quais professor e aluno se encontrem, é necessário que o professor saiba se comunicar com seu aluno.

Durante as aulas, há a intermediação do intérprete, entretanto, mesmo que este profissional seja parceiro do professor, nem sempre consegue traduzir explicitamente o pensamento, a subjetividade de outrem, já que a tradução implica não apenas em conhecimento da língua, mas da cultura, da realidade daquilo que se traduz ao universo daquele que recebe a mensagem traduzida. E da mesma forma que o intérprete, o professor, principalmente, deve conhecer o universo linguístico e cultural de seus alunos, e em se tratando de alunos surdos,

como expõem Lacerda et al (2013, p. 185), “ser professor de surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”.

A inclusão pressupõe a compreensão e o reconhecimento da diferença, lembrando que nossa Carta Magna reza, em seu Artigo 1º que os fundamentos da república são a cidadania e a dignidade da pessoa humana, garantindo ainda o direito à igualdade, à educação, de modo que esta promova o desenvolvimento pleno do sujeito, preparando-o para o trabalho e a cidadania (MACHADO, 2008).

A inclusão, então, surge com a intenção de melhorar, ampliar a igualdade de ensino nas escolas, o que se coaduna com o pensamento de Paulon (2007, p. 34) que a vê como “um processo de ampliação da circulação social, cujo entroncamento se dá na construção diária de oportunidades diversas a todos os seus cidadãos, e acrescentamos, de acordo com suas especificidades.

No que se refere à escola inclusiva, Laplane (2007) disserta que para a inclusão ser concretizada, algumas ações são imprescindíveis, ou seja: capacitação de seus profissionais, mudança curricular e metodológica; modificação das práticas docentes de modo a favorecer, principalmente, a interação social. Assim, vê-se a escola inclusiva não apenas como aquela que acolhe os alunos PNEE e gerencia seus profissionais, mas também aquela que os capacita de modo a atenderem pedagogicamente, sem exceções.

Entendemos, com Paulon (2007) que as escolas inclusivas têm seu cotidiano escolar modificado com a inserção de alunos PNEE, logo espera-se que haja ruptura quanto aos paradigmas para que se coloquem novas representações sobre as práticas docentes, afinal a Declaração de Salamanca (1994, p. 07) expõe que “a inclusão de crianças e jovens com NEE é melhor alcançada dentro das escolas inclusivas que servem a todas as crianças dentro da comunidade”, pois no processo interativo, mediados pelo professor, o desenvolvimento e a aquisição da aprendizagem resulta melhor. Todavia, em se tratando de surdos, essa melhora não é tão significativa quanto o documento apregoa, devido a diversos aspectos, principalmente por serem usuários de uma outra língua.

Quando falamos em inclusão escolar, então, pensamos na comunhão de esforços e trabalhos de todos os participantes dessa comunidade de modo a favorecer a permanência dos alunos, tanto quanto o seu desenvolvimento de modo a alcançar a autonomia no final do processo educacional. A Declaração de Salamanca (1994), em sua décima alínea, defende que a” linguagem de signos como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser conhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua de sinais”.

O Decreto Federal nº 5.626/2005, em seu capítulo VI - Da Garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, estabelece que para que haja ações inclusivas, as instituições devem proporcionar e viabilizar a educação desses alunos por meio de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües 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 lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe 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.

[...]

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.[...]

Levando em conta o que prescreve esse Decreto, ainda há muito que ser feito para que nossas escolas sejam consideradas inclusivas ou bilingues, da mesma forma que os professores precisamos estudar e nos capacitar melhor para assimilar o sentido da inclusão da pessoa surda no contexto escolar, pois que, conforme Lacerda argumenta:

a maior parte dos surdos atendidos no Brasil não têm podido ter acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades lingüísticas, metodológicas, curriculares, sociais e culturais. Os surdos encontram-se em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista, as quais pretendem em

última análise que o aluno surdo se comporte como um ouvinte, lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo a Língua Portuguesa. Ou em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes nas quais, novamente, espera-se que ele se comporte como um ouvinte acompanhando os conteúdos preparados/pensados para as crianças ouvintes, sem que qualquer condição especial seja propiciada para que tal aprendizagem aconteça (LACERDA, 2008, p. 02)

Esta colocação corrobora nosso pensamento de que o surdo, pensado dessa forma, não conseguirá alcançar o pleno desenvolvimento de sua potencialidade. Para que a inclusão aconteça não apenas de direito, mas de fato, é preciso que o professor nos sintamos inclusivos, buscando uma nova concepção de educar, planejar e interagir com os alunos, vendo suas dificuldades e especificidades, com o objetivo de criar novas possibilidades e ações mais efetivas, uma vez que Freire (1996, p. 35) explica que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Ou ainda como pontua Lacerda (2008, p. 04), quando “se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular”, deve-se “garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento”.

Desse modo, sem um profissional capacitado, sem intérpretes e sem interação professor-aluno, o ensino fica resumido, simplificado, não promovendo a progressão, o avanço do aluno além daquilo que ele já alcançou (ou não) no pretérito escolar.

No capítulo seguinte, trataremos da trajetória metodológica por nós efetuada, no sentido de realizar esta pesquisa, tendo em conta os participantes, o contexto, dentre outras questões.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O conhecimento da experiência presente do aluno é condição indispensável do trabalho pedagógico. É sempre necessário conhecer o terreno e o material que se pretende tomar por base da construção, senão corre-se o risco de sobre-edificar um edifício instável na areia. (VIGOTSKI, 2010, p. 204).

Este capítulo trata da metodologia utilizada para a pesquisa, tanto quanto dos dados que lhe são referentes, com o intuito de proporcionar ao leitor uma compreensão ampla de todos os passos empregados para sua execução, assim como aspectos teóricos concernentes à análise de conteúdo.

4.1 Natureza da Pesquisa

A metodologia escolhida foi de cunho qualitativo, a qual foi definida, segundo Gatti e André (2010, p. 30), como a que se firmou por “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais”. A análise com o viés qualitativo, contudo, não deve ater-se aos limites das manifestações dos sujeitos, pelo contrário, deve preocupar-se com os significados produzidos por essas manifestações, o que é possível com a perspectiva da Análise de Conteúdo, proposta por Lawrence Bardin (2011).

Para que esta pesquisa resultasse de forma satisfatória, foi necessário observar as seguintes etapas que nos possibilitaram um bom desenvolvimento dos estudos em consonância com a análise de conteúdo:

- a) esclarecer e diagnosticar uma situação problemática para a prática;
- b) formular estratégias de ação para resolver o problema;
- c) pôr em prática e avaliar as estratégias de ação. Comprovar hipóteses;
- d) nova elucidação e diagnóstico da situação, iniciando a espiral proposta por Lewin e revisada por Elliott (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 174).

E, finalmente, avaliar nossas práticas junto aos participantes da pesquisa, para comprovar ou não aquilo a que nos propusemos.

Com relação à pesquisa em educação, Thiollent (1994) explica que esta metodologia fornece mais condições de o pesquisador produzir informações e conhecimentos efetivos, mesmo em termos pedagógicos, uma vez que promove a participação das pessoas envolvidas

no processo educacional. Cremos que o envolvimento dos participantes de um determinado contexto facilita bastante a transformação que se propõe porque são os maiores interessados em promover a reconstrução das situações verificadas.

4.2 Procedimentos

Para termos uma real compreensão a respeito do ensino de Língua Portuguesa para surdos, optamos por selecionar escolas inclusivas, por pensarmos que estas já deveriam ter em seu currículo novas formas de trabalhar com esses alunos, tanto quanto professores já habilitados para o ensino de alunos surdos.

Escolhemos a Unidade Escolar Tebas, localizada na zona norte de Teresina, por contar ela com um grande número de alunos surdos e ter em seu quadro 5 (cinco) professoras de Língua Portuguesa, todas efetivas. Buscamos professoras em outras escolas públicas para contarmos com um número mais significativo de participantes e, assim, podermos avaliar melhor o ensino de língua portuguesa para surdos.

Em decorrência dessa necessidade, buscamos a Unidade Escolar Atenas, com duas professoras de Língua Portuguesa, todavia apenas uma com sala de aula com alunos surdos e a Unidade Escolar Esparta, com apenas uma professora de Língua Portuguesa com alunos surdos. Ambas as escolas estão situadas na zona sudeste de Teresina.

4.3 Locus da Pesquisa

Antes do início da pesquisa, propriamente dita, realizamos encontro com os gestores das instituições (diretores e coordenadores), a fim de solicitar autorização e, após esta ser concedida, conversamos com as professoras com o mesmo intuito. Em prosseguimento, antes de iniciar a pesquisa, propriamente dita, iniciamos a coleta de dados com cada um dos participantes, os quais responderam a uma entrevista inicial, cujo resultado muito serviu como parâmetro da situação em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa para Surdos, em todas as escolas envolvidas.

As professoras, os alunos surdos, assim como os gestores participantes deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver anexo A), no qual esclarecemos questões referentes à ética e à própria pesquisa, assim como o anonimato garantido a todos. O diretor da escola Tebas manifestou interesse em usar sua escola nominalmente, todavia explicamos-lhe sobre aspectos éticos envolvendo a questão, uma vez

que estaríamos apresentando dados referentes às práticas de professores e isso poderia ou não causar constrangimentos, assim, ele aceitou a argumentação.

A seguir, serão descritas as escolas selecionadas para a realização da pesquisa, como forma de entendermos a estrutura física, principalmente no que se refere ao atendimento à pessoa com surdez. Vale dizer, todas as escolas mencionadas foram visitadas com antecedência e fomos autorizadas a realizar a pesquisa tanto pela direção das escolas quanto pelas professoras participantes.

4.3.1 Escola 1: Unidade Escolar Tebas

A Unidade Escolar Tebas, localizada na zona norte de Teresina, trabalha com Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde. Está estruturada em uma área pequena, onde se agrupam 08 (oito) salas de aula, 01 (uma) sala de professores, conjugada com a coordenadoria, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) sala de vídeo, 01 (uma) sala de informática, uma sala de AEE, 09 (nove) banheiros, dos quais 02 (dois) são para alunas, 02 (dois) para as professoras e funcionárias, 01 (um) adaptado para alunas do público-alvo da educação especial (PAEE), 02 (dois) para os alunos, 01 (um) para os professores e funcionários, 02 (dois) para as alunas e 01 (um) adaptado para alunos do público-alvo da educação especial (PAEE).

Além disso, há, ainda, em Tebas, 02 (dois) espaços para convivência, 01 (uma) quadra de esporte em estado precário, 01 (uma) cozinha, 01 (um) refeitório e 01 (um) estacionamento de pequeno porte.

Esta escola conta em seu quadro com 34 professores, dos quais apenas 06 são de Língua Portuguesa, com o diferencial de que todos têm surdos em sala de aula. Tem 04 professoras na sala de AEE, 01 secretária e 04 auxiliares de secretaria, 01 coordenadora do Ensino Regular e 01 coordenadora do Programa Mais Educação, 06 zeladores, 04 vigias, 01 professora na Biblioteca e 01 professora na sala de Informática.

Com relação aos recursos audiovisuais, Tebas dispõe de 02 *Datashow*, 03 Televisores e 02 aparelhos de vídeo, todavia, não mais utilizados, pois ao passar filmes, o *Datashow* é o que se utiliza. Vale reportar, com relação às adaptações estruturais relacionadas ao público-alvo da educação especial (PAEE), a escola dispõe de rampas; corrimão; sinalização em Libras; sinal luminoso para chamar atenção dos surdos para o encerramento das aulas, e ainda 02 instrutores de Libras (surdos) e 14 intérpretes de Libras atuando em sala de aula. É importante dizer, os

professores têm cursos de formação em Libras todos os anos, com um Instrutor surdo, além de participarem de cursos promovidos pelo estado para sua formação continuada.

4.3.2 Escola 2: Unidade Escolar Esparta

A Unidade Escolar Esparta atende alunos do Ensino Fundamental Maior e Ensino Médio, além de também ofertar o Ensino Médio, em forma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. Ela está edificada em uma grande área da zona Sudeste de Teresina, na qual estão estruturadas 15 salas de aula, 01 sala de professores, 01 coordenação com parede de vidro separando da sala dos professores, 01 biblioteca grande, 01 secretaria, 01 diretoria.

A escola dispõe ainda de 01 sala de recursos multifuncionais, 01 sala de informática, 08 banheiros assim distribuídos: 02 com chuveiros para alunos e 02 com chuveiros para as alunas; 01 para os funcionários e 01 para as funcionárias e ainda 01 para a Diretora (com chuveiro). Dispõe ainda de 02 espaços para quadra de esportes, mas uma delas está desativada, (seu estado é decadente, oferecendo perigo aos alunos, uma vez que o governo iniciou uma reforma e não a concluiu, deixando apenas buracos cheios de ferros expostos) e outras 02 áreas de convivência, 01 cozinha e 01 refeitório bem equipados e 01 espaço para estacionamento.

Em relação às adaptações relacionadas ao PAEE, há uma rampa, fitas antiderrapantes e sinalização vertical em Braille. A escola tem uma sala destinada ao AEE, todavia não funciona, porque não há nenhum equipamento, tampouco pessoal qualificado para atendimento. Há, também, 02 intérpretes: uma efetiva e uma contratada.

Com relação ao seu corpo docente e administrativo, a escola Esparta conta com 68 professores, dos quais apenas 05 são de Língua Portuguesa e apenas duas destas 05 têm alunos surdos em sala de aula. Há duas diretoras, 01 coordenadora do Ensino Regular e 01 do Programa Mais Educação, 01 secretária e 06 auxiliares de secretaria, divididas em 02 por turno, 03 merendeiras, 06 serviços gerais e 04 agentes de portaria.

Algo a considerar é o fato de a escola não dispor de vigias, em razão de os aprovados no último concurso serem advogados e engenheiros, segundo a coordenadora, e logo após seu enquadramento na escola, pedirem afastamento para outros órgãos, havendo um deles sido aprovado em outro concurso. O mesmo aconteceu com as zeladoras, as quais, segundo ainda a coordenadora, “aparentavam *status* tal qual das professoras, todas dirigindo Bis - eram universitárias e se recusavam a assumir as atividades” inerentes ao cargo para o qual concorreram, logo pedindo afastamento para outras funções em outros órgãos do estado.

A escola Esparta conta ainda com recursos audiovisuais como: 04 *Datashows*, 02 vídeos e 03 televisores e uma sala de Informática com computadores e internet para uso da comunidade escolar. Os professores participam anualmente de programas de formação continuada como o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, pelo qual os professores participantes recebiam a quantia de R\$ 200,00 (duzentos) reais mensais durante 10 meses como incentivo à participação, cursos de Formação em Libras e Formação em Novas Tecnologias, quando os professores receberam *Tablets* do governo, mas muitos não sabiam operar.

4.3.3 Escola 3: Unidade Escolar Atenas

A Unidade Escolar Atenas, também localizada na zona Sudeste de Teresina, conta com uma ampla área na qual se estruturam 09 salas de aula, das quais 04 fazem parte do Ensino Fundamental Menor e 05 fazem parte do Ensino Fundamental Maior. À noite, a escola oferece EJA para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Interessante observar que a escola não dispõe de biblioteca, mas apenas de uma sala de leitura, do mesmo modo que a coordenação, que atende junto à sala da diretoria. A sala dos professores é grande, funcionando geralmente como sala de reuniões.

Há uma Sala de AEE bem estruturada, com bons equipamentos, em duplicata, em razão de a escola ter recebido material do governo estadual e do governo federal, ou seja, os mesmos instrumentos e máquinas, como a de tradução de Braile. Há 06 banheiros assim distribuídos: 01 para alunas e outro para alunas com PAEE; 01 para alunos e outro para alunos PAEE, 01 para professoras e outro para os professores. Há ainda 01 quadra de esporte insalubre, haja vista não ser coberta; 01 refeitório, 01 cozinha e 03 espaços de convivência.

Com relação aos recursos audiovisuais, a escola Atenas conta com 01 *Datashow*, 01 televisor e 01 vídeo, 02 máquinas em Braile, além de 01 televisor, 01 computador e 01 vídeo para a sala de AEE. Quanto às adaptações relacionadas aos PAEE, há uma rampa, um corrimão e fitas antiderrapantes, no piso. Em relação ao corpo docente e administrativo, pudemos constatar que há 56 professores, dos quais apenas 02 são de Língua Portuguesa, 04 professoras na sala de AEE e 04 Acompanhantes Pedagógicas, apenas para os turnos manhã e tarde. Há 01 secretária e 08 auxiliares de secretaria que se revezam nos três turnos, 02 coordenadoras para o Ensino regular e 01 para o Programa Mais Educação, 02 diretoras, 02 zeladoras, 04 agentes de portaria, 04 serviços gerais e 04 intérpretes: 02 em sala de aula e 02 na sala de AEE.

Fato bastante peculiar é que a escola tem condicionadores de ar em todas as salas de aula, porém nenhum funciona, o que torna as salas de aula insalubres, porque todas as janelas

foram vedadas para a instalação dos aparelhos, portanto não há por onde o ar circular, dificultando a concentração de professores e alunos. A escola, como as outras mencionadas, participa dos cursos de formação continuada promovidos pelo estado, assim como oferta cursos de Libras anualmente para seu quadro de pessoal administrativo, pedagógico e de apoio.

4.4 Instrumentos para a Coleta de Dados

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por uma entrevista, seguida de observação de uma aula de Língua Portuguesa para alunos Surdos, em escolas inclusivas, em situação de aula normal. Após essas observações, voltamos a conversar com as professoras, a fim de identificar, de fato, suas maiores dificuldades com relação ao ensino de Língua Portuguesa para alunos Surdos e o que elas tinham interesse em ver apresentado em uma oficina a ser ministrada com todas elas em uma das escolas participantes – aquela cuja localização fosse a mais central das três, para facilitar o deslocamento das integrantes da oficina até ela.

Para a efetivação deste estudo, utilizamos ainda a entrevista como instrumento para a coleta de dados junto aos professores que aceitaram participar da pesquisa e a escolha desse instrumento se deu pelo interesse em ouvir livremente os professores e alunos sobre as questões propostas, a partir de um roteiro preestabelecido de questões.

O tipo de entrevista selecionada foi a semiestruturada, por meio da qual, segundo Minayo (2002), o pesquisador procura obter informações presentes na fala dos atores sociais, porque ela não é neutra, destituída de significados, pelo contrário, é por meio da fala que a pesquisa ganha relevância. A primeira entrevista com as professoras foi realizada no segundo semestre de 2015 e a segunda entrevista aconteceu durante o mês de junho, quando as ouvimos novamente, com o intuito de verificar se a oficina teria surtido ou não o efeito previsto.

Lakatos e Marconi (2010) expõem que o entrevistado apresenta o tema abordado pelo pesquisador com base nas informações que tem e que são a causa da entrevista. Ela é, assim, um evento comunicativo entre duas pessoas com o objetivo de uma obter informações significativas sobre determinado assunto, do qual a outra tem pleno domínio. O entrevistado, então, busca em sua memória dados que servem de base para a consolidação da pesquisa do entrevistador.

A entrevista, como qualquer método e/ou técnica de investigação, tem vantagens e desvantagens: em termos positivos, tirar as dúvidas face a face; explicar as questões ao entrevistado para não haver dúvidas em relação às respostas. Em termos negativos, a entrevista pode gerar ruídos na comunicação, promovendo resultados diferentes do real, assim como o

equivoco decorrente de uma má interpretação das respostas dadas e um tempo maior dedicado a elas, o que não consideramos problema, de fato, porque o tempo dedicado à entrevista e à dissolução de dúvidas promoverá um resultado melhor e dados mais satisfatórios.

Essa técnica também foi escolhida porque pensamos em proporcionar aos professores e alunos participantes a livre manifestação sobre nossas proposições e indagações, a partir de questões preestabelecidas. Com a livre manifestação, os participantes também auxiliaram na elaboração do conteúdo de nosso estudo, ou seja, foram coparticipes dessa pesquisa.

É importante frisar, a entrevista realizada com os alunos surdos se deu em Libras, uma vez que esta pesquisadora tem domínio da língua, todavia, mesmo assim, solicitamos a presença de um intérprete para evitar quaisquer contratempos durante a entrevista ou erros de interpretação. Com relação aos professores, a entrevista se deu com o uso da Língua Portuguesa, por eles não serem surdos e, conseqüentemente, falantes da língua oral brasileira.

Após esse momento, retornamos às escolas para fazer observação de aulas das professoras participantes, com o objetivo de compreender, ao final da pesquisa-ação se houve alguma modificação nas práticas das professoras.

Com relação às observações das aulas, utilizamos um diário de campo, no qual registramos dados referentes a uma aula de cada professora, com o intuito de observar como se dava a interação em sala de aula entre a professora e os alunos, entre os alunos ouvintes e os alunos surdos, tal qual a relação dos alunos surdos com as estratégias utilizadas pelas professoras para o ensino de Língua Portuguesa. Assim sendo, observamos:

- a) A interação entre a professora e os alunos;
- b) A interação entre a professora e os alunos surdos;
- c) A interação dos alunos surdos com os conteúdos;
- d) A interação entre os alunos ouvintes e os alunos surdos.

Com relação aos alunos surdos, nosso interesse era saber como estes viam as aulas de Língua Portuguesa, se conseguiam acompanhar os conteúdos e se as estratégias utilizadas pelas professoras facilitavam ou não o seu aprendizado.

4.5 Os Participantes da Pesquisa

Para esta pesquisa selecionamos 06 (seis) professoras de surdos que exercem o magistério em quatro escolas estaduais de Teresina - PI, assim denominadas: Unidade Escolar Tebas, localizada na zona norte; Unidade Escolar Atenas e unidade Escolar Esparta, ambas

localizadas na zona Sudeste. Essas professoras ministravam a disciplina Língua Portuguesa em salas de aula com alunos surdos e faziam parte do quadro efetivo das escolas. A escolha desses participantes se deu a partir dos seguintes critérios:

- 1) ser professor de Língua Portuguesa, em uma escola inclusiva;
- 2) ser professor de aluno surdo;
- 3) concordar, livremente, em participar da pesquisa e da oficina de metodologia do ensino de Língua Portuguesa para Surdos;
- 4) ter participado de algum curso de Libras ou estar cursando.

Exluímos da pesquisa os professores dessas escolas que não fossem efetivos, uma vez que a rotatividade de professores contratados poderia interferir nos resultados da pesquisa.

A partir dessa seleção, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A), de acordo com a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, a qual garante que os participantes tenham um tratamento ético, conforme reza a legislação. Tanto os benefícios quanto os riscos, assim como todas as questões inerentes à pesquisa foram elencados no TCLE, evitando quaisquer dúvidas a respeito da mesma. Esta pesquisa, por envolver seres humanos, foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, sob o número 1.837.208.

A fim de manter o sigilo com relação às escolas e às professoras que consentiram em colaborar, utilizamos nomes fictícios, sendo que, para as professoras, usamos nomes de deusas da mitologia grega, tais como Apolônia, Ceres, Artemísia, Perséfone, Hera e Palas e, para manter a harmonia semântica, às escolas demos nomes de cidades gregas como Tebas, Atenas, Esparta e Corinto.

No quadro seguinte apresentamos as professoras no que diz respeito à formação e tempo de serviço no magistério e como profissionais atuantes em escolas com alunos surdos, para que possamos compreender melhor seus posicionamentos e práticas docentes quanto aos alunos surdos e ouvintes, sendo aqueles o foco principal desse estudo.

Quadro 1: Professoras Participantes

PROFESSORA	FORMAÇÃO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)	TEMPO DE SERVIÇO/ EDUCAÇÃO DE SURDOS (ANOS)
Perséfone	Graduação em Letras Português Especialização em Libras Curso de Libras Básico, Intermediário e Avançado	38	18	03
Ceres	Graduação em Letras Português Graduação em Letras Espanhol Especialização em Linguística Aplicada Curso Básico de Libras	46	14	04
Apolônia	Graduação em Letras Francês Especialização em Gestão Curso Básico de Libras	49	20	01
Artemísia	Graduação em Letras Português Especialização em Língua Portuguesa Especialização em Leitura e Produção Textual Curso Básico de Libras	39	18	05
Hera	Graduação em Letras Português Curso de Libras Intermediário	42	20	05
Palas	Graduação em Letras Português Especialização em Educação Especial Curso de Libras Intermediário	32	08	01

Fonte: Dados da Pesquisa

Conversamos com o diretor da Unidade Escolar Tebas, com o objetivo de promovermos encontros denominados **Oficina de Estratégias de Ensino**. Nessa oficina, tomamos como objetivo central apresentar as estratégias relativas ao ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira, voltadas para o aluno surdo, contudo, devido às dúvidas apresentadas durante a entrevista, também fizemos abordagens acerca da Libras e da surdez.

4.6 Tratamento e Análise dos Dados

A pesquisa foi conduzida pela Análise de Conteúdo, a qual pode ser compreendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37), uma vez que a partir dessas técnicas, cremos, podemos reinterpretar as mensagens de nossos interlocutores e alcançar o seu significado, além do que está explícito, pois seus pressupostos servem para fazer uma interpretação do sentido simbólico ou dos múltiplos significados que um texto pode abarcar.

Embora, em seu nascimento, a Análise de Conteúdo tenha sido positivista, com base quantitativa, em seu processo de construção foi galgando outras formas de análise e atualmente pode ser realizada em termos quantitativos, qualitativos ou quali-quantitativos. A investigação foi mediada pela abordagem histórico-cultural, de cunho dialético, levando em consideração a retextualização da trajetória histórica e cultural, da educação direcionada ao sujeito surdo. A pesquisa qualitativa, com uma abordagem histórico-cultural, pressupõe a compreensão dos eventos investigados, sua descrição, análise, buscando as possíveis relações, a fim de unir o individual e o social (DENZIN & LINCOLN, 2010).

Para uma Análise de Conteúdos adequada, em acordo com o proposto por Bardin (2011), devemos levar em conta três fases para o pleno desenvolvimento da análise das mensagens, isto é: 1ª fase - pré-análise, 2ª fase - exploração do material e 3ª fase - tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Ela explica que “se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2011, p. 101).

A pré-análise (ou primeira fase) refere-se à organização do material coletado a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados. Neste momento, a leitura flutuante de todo o material é imprescindível para organizarmos adequadamente o que se constituirá, de fato, como documento de pesquisa a ser analisado, assim como as fases seguintes da pesquisa. Neste momento, elaboramos as dimensões e direções da análise, concebemos os indicadores e as

regras de recortes, assim como a categorização e decodificação dos materiais coletados (BARDIN, 2011).

Nessa fase inicial, o pesquisador entra em contato com os documentos que serão analisados, conhecerá o contexto da pesquisa e, deve estar atento aos seguintes critérios: 1) da **exaustividade** – no qual devemos ter consciência de esgotar a totalidade da comunicação; 2) da **representatividade** - com o qual selecionamos os documentos que contêm informações representativas do contexto da pesquisa; 3) da **homogeneidade** – a partir do qual os dados coletados devem estar relacionados ao mesmo tema e 4) da **pertinência** – em que os documentos selecionados precisam estar bem em conformidade com os objetivos da pesquisa.

A fase denominada Exploração do Material, como o próprio nome leva a entender, refere-se ao momento em que realizamos a análise, de acordo com as categorias elencadas, ou seja, é quando utilizamos as técnicas em relação ao *corpus* selecionado. Nessa fase, a codificação, classificação e categorização são elementos chave, dado que, ao construirmos as categorias, precisamos ATENTAR para o critério exclusividade, de tal modo que um elemento não esteja elencado em mais de uma categoria, para que ocorra sua invalidação.

A terceira fase, nomeada como **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, refere-se ao momento em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (BARDIN, 2011, p. 101), ou seja, é o momento em que realizamos interpretações inferenciais a partir das informações condensadas daquilo que alcançamos nas fases anteriores. É o momento final em que nos servimos de intuição, reflexão e crítica para que ela seja uma análise séria e confiável. Para isso, utilizamos diagramas, gráficos, tabelas, quadros, enfim tudo o que for possível utilizar para especificar as informações coletadas através das mensagens.

Após a entrevista inicial com as professoras e tomando em consideração os objetivos de nossa pesquisa, elegemos algumas categorias de análise, e subcategorias que foram ampliadas. Além de observarmos aulas e, após as oficinas, retornamos com outra entrevista, a fim de compreender se houve sucesso ou não com relação ao uso de novas estratégias para o ensino de Língua Portuguesa aos alunos surdos das escolas inclusivas participantes desta pesquisa.

A decisão por observarmos duas aulas se deu com o objetivo de verificar as estratégias utilizadas pelas professoras, como também a interação entre elas e os alunos surdos durante o processo de desenvolvimento das aulas. Essa fase foi importante porque pudemos ver professoras e alunos surdos em um momento e contexto reais de aula e porque, segundo Lakatos e Marcondes (2012), com este recurso podemos evidenciar dados, atitudes e comportamento não detectados durante as entrevistas.

4.7 Oficina sobre Estratégias de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos

Após as entrevistas, assistimos às aulas das professoras participantes com o objetivo de entender suas práticas em relação ao que elas discorreram durante as entrevistas, assim como observar as dificuldades para podermos elaborar uma oficina que oferecesse orientações que fossem ao encontro de suas necessidades. A partir da observação de duas aulas, realizamos a oficina dividida em três etapas, assim definidas:

1ª Etapa – no primeiro momento, fizemos uma apresentação teórica, uma vez que as professoras haviam reportado que nunca tinham feito uma capacitação em relação à surdez e ao ensino de Língua portuguesa para surdos. Então, promovemos uma discussão teórica sobre: a) Surdez e b) Educação de surdos. A abordagem sobre surdez, cultura e identidade surdas foi realizada por uma fonoaudióloga especialista em Libras e a parte sobre educação de surdos foi feita por esta pesquisadora.

2ª Etapa – Na segunda etapa, iniciamos uma discussão acerca da Libras e sua estrutura linguística, com o intuito de as professoras, compreendendo que a Libras tem uma gramática própria, utilizarem esse conhecimento em estudos em sala de aula, de modo que os alunos, surdos e ouvintes, compreendam melhor ambas as línguas. Para isso, apresentamos a Fonologia da Libras, trabalhada por esta pesquisadora e a Morfologia da Libras, apresentada por uma outra linguista, cujo objeto de estudo no mestrado referiu-se aos aspectos dêiticos da Libras.

3ª Etapa – Nesta etapa, concentramos nossos olhares em: a) Sintaxe e b) Semântica da Libras, também sob a orientação da linguista convidada e citada no parágrafo anterior, assim como explicamos às professoras sobre: c) pesquisa ação e d) as técnicas de Ensino de Língua Estrangeira, como estratégias adequadas ao ensino de alunos surdos.

4ª Etapa – Nesta fase, as professoras comprometeram-se a aplicar as estratégias por nós apresentadas e, após a oficina, em diálogo com as professoras procuramos saber se a oficina foi ou não relevante para o desenvolvimento de suas aulas, ao que elas responderam significativamente ao questionário proposto.

Como se pode observar, a oficina foi uma atividade significativa para a instituição, professoras e, conseqüentemente para os alunos, contudo não podemos deixar de mencionar as dificuldades enfrentadas antes de sua realização. Primeiramente, antes de iniciarmos as entrevistas, fomos às escolas inúmeras vezes até encontrarmos os diretores e conseguirmos as devidas autorizações. Após o consentimento dos diretores, houve um momento difícil, como o

de encontrar algumas professoras em decorrência dos horários de aula, problemas de saúde, enfim, foram idas e vindas às escolas até a realização exitosa das entrevistas e da oficina.

Dizemos exitosa não apenas pelo depoimento das professoras, mas porque após sua execução, de acordo com discussão após a oficina, o diretor da escola Tebas nos convidou para ofertar a mesma oficina aos professores de AEE da escola, uma vez que estes estavam sentindo grandes dificuldades por não terem tido, segundo eles, formação alguma com relação ao ensino voltado para surdos. A proposta foi para oferecermos uma capacitação no sentido de auxiliar os professores do AEE no processo de alfabetização dos surdos iletrados que estão chegando à escola. Embora tenhamos aceitado o desafio, este processo não será tratado aqui.

É preciso que se diga, também, que embora os professores de AEE digam não terem preparação alguma para trabalhar com alunos surdos, todos têm curso de Libras básico, intermediário e, no momento da pesquisa, estavam no módulo avançado. Além do mais, todos têm especialização em Libras ou Educação Especial e uma das professoras da sala de AEE é intérprete, aprovada no Prolibras, mas não atua na área desde que foi lotada nesta escola.

O capítulo seguinte trata da análise e discussão dos dados, com o estudo das categorias selecionadas. A análise se deu a partir da compreensão de que para trabalhar com o aluno surdo, é necessário que conheçamos sua realidade e sua língua, tanto quanto entender que este aluno precisa de estratégias que contemplem uma pedagogia visual, em razão de sua língua ser visoespacial.

5 PRÁTICAS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: análise e discussão dos dados

É preciso que quem tem o que dizer saiba, que sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar sua capacidade de dizer. Quem tem o que dizer deve assim, desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda (FREIRE, 1996).

Iniciamos este capítulo com uma frase aparentemente contraditória, porém quando falamos em escuta, não nos prendemos a aspectos físicos, estruturais, e sim a escuta do outro como pessoa, como um ser que tem algo a dizer de si e dos outros. Aqui, apresentamos as práticas docentes observadas em aula, como analisamos os dados das entrevistas, para compreendermos as concepções das professoras com relação ao ensino de língua portuguesa para surdos em escolas inclusivas.

A partir da análise do conteúdo alcançada nas entrevistas, identificamos 6 (seis) categorias distintas, as quais foram analisadas, ou seja: 1) Concepção das professoras acerca da inclusão do aluno surdo; 2) Planejamento das aulas para salas inclusivas com alunos surdos; 3) Estratégias adotadas pelas professoras para ensinar aos alunos surdos; 4) Recursos utilizados para o ensino de língua portuguesa aos alunos surdos; 5) Dificuldades enfrentadas pelo professor de português com aluno surdo e 6) Fatores facilitadores para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Em seguida, apresentamos as categorias encontradas:

Quadro 2 - Categorias de Análise

Nº	CATEGORIAS
1.	Concepção das professoras acerca da Inclusão do Aluno Surdo
2.	Planejamento das aulas para salas inclusivas com alunos surdos
3.	Estratégias adotadas pelas professoras para ensinar aos alunos surdos
4.	Recursos utilizados para o ensino de língua portuguesa aos alunos surdos
5.	Dificuldades enfrentadas pelo professor de português com aluno surdo
6.	Fatores facilitadores para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dessas categorias, trataremos das subcategorias decorrentes destas, iniciando com a inclusão, porque através da concepção do que seja inclusão e, mais especificamente, a

inclusão da pessoa surda, podemos entender melhor a concepção das professoras a partir de suas falas.

5.1 Concepção das Professoras Acerca da Inclusão de Alunos Surdos

Ao falarmos em inclusão, pensamos a escola em relação aos movimentos realizados com o objetivo de inserir nas redes públicas e particulares os alunos PAEE. Para uma escola ser inclusiva, ela precisa educar todos os alunos em salas de aula regulares, como já discutimos anteriormente. É um lugar onde todos devem fazer parte e ser acolhidos indistintamente, tendo suas necessidades educacionais atendidas e respeitadas.

A inclusão de pessoas surdas nas escolas vem sendo discutida há décadas no contexto brasileiro, mas ainda hoje há muitas dúvidas em relação ao seu significado e aos conceitos a ela agregados, como podemos observar na fala das professoras. Entretanto, vamos ver como se encadeiam os discursos das professoras, organizados dentro das seguintes subcategorias:

Quadro 3: Concepção das professoras acerca da inclusão de alunos surdos

Subcategorias	Professoras	Frequência
Inclusão como interação com ouvintes	Perséfone e Hera	03
Inclusão como força de lei	Apolônia	01
Inclusão como sentimento de angústia	Apolônia, Perséfone e Céres	03
Inclusão como dependência do intérprete	Céres, Hera,	02

Fonte: Dados da pesquisa

5.1.1 Inclusão como interação com ouvintes

Embora muito se venha falando acerca da inclusão, quer seja através da mídia, dos cursos de capacitação, ou mesmo em conversas informais no ambiente escolar, ela ainda não é tida como algo que nos chega com a intensão de melhorar, de estender a igualdade de ensino nas escolas, conforme postula Paulon (2007). É algo que se constrói cotidianamente, com a criação de oportunidades diversas a todos os participantes de um determinado contexto, levando em consideração as suas especificidades. Todavia, as professoras Perséfone e Hera a veem como interação com os ouvintes:

[...] para os alunos ouvintes é muito bom, porque muitos já sabem Libras hoje, em função dos surdos que existem. E você pensa que eles não interagem? Você está longe de imaginar. Eu tinha uma aluna ouvinte na sala, por exemplo, que estava me atrapalhando, conversava demais, aí sabe o que eu fiz? Juntei com um aluno surdo porque ela não sabia Libras pra ver se ela não se calava. Pois antes da aula acabar os dois estavam interagindo, os dois estavam num grande bate papo. Então, assim, como eu posso dizer que não há interação? Os dois interagiam de tal forma que o surdo ensinou naquele pouco tempo os sinais e os dois batendo papo. (HERA)

Como podemos observar, a professora acredita que para haver inclusão é necessário haver interação com os ouvintes e, obviamente precisa, mas há todo um conjunto organizado nesse sentido e não apenas a interação entre esses dois públicos. Além disso, há o desconhecimento quanto ao aprendizado de uma língua, uma vez que afirma que antes de os dois iniciarem a conversa a ouvinte não sabia Libras e, logo após o contato com o surdo, aprendeu ao ponto de ficar batendo papo. Entendemos que, ou a ouvinte já sabia a língua de sinais ou ambos se comunicavam por meio de gestos, pois uma língua não é aprendida tão rápido. A professora Perséfone explica que:

[...] Eu acho que melhorou muito, que alunos ouvintes aprendem Libras para se comunicar com eles, então...eu tinha uma aluna, eu tinha uma dificuldade imensa de falar, só que ela não era surda, só que ela se deu tão bem com as meninas surdas que aprendeu Libras pra ficar...como é que aprendeu tão rápido? Mas ela tinha tanto interesse que aprendeu. Quer dizer, ela não interagia com os ouvintes porque eles, tipo discriminavam essa garota, e ela era muito fechada, e ela se deu bem com essas garotas surdas. E se deu bem no mundo dos surdos (PERSÉFONE).

Como se vê, há essa compreensão de inclusão como a interação entre surdos e ouvintes, porém a professora não percebeu que a relação entre as alunas se deu devido à ouvinte se sentir discriminada pelos seus colegas, segregada de sua comunidade linguística, então buscou apoio em alguém que também não fizesse parte daquela comunidade. É importante que se veja, repetimos, a interação como muito importante nesse ambiente escolar, mas outros fatores também são imprescindíveis, como atendimento educacional especializado, complementação

ou reorganização curricular, utilização de equipamentos e tecnologias adequados, capacitação de professores, intérpretes, conforme apontam Lacerda (1998), Paulon (2007) e outros.

5.1.2 Inclusão como força de lei

Para a professora Apolônia, a inclusão não existe de fato, mas apenas de direito, isto é, todos a aceitamos por imposição:

[...] Inclusão é uma palavra muito...quando você está achando que é preciso incluir é porque você está reconhecendo a exclusão, só que nós, socialmente e na nossa educação, a gente tem medo das palavras. A gente jamais quer admitir que faz exclusão, que excluimos alguém [...] Mesmo com a lei, a lei não consegue entrar na minha cabeça, no meu subconsciente, ela não entra no meu quarto e vê quando eu uso um pseudônimo, um rosto diferente e vou fazer racismo na internet. (APOLÔNIA).

A inclusão como força de lei, realmente não entra em nossa mente e a modifica, somos nós que precisamos acordar para o novo momento educacional que vivenciamos. Com o acesso das pessoas PAEE, à escola, precisamos nos adequar, comungar esforços, todos os que participamos dessa comunidade, a fim de favorecer a permanência e o desenvolvimento dos alunos, de modo a alcançarem sua autonomia, como reza a Declaração de Salamanca (1994) e outros dispositivos legais como a LDB (1996), a lei 5.696/2005.

Por outro lado, reconhecemos que Apolônia tem certa razão, uma vez que a inclusão de alunos surdos ainda não está ocorrendo de forma plena, como é possível depreender do resultado de pesquisas como as de Lima (2012) e Portel (2012), realizadas no estado do Piauí e, de uma forma geral, de resultados de autores como Lodi e Lacerda (2014), e outros de igual teor.

5.1.3 Inclusão como sentimento de angústia

Há uma consonância entre as professoras Perséfone, Apolônia e Céres, com relação à inclusão de surdos nas escolas, que é a angústia, o atordoamento, o travamento que elas vivenciam em decorrência de ter em sala de aula esse grupo de alunos:

Eu tenho de partir do princípio que eu tenho alunos surdos e ouvintes. Aí o que acontece? Tudo que eu vou fazer, eu tenho um travamento. Eu tenho uma brilhante ideia, aí eu penso: como eu vou fazer com os meninos surdos? Aí começa a dar aquele travamento (PERSÉFONE).

Alguns com quem eu consigo conversar um pouco mais intimamente, sofrem das angústias parecidas com a minha. A professora X conversava e falava de angústia, de angústia, de ela ficar com depressão, de ela não ir à escola porque não sabia o que fazer. O professor de Y também, ele chegou a vir aqui em casa e assim, todo mundo nessa angústia (APOLÔNIA).

Eu fiquei agoniada porque eu sabia, assim...impotente...eu reclamei, meu Deus!, como é que me jogaram aqui? Como é que eu vou avaliar esse aluno? Mas nunca me explicaram isso. Mas até hoje me sinto assim, perdida. Aprendi a lidar, a jogar, ir levando (CÉRES).

As professoras, conforme exposto, não conseguem produzir, planejar suas atividades de sala de aula, no momento em que pensam que têm alunos surdos. Elas travam, amortecem suas ideias, são dominadas pela angústia e se sentem sem condições de criar nada para os alunos surdos porque não sabem como fazer, o que nos remete a Lacerda (1998) quando diz que o professor de surdos precisa levar em consideração suas singularidades de apreensão, assim como sua construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes, pois se isso não se der, não há como alcançar um resultado positivo. Não nos esqueçamos de que todas as professoras fizeram cursos de Libras e especialização em Libras ou em Necessidades Educacionais Especiais e que apenas as professoras Palas e Artemísia têm pouco tempo de trabalho nas escolas.

Quando falamos sobre competência e habilidade (PERRENOUD, 2002), lembramos que isso é alcançado no cotidiano, por meio de nossas práticas de vida. Se estamos há quatro, cinco anos em uma escola inclusiva, com alunos usuários de outra língua e não aprendemos sequer como falar bom dia a esses alunos e, após as escolas promoverem anualmente cursos de Libras, e de formação de professores, permanecer dizendo que nunca foi orientada, que não sabe como fazer com esses alunos, é necessário urgentemente reconsiderar as prioridades profissionais e rever os conceitos, representações e práticas.

Reconhecemos, por outro lado, que as políticas de formação propostas pelo governo têm priorizado a formação continuada e à distância, o que muitas vezes inviabiliza a sedimentação e a qualidade do conhecimento adquirido, de modo que não podemos apontar as professoras como as únicas responsáveis por esse fracasso. Vimos que, em alguns casos, esse estado de coisas tem gerado o adoecimento dessas professoras.

5.1.4 Inclusão como dependência do intérprete

Como não há um pensamento coeso com relação à inclusão por parte das professoras, ainda há esse conceito de inclusão como uma marca de dependência do intérprete, a inclusão a partir do intérprete e sem o qual ela não ocorre, vejamos:

Às vezes ela não está presente pra fazer a prova, eu deixo pra fazer quando ela pode, porque tem alguns sinais que ela combina com eles; [...] eu explico pra intérprete, ela faz o esquema lá e explica. (PERSÉFONE)

O intérprete tem um lado excelente, mas um lado negativo; eles ficam mais acomodados; eles e nós. Ele não quer mais se esforçar pra ler, pra responder uma atividade se o intérprete não estiver lá pra ler pra ele. Alguns são bons, maravilhosos, mas tem uns que acham que têm que passar a mão na cabeça, fazer tudo por eles, que acham que estão ajudando, e não adianta dar a resposta, você não está ajudando. (HERA)

Elas, na verdade, as intérpretes não interpretam, o que elas fazem, por exemplo, é se eu passo uma atividade, digamos de interpretação de texto, alguma atividade, eles escrevem, aí elas vão responder e vão passando pra eles copiarem. Eu penso: Meu Deus do céu, está errado, mas elas fazem isso. Aí vão ficar nessa dependência, não progridem. (CÉRES).

Com relação a essa concepção dos professores, sentimos ser esse um ponto nevrálgico do processo ensino-aprendizagem do aluno surdo em escolas inclusivas, em que já há a presença de intérpretes. Tanto quanto os professores, os intérpretes precisam ser capacitados, ter suas funções bem definidas para não incorrerem em situações como essas, expostas pelas professoras, em que o intérprete assume o papel do professor, dá aula no quadro, e responde as atividades pelo aluno. Também fica implícita a descrença na capacidade do aluno e, se o

intérprete responde pelo aluno, de fato ele fica dependente e espera que, em outros contextos, todos, igualmente, o favoreçam.

Contudo, sabemos que essa não é a representação da inclusão, mas sim da exclusão por dentro, implícita na concepção de que o surdo não é capaz, por isso precisa ser ajudado, precisa ter as provas respondidas. Isso também pode acontecer porque, como cita a professora Ceres: “a intérprete fica a aula toda sem interpretar e, somente no momento das atividades ela responde e entrega para o aluno”. Então, questionamos: essa intérprete tem consciência de seu papel de tão grande responsabilidade, ou nunca fez cursos, não viu as teorias que lhe dariam referências para atuar como profissional? E mais, se a escola e a professora têm consciência do que se passa, porque ninguém interfere? Há um silenciamento na escola Atenas, que mascara a realidade e permite que o surdo seja aprovado seguidamente, sem estar apto para isso.

Hera e Perséfone, professoras da escola Tebas, foram bastante claras quanto a isso. Ambas falaram que chamaram os intérpretes e disseram que não aceitavam que eles respondessem, que isso não era correto, “e se vocês acham que estão ajudando, não estão, não adianta dar a resposta” (HERA). Afinal, a inserção do intérprete em sala de aula surge como uma âncora de informação escolar em sinais, no sentido de o aluno adquirir novos conhecimentos e ampliar seus horizontes, e como Lacerda e Bernardino (2014) dissertam, também é uma forma de o surdo ver sua língua valorizada no contexto escolar, permeado pelo intérprete. O intérprete não está presente em sala como alguém que irá responder as tarefas escolares e sim como alguém que, repito com Lacerda e Bernardino (2014) competente em sinais e que promove o acesso do surdo ao conhecimento.

A professora Perséfone, também da escola Tebas pensa igual, todavia segundo falou na entrevista, não sabia se poderia se posicionar quanto a isso, mas depois das discussões havidas na oficina, compreendeu a função do intérprete, não aceitou mais esse tipo de ocorrência em sua aula. Inclusive, “não entendia como alunos que não assistiam as aulas, na prova se saiam melhor do que aqueles que frequentavam as aulas diariamente. Isso é muito errado!” (PERSÉFONE).

Como já o dissemos, apesar dos cursos oferecidos pelas secretarias de Estado e Município, as angústias, as dúvidas e o desconhecimento permanecem. Falta engajamento pessoal, mas falta também o senso de coletividade, falta um projeto de inclusão discutido e organizado por todos os que fazem parte dessas escolas para que, a partir das conjecturas, das leituras para o seu delineamento, vá se compreendendo como fazer, como se portar e como receber, de fato, esses alunos.

Com o intuito de conhecer as práticas adotadas pelas professoras de alunos surdos investigamos aspectos distintos que a compõem e, dentre elas está o aspecto planejamento das aulas para alunos surdos, o qual veremos em seguida, com as respectivas subcategorias.

5.2 Planejamento das Aulas para Salas Inclusivas com Alunos Surdos

O planejamento é parte fundamental da atividade docente, uma vez que por meio dele são eleitas metas e objetivos, do mesmo modo que a organização de ações para atingi-los. O acompanhamento e a reorganização dessas ações são parte desse processo sem o qual as práticas docentes ficam comprometidas.

Não há como improvisar diariamente o que fazer em sala de aula, assim, estabelecer uma direção a seguir, traçar caminhos, indicar metas e revisar continuamente esses aspectos podem não solucionar todas as adversidades que se interpõem no processo educacional, todavia auxiliarão neste percurso e, junto às competências e aos saberes adquiridos encontramos melhores formas de resolver os imprevistos e conflitos surgidos usualmente.

Quadro 04 - Planejamento das aulas para salas inclusivas com alunos surdos

Subcategorias	Professoras	Frequência
Planejamento como adaptação diária	Perséfone, Hera	01
Planejamento como apoio em terceiros	Ceres	01
Planejamento falho, como um dilema	Hera, Apolônia;	02
Planejamento direcionado para atender as necessidades dos alunos surdos	Artemísia, Palas	02

Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionamos sobre planejamento, percebemos um hiato na formação das professoras, porque dentre as seis, quatro não o souberam conceituar, mas todas deram exemplos de como fazem (ou não), como podemos ver em seguida:

5.2.1 Planejamento como Adaptação Diária

De acordo com a Professora Perséfone, o planejamento é feito bimestralmente com todas as professoras, contudo ela o vê como algo que deve ser feito:

Eu sempre procuro é, toda aula... ver a questão da adaptação; - o planejamento é bimestral, mas eu tô sempre olhando, toda vez antes das aulas eu dou uma olhada nos conteúdos antes porque tem umas coisas que tem que adaptar, por conta dos alunos que tem que tem mais dificuldades, e os surdos também (PERSÉFONE).

Quando a gente faz planejamento, a gente pensa no aluno surdo e a gente pensa em uns recursos (HERA).

Para as professoras Perséfone e Hera, apesar do planejamento ser feito coletivamente na escola, é visto diariamente, a partir das dificuldades encontradas em sala de aula e tomando como base a necessidade de adaptação das aulas e dos recursos necessários. Embora pareça solto, na verdade, vimos uma tentativa de fazer algo diferente em decorrência do processo de desenvolvimento dos alunos com respeito às aulas ministradas. Seria um ensaio em direção a algo diferente, contudo o que registramos das duas aulas observadas – uma antes e outra após a oficina, foi uma prática comum a surdos e ouvintes, sem haver, de fato, um planejamento anterior ou adaptado no dia da aula, para os alunos surdos.

Como resposta as nossas inquietações, ficou claro que o discurso oral das professoras se harmonizava, de certa forma, com os pressupostos teóricos baseado nas competências ou na noção de planejamento, a partir de Menegolle e Sant’Anna (2010), do indefinido, em consonância com os diferentes níveis, buscando determinar e ordenar os recursos. Entretanto, na prática, permanecia a educação voltada apenas para o público não surdo.

5.2.2. Planejamento Apoiado em Terceiros

A professora Céres, por seu turno, entende que as aulas têm, no intérprete, um intermediador importante:

Eu dou aula normalmente, porque eles têm uma intérprete...na sala de aula. Eu faço aula diferenciada para o deficiente intelectual, pra esses eu faço aula diferenciada. (CERES).

Neste caso, ao intérprete é dada a responsabilidade de intermediar o conhecimento com o aluno, o que acaba, como vimos anteriormente, em apenas dar as respostas, talvez por ele(s)

não saber(em) explicar o conteúdo, afinal os intérpretes das três escolas participantes dessa pesquisa têm apenas o ensino médio ou o técnico em Libras, ofertado pelo Senac, o que não lhes dá conhecimento específico das disciplinas. Essa postura, não evidenciada como parte de sua função na Lei 12.319/2010, deve-se talvez à falta de formação do profissional, principalmente aos profissionais que atuarão nos contextos educacionais, como explicam Lacerda e Bernardino (2014).

Observamos, então, a necessidade urgente de os intérpretes também receberem formação, a fim de que os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, mas principalmente, que os professores passem assumir a responsabilidade por suas turmas, sem delegar a terceiros suas funções.

5.2.3 Planejamento Falho, como um Dilema

Não podemos esquecer de que as ações/decisões desenvolvidas em sala de aula, são baseadas no planejamento da disciplina, lembrando ainda o que coloca Lacerda (1998), quando trata da necessidade de um projeto, o qual deve levar em consideração os alunos, suas relações, as prioridades, enfim, tudo o que se faça necessário a um bom processo ensino-aprendizagem, para que este não se torne falho, como entrevemos no discurso das professoras:

Assim a questão de planejar, saber planejar especificamente, isto vai cair muito bem pra surdo e vai aproveitar muito bem pra ouvinte; isto vai cair muito bem pra ouvinte e vai aproveitar pra surdo, ainda é um grande dilema. (APOLÔNIA).

Os planejamentos aqui, a gente faz, mas quando a gente pensa no aluno surdo, a gente pensa em recursos por fora, pra poder incluir porque os nossos livros são falhos e a gente se baseia muito no material didático então, eu acho que o meu planejamento quanto ao aluno surdo é falho (HERA).

Podemos observar, nas duas falas, que as professoras ainda estão se sentindo sem condições para elaborar um planejamento condizente com o de uma escola inclusiva, embora as seis estejam juntas bimestralmente para o produzirem. Esta reunião bimestral deveria ter um cunho participativo e não individualizado, uma vez que é na troca com o outro, conforme Freire

(2011) que o ato de ensinar e aprender acontece, o trabalho do professor é com o aluno e não com ele mesmo.

Lembramos, também, Vigotski (2013), quando pensamos que a pessoa com surdez desenvolve a aprendizagem norteada pela interação junto ao meio escolar, com os professores e colegas. As dificuldades encontradas por este aluno podem ser enfrentadas por meio dessa interação a qual promove a aquisição dos conhecimentos e ultrapassa as barreiras da aprendizagem. No entanto, se não há um planejamento adequado, voltado para essa clientela, a interação pode até ocorrer em termos comunicacionais, porém não se dará em relação à aquisição de conhecimentos especializados.

5.2.4 Planejamento Direcionado para Atender as Necessidades dos Alunos Surdos

As professoras Palas e Artemísia, embora sejam as mais novas em termos de atuação profissional e, mais notadamente, as que estão a menos tempo como professoras de surdos, têm uma resposta mais em acordo com a inclusão, embora ainda falte a elas mais cursos, ou melhor, mais conhecimentos na área. Seus posicionamentos quanto a planejamento estão assim delineados:

O meu planejamento, até pela falta de conhecimento, ele é igual. Ele abrange o todo. Mas é dentro desse planejamento que eu procuro recursos que auxiliem os D.A. a falar, mesmo em Libras, o que eles pensam, o que eles entenderam e depois tentar representar (PALAS).

Eu sempre procuro ver a questão da adaptação [...] muitas coisas que tenham a ver com o ambiente deles, com o que eles conhecem (ARTEMÍSIA).

Quando falamos diretamente em planejamento voltado para os alunos surdos, percebemos uma angústia nas professoras, por não terem conhecimentos sobre como trabalhar com eles. Elas buscam na internet material de apoio, contudo não encontram e percebemos, também, a falta dos saberes teóricos, das competências mencionadas por Perrenoud (2000), pois excluindo a professora Palas e Artemísia, que estão trabalhando com surdos, há, apenas, um ano e meio, e dois semestres respectivamente, as outras já estão nessas escolas inclusivas há mais de cinco anos. Nesse sentido, indagamos: que habilidades, competências foram desenvolvidas por elas ao longo desses anos, com o intuito de otimizar as aulas em benefício

de seus alunos surdos? Por que ainda se sentem angustiadas, com pouco conhecimento quanto ao tema da surdez e ensino voltado para surdos?

E como essas que iniciaram há tão pouco tempo já estão engajadas buscando apoio nas redes sociais, na internet, inclusive em livros que distribuímos durante a oficina. As professoras Céres, Hera, Perséfone e Apolônia disseram textualmente, em nosso reencontro para a observação de suas aulas, que ainda não tinham lido nada do material que nós lhes oferecemos (livros impressos, livros em PDF, apostilas e aulas já direcionadas), enquanto Palas e Artemísia disseram gostar muito do material e, devido à leitura deles, se sentiram mais preparadas para procurar outras fontes, buscarem nas referências e nos *sites* e filmes que sugerimos.

Palas, inclusive, solicitou mais apoio durante as férias de final de ano e nós a orientamos no planejamento de suas aulas para este ano, ou seja, ela permanece buscando superar suas dificuldades e realizar um trabalho direcionado, de fato, aos alunos surdos. Depreendemos dessas falas e das observações em sala de aula que ambas – Palas e Artemísia, têm deveras, uma prática docente que busca privilegiar o público surdo, levando em consideração a aceitação do novo, a fuga ao descompromisso e à discriminação, procurando ainda, manter uma reflexão crítica sobre a inclusão, o planejamento, exercendo uma prática de apreensão do contexto desse aluno, primando pela interação e atuando como mediadoras desse processo, como assinalam Freire (2010), Perrenoud (2002), Vigotski (2013) e outros estudiosos mais com os quais vimos alinhando nosso pensamento.

5.3 Estratégias Adotadas pelas Professoras para Ensinar Língua Portuguesa para alunos Surdos

No que concerne às estratégias utilizadas pelas professoras para a implementação de suas aulas, também verificamos algumas incongruências no tocante aos postulados acerca do ensino voltado para surdos no atual contexto brasileiro, quando se coloca a inclusão, não apenas de surdos, como paradigma de um novo momento sócio histórico e político. Todavia também nos sentimos agraciados por constatar que alguns já estão a caminho de mudanças, de tentativas de acerto, a fim de proporcionar a alunos surdos e ouvintes melhores oportunidades de ensino. É o que podemos observar nas falas a seguir.

Quadro 5: Estratégias adotadas pelas professoras para ensinar língua portuguesa para alunos surdos

Subcategorias	Professoras	Frequência
Adoção de imagens e atividades diferenciadas	Artemísia; Palas;	02
Uso de estratégias iguais para surdos e ouvintes	Hera, Perséfone, Apolônia, Céres	04

Fonte: Dados da pesquisadora

Como podemos ver, as professoras Artemísia e Palas já estão realizando uma prática diferenciada em relação aos alunos surdos, ao utilizar imagens, tão importantes para o surdo, como um recurso estratégico facilitador da compreensão desses alunos.

5.3.1 Adoção de imagens e atividades diferenciadas

As professoras Artemísia e Palas vêm buscando estratégias, recursos, através das mídias como revistas, *sites* da internet, *blogs*, o que faz com que seu trabalho seja diferenciado do realizado pelas demais, e as leva a um resultado positivo, com a interação do surdo como um aluno comum, porém com especificidades. É o que elas declaram textualmente, como transcrito a seguir:

Eu fiz um trabalho da identificação das figuras de linguagem na música, como eles não podiam ouvir a música, eu dei a letra pra eles; eu coloco charge, para trabalhar os tipos de linguagem, né, eu coloco uma situação de surdo se comunicando pra mostrar a linguagem não verbal, fazendo os gestos. (ARTEMÍSIA).

Eu procuro enriquecer minhas aulas com recursos visuais, trabalhei a montagem de uma capa de revista; eu procuro recursos que auxiliem, por exemplo, vamos fazer um filme e nesse filme vamos trabalhar a resenha crítica, vou trabalhar um questionário envolvendo os elementos da narrativa; uso imagens, gravuras. Aí eu fiquei pensando, pensando, até que encontrei um filme que eu tenho lá na minha casa, que é do Charles Chaplin, que é do cinema mudo [...] o que eu vou cobrar de um eu cobro diferente do outro; faço visita à biblioteca. Uma vez eu estava trabalhando com eles a anedota, aí um

surdo perguntou: professora, posso contar uma piada? Ele contou e todos entenderam, eu entendi e todos riram na sala. (PALAS).

Vale ressaltar, as professoras Palas e Artemísia declararam não saber Libras, devido a esta ter feito um curso básico incompleto e aquela ainda estar fazendo o curso intermediário. Contudo, elas estão com os saberes permeando sua prática, com acentuada presença da consciência da identidade cultural e linguística de seus alunos. Entendem o que seus alunos surdos e ouvintes falam e promovem não só a interação, mas a troca de experiências e a mediação que auxilia na aprendizagem daqueles que ainda não alcançaram o mesmo patamar, como orienta Vigotski (2013).

5.3.2 Uso de Estratégias Iguais para Surdos e Ouvintes

De acordo com a professora Perséfone, suas aulas são realizadas normalmente, sem priorizar os surdos, deixando à intérprete o papel de explicar, em Libras, e fazer esquemas no quadro para esses alunos. Isto posto, a professora passa o controle de sua aula à intérprete, embora ela tenha curso completo de Libras, e pós-graduação também em Libras.

Eu explico o conteúdo, a intérprete explica junto comigo, aí se eles não entendem, ela explica novamente (PERSÉFONE).

Elas não utilizam estratégias diferenciadas, o que nos faz pensar sobre os conceitos de ensinar como a mobilização de saberes que permitam ações que objetivem promover o desenvolvimento dos alunos, assim como sua formação na área, contudo com uma prática ainda dissociada da realidade na qual está inserida e para a qual se capacitou. Percebemos isso, graças às falas das professoras:

É a mesma atividade do ouvinte. É uma falha? Por enquanto é isso que a gente está podendo trabalhar. Porque eu sinto dificuldade de como trabalhar, onde trabalhar, onde buscar o material, isso aí eu tenho que parar e elaborar. Eu tenho de parar, fazer um estudo, elaborar [...] Onde é que eu vou encontrar esse tempo para fazer esse negócio aí? (HERA).

A minha vocação de trabalhar a língua portuguesa sempre, a priori, com música e poesia, [...] aí o que acontece? Música, eu teria de descobrir uma

nova forma de música para surdos, com alguma aparelhagem eletrônica de vibração [...] A poesia, como poesia entra muito pela subjetividade, vai muito da percepção, né? (APOLÔNIA).

“Eu faço igual, até porque a coordenadora diz que o surdo aprende normalmente. A gente tem que fazer pra eles não se sentirem à parte, tudo normalmente para todos” (CÉRES).

Além disso, as professoras não têm atentado para a diferença linguística e cultural das pessoas com surdez, e menos ainda para o fato de que cada aluno é um sujeito proveniente de um contexto diferente, com o qual devemos interagir com o pensamento de nos aproximarmos de sua realidade para alcançar um resultado positivo.

Como podemos ver, essa **ideia de igualdade** acaba gerando conflito, uma vez que somente afirmar que se crê nisso, não garante os saberes necessários para o acolhimento dessas crianças e jovens, tampouco articula a conscientização nos professores.

Esperamos que elas iniciem um processo reflexivo, que se faz inadiável e não apenas teorizem, como também comparem, analisem, e modifiquem práticas que não estejam adequadas ao ensino de língua para alunos surdos. Caso contrário, eles permanecerão reclusos em um mundo ouvintista, quando passos tão importantes têm sido dados em busca de cidadania e respeito à diversidade, como vêm apontando em pesquisas Lacerda (1998; 2009; 2013), Lodi (2009), Skliar (2013), Goés (1996), Quadros (1997; 2008), Ribeiro (2013) e outros estudiosos desta área.

5.4 Recursos para o Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos

Em se tratando do uso de recursos voltados para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, verificamos que apenas duas professoras têm uma preocupação com a pedagogia visual, tão necessária ao ensino desse aluno que tem uma percepção visuo-espacial. As outras quatro participantes dessa pesquisa ainda se sentem inseguras, angustiadas quanto ao trabalho nessa área, portanto os recursos não são utilizados como poderiam ser. Mas vejamos como as falas se orientam a partir das subcategorias geradas dessa categoria maior.

Quadro 6: Recursos para o ensino de Língua Portuguesa para alunos

Subcategorias	Professoras	Frequência
Uso de esquema indiscriminado	Perséfone	01
Inexistência de recursos	Ceres e Apolônia	02
Uso de recursos diversos	Artemísia; Palas;	02
Uso do livro didático	Hera	01

Fonte: Dados da Pesquisa

No que se refere aos recursos, verificamos que há professoras que utilizam recursos diferenciados para os alunos surdos e outras não, assim como há uma que utiliza apenas o livro didático como recurso para o ensino de Língua Portuguesa.

5.4.1 Uso de Esquema Indiscriminado

A professora Perséfone explica que em seu dia a dia da sala de aula utiliza esquemas no quadro, de forma indiscriminada, isto é, coloca o conteúdo a ser desenvolvido em forma de esquema e, a partir daí, inicia suas aulas.

Eu elaboro um esquema dos tópicos básicos, o mesmo, para o ouvinte e para surdo; eu explico pra intérprete, ela faz o esquema lá e explica em Libras” (PERSÉFONE).

5.4.2 Inexistência de Recursos

Da mesma forma, a professora Ceres, com duas licenciaturas (Letras Português e Letras Espanhol), com Especialização e mais de cinco anos atuando na escola Esparta, ainda usa o discurso da **igualdade**, com o agravante de que é “pra eles não se sentirem à parte” (CÉRES). Na mesma direção caminha o discurso da professora Apolônia, a qual utiliza revistas, música e poesia em suas aulas, todavia tudo direcionado aos alunos ouvintes, sem considerar os alunos surdos, colocando todos, como iguais.

Freire (1996; 2011) e Perrenoud (2002) declaram ser essencial observarmos as diferenças, as especificidades de cada aluno, aquilo que nos faz diferentes, mas com igual importância no cenário educacional, em especial alunos surdos falantes de uma língua de modalidade diferente, como considera Lacerda (1998).

Nesse sentido, vemos um contraponto quanto ao discurso da professora Apolônia, devido à mesma colocar surdos e ouvintes como iguais, sem diferenças que nos levem a pensar um ensino diferente, como observamos de sua fala:

Eu trouxe algumas revistas, revista Mundo Estranho, Superinteressante. Por que eu escolhi essas revistas? Primeiro, porque eu tinha em casa; e se é bom para os meus filhos, é bom para outros filhos (rsrs) (APOLÔNIA).

Se hoje primamos por uma educação que encadeie teoria e prática, percebemos que muitas escolas ainda estão na contramão da inclusão, pois com certeza, não estão em busca de promover mudanças, e o professor ainda não está consciente da dimensão de sua prática e dos efeitos que dela advém.

De acordo com os autores que serviram de referência a este trabalho (GOÉS, 1996; QUADROS, 2008) e outros já mencionados, cada aluno é um indivíduo, com suas especificidades, logo, não é tudo que serve a um que serve a todos. É imprescindível pensar no outro como um ser com características distintas, pensamento díspar, cultura diferente, assim podemos planejar e operar com recursos que facilitem e promovam o crescimento de todos.

5.4.3 Uso de Recursos Diversos

Conforme temos dito, as professoras Artemísia e Palas têm logrado melhores resultados, devido à aplicação de recursos diferenciados em suas aulas, isto é, aulas com mesmo conteúdo, porém com abordagens e recursos diferentes para surdos e ouvintes. Elas utilizam *datashow*, histórias em quadrinhos - HQ, filmes, o livro didático, piadas, e todos esses recursos com o objetivo de trabalhar surdos e ouvintes juntos, uns aprendendo sobre o modo de ser e de viver dos outros e se entrelaçando nas atividades. Isso mostra que as competências e habilidades abordadas por Perrenoud (2002), Hymes (1991) têm uma razão de ser para essas professoras.

Em se tratando das professoras Palas e Artemísia, verificamos uma postura diferente, uma vez que elas estão em processo de descobertas, estudos quanto às estratégias, recursos, enfim, materiais e técnicas que possam utilizar para trabalhar com os alunos surdos inseridos em suas salas. Ambas já têm consciência da importância dos recursos visuais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de seus alunos surdos e procuram uma prática em acordo com a identidade e cultura deles.

5.4.4 Uso do Livro Didático

A professora Hera faz uso do livro didático como recurso, como as professoras de um modo geral, mas esta diz utilizar apenas o livro como subsidiário de suas aulas.

Eu uso o livro didático e pesquisa para casa igual para surdos e ouvintes. [...] A gente se baseia muito no material didático, no livro, inclusive eu tenho dificuldade com material. Onde é que eu encontro material didático pra trabalhar com surdo nesse país? Não existe um ensino pronto que a gente possa aproveitar. (HERA).

Deste trecho da fala da professora Hera, é importante realçar a ideia de “um ensino pronto”, como se isso de fato, fosse real. Sabemos que cada turma, cada aluno e cada escola são realidades diferentes, da mesma forma que cada um chega à escola com leituras de mundo próprias, logo, não podemos moldar nossa prática a algo pronto e definido, mas planejar para termos um norte, o qual pode ser gerenciado e modificado de acordo com as situações que vão surgindo no dia a dia da sala de aula, como asseveram Freire (1996) e Menegolla e Sant’Anna (2010).

No tocante a essa subcategoria, vimos que além do material diferenciado, Palas ainda utiliza, assim como as demais professoras mencionadas no quadro 6, o livro didático, pesquisa e passeio à biblioteca para eles compreenderem como manusear um livro. Já a professora Apolônia usa revistas cujos artigos ficam a critério dos alunos e leva para a sala de aula livros de autores como Lima Barreto, o que nos levou a pensar em como um surdo compreenderia o estilo desse autor, de grande complexidade, sem uma contextualização com sua realidade. A professora Apolônia alegou não usar o *datashow* “por medo de quebrar”.

Sentimos falta de uma prática reflexiva sobre as ações cotidianas, conforme aponta Shön (2000), com o intuito de modificar os saberes estabelecidos e construir novos saberes, permeados pela ação e pela interação entre professor e aluno, tanto quanto pela prática do aluno, construindo seu conhecimento no processo interativo, em conformidade com Vigotski (2013).

5.5 Dificuldades do Professor de Língua Portuguesa com Aluno Surdo

Interessante observar que, nesse momento, todas as professoras concordam com os mesmos pontos, embora seus discursos sejam representados de forma diferente. Vejamos como

elas pontuam suas dificuldades com relação ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos, nas subcategorias descritas a seguir.

Quadro 7: Dificuldades enfrentadas pelo professor de português com aluno surdo

Subcategorias	Professoras	Frequência
Desconhecimento da Libras	Ceres; Artemísia; Perséfone; Apolônia, Hera; Palas;	06
Falta de cursos de capacitação	Ceres; Artemísia; Perséfone; Apolônia, Hera; Palas;	06

Fonte: Dados da pesquisa

5.5.1 Desconhecimento da Libras

A falta de habilidade linguística é um fator preponderante em um processo comunicativo. Se não sabemos a língua do outro, a interação fica comprometida e o conhecimento permeado nesse processo interativo não ocorre. Dessa forma, a queixa das professoras é coerente, muito embora as professoras Perséfone, Hera e Palas tenham um domínio maior em relação às outras, lembrando que Palas iniciou o estudo de Libras no início de 2016 e atualmente encontra-se no nível intermediário. Mas, apesar desse conhecimento, ainda sentem dificuldades quanto à língua de sinais, conforme expõem:

Olha, é como eu disse: eu ainda, ainda me, me sinto, apesar...mesmo tendo esse curso básico, me sinto impotente. Se não tivesse essa menina intérprete, acho que seria até pior. Porque ainda tenho muita dificuldade, não são poucas... só palavras do dia a dia deles, que eles usam brincando uns com os outros, é que eu cheguei a pegar. Mas mesmo as palavras que a gente usa, no caso pra explicar o assunto, eu não sei, eu ainda tenho dificuldade (CÉRES).

Eu não consigo me comunicar com eles como eu gostaria; eu me sinto impotente em muitas situações em sala por não ter o domínio de Libras. Porque sem comunicação, não tem como ter um resultado que você espera, então, eu fico muito frustrada por não conseguir comunicar alguma coisa, e o intérprete nem sempre pode estar na sala porque tem que estar em outra (ARTEMÍSIA).

Eu cheguei na escola de paraquedas, aí na sala de aula quando eu caí na sala de aula,..., hum? Surdos? Aí eu vou mais além, eu digo a verdade, não gosto de mentir nesse aspecto, pra mim é como se não existissem pessoas surdas, eu nunca tinha contato, então aquilo que eu não vejo eu não sei que existe, não me preocupo, porque não me afeta, porque eu não tô ali, era como se eu NÃO conhecesse. Só conheço dois colegas, que, falam, que conhecem a... Libras, e alguns que eu consigo conversar um pouco mais intimamente sofrem das angústias parecidas com a minha (APOLÔNIA).

Eu estou fazendo curso de Libras, mas tenho muita dificuldade, só sei os sinais básicos (PALAS).

Eu sei um pouco de Libras, mas pra quem não tem noção nenhuma de Libras... fiz até o avançado, mas como não tinha contato com surdos[...] eu acabei não praticando e se você não praticar, você não tem domínio (PERSÉFONE).

Pela fala das professoras, percebemos o quanto a falta de domínio da Libras é um impeditivo para o cotidiano escolar, uma vez que coíbe a interrelação tão necessária nesse processo inclusivo, além de interferir na própria imagem que as docentes têm de si mesmas. Afinal, todo o seu discurso está enxertado de queixas, angústias, inseguranças, o que acaba gerando depressão (a professora da disciplina X fez tratamento para depressão, segundo a professora Apolônia, e a professora Perséfone afirmou ter ficado afastada da sala de aula também para se tratar de depressão). Como explana Paulo Freire (2011), quando o homem não se sente fazedor, ele se aniquila.

As professoras não estão fazendo a sua parte, por diversas razões, e sabem disso. São conscientes do seu papel e de como não o estão cumprindo e as justificativas para esse não fazimento vem se acumulando e avolumando de tal forma que não apenas os surdos estão sendo prejudicados, mas todos os envolvidos nesse processo não inclusivo.

5.5.2 Falta de Cursos de Capacitação

Além da não capacitação em Libras, as professoras se queixam em sua totalidade, da falta de cursos na área, todavia elas mesmas dizem ter todo ano cursos de Libras promovidos pelo estado e pelo município, além de cursos de formação de professores, mas ainda acham

insuficientes. Mesmo com os cursos sentem-se não preparadas para o exercício do magistério com alunos surdos.

Só o que está faltando, no caso, é qualificação pra nós professores, porque, certo que tem o intérprete, só que uma pessoa que não sabe nada de Libras, quando não há intérprete, fica perdida. Eu já fiquei assim e é ruim, essa situação, você..., é estranho (PERSÉFONE).

Cursos de Libras, deveria haver todo ano, porque a gente esquece, eu tenho muitas dificuldades, falta experiência; Falta curso, falta material, não tem nada, eu estou construindo; Curso como esse que você deu é muito necessário, nós não temos nada (HERA).

Esse curso de vocês deveria ter o tempo todo, direto. O governo deveria capacitar a gente (PALAS).

É tudo experimental, é uma experimentação constante, ainda não tem coisas sólidas, só conheço dois professores que conhecem Libras. Falta curso (APOLÔNIA).

A convergência de pensamento das professoras com relação às dificuldades enfrentadas no ensino de língua portuguesa para alunos surdos é para os mesmos pontos: falta de domínio de Libras e falta de cursos de capacitação nesse sentido. Enfim, há o pensamento distorcido de que os saberes se prendem apenas ao domínio da língua dos surdos, quando na verdade há um universo muito mais amplo.

Obviamente o aprendizado da língua de sinais é imprescindível, como asseveram Quadros (2008), Ribeiro (2013), Lacerda (1998) e todos os que estudam essa área, contudo se elas estão há mais de cinco anos em sala de aula com alunos surdos e até hoje se sentem inseguras, dependentes do intérprete, não são apenas os surdos os prejudicados e dependentes dos intérpretes como disseram. Quando o professor não se percebe fazedor, ele também sofre em decorrência dessa passividade, apatia, que os leva a esperar que o governo os capacite, os chame para uma formação que é deles. O processo de desenvolvimento, a busca por formação continuada é nossa.

Precisamos buscar o trabalho coletivo, em equipe, como algo institucionalizado, organizado, porém pensando nos sujeitos por trás do grupo, o qual necessita adquirir competências e habilidades que os levem a se sentirem sujeitos ativos do processo no qual o

aluno está implicado. É imprescindível pensar nas dimensões técnicas, mas também nas dimensões políticas, éticas, para podermos envolver os alunos e nos envolver no processo, aceitando as possibilidades de cada um dos pertencentes ao contexto e juntos, buscar as soluções. Quando dizemos juntos, estamos pensando em professores e alunos, pois esses também têm suas representações.

A educação é um processo contínuo e articulado com todos os segmentos da sociedade. Não há como pensar em educação da pessoa surda sem pensar na formação do professor, na interação deste com o aluno, a família e desta com a escola. Contudo, ainda há um caminho a percorrer. O que se mostrou significativo, e paradoxal, ao mesmo tempo, deveu-se ao fato de todas, sem exceção, se mostrarem interessadas, até ansiosas por participar da oficina que apresentamos.

Contudo apenas Palas e Artemísia utilizaram o material apresentado nesse momento como forma de implementar suas aulas, o que nos leva à conclusão de que ainda não alcançaram o nível básico da reflexão sobre suas práticas, sobre inclusão e sobre a impreterível mudança nas concepções sobre a pessoa surda e o processo ensino aprendizagem relacionado a eles, de acordo com Freire (1996; 2011), ao falar em autonomia e a bagagem que os alunos trazem consigo; Lacerda (1998) e Quadros (2008), quando abordam a necessidade de os professores e a escola inclusiva como um todo ter domínio sobre a língua de sinais; Perrenoud (2000) e Shön (2000), os quais tratam da premência em refletir sobre a ação e na ação, a fim de se alcançar melhores resultados, assim como a busca de competências e habilidades que garantam uma prática com bons resultados.

5.6 Análise e Discussão das Aulas Observadas

Para entender melhor as práticas das professoras de língua portuguesa voltadas aos alunos surdos, não nos prendemos apenas às entrevistas e ao questionário avaliativo da oficina. Optamos por observar uma aula antes da oficina e outra após, a fim de investigar se haveria ou não mudanças significativas quanto ao uso das estratégias por nós propostas como incentivo para aperfeiçoar o ensino aprendido da língua portuguesa por alunos surdos.

Esse é um outro aspecto bastante excruciante para esta pesquisadora, pois ouvimos um discurso antes, durante e após a oficina, e nas duas observações das aulas das professoras, verificamos que esse discurso não era harmonioso. Mas vejamos como aconteceram as aulas observadas.

A observação das primeiras aulas aconteceu durante o mês de março de 2016 e das segundas aulas se deu no mês de maio do mesmo ano. O que pudemos constatar foi que as aulas de quatro das seis professoras acontecem invariavelmente com uma explicação simples e breve do tema central e, após esse momento, são propostas atividades do livro didático e as professoras se sentam e esperam o final da tarefa. Mas vejamos como ocorreram.

Durante o mês de março fomos à sala de aula de todas as professoras e, logo na entrada, percebemos diferenças com relação à prática de sala de aula, uma vez que duas professoras entravam na sala sem nem mesmo um bom dia aos alunos, e as professoras Hera, Perséfone, Palas e Artemísia, desde o corredor da escola iniciam um processo comunicacional com os alunos ouvintes. Em se tratando dos alunos surdos, estes não foram considerados nesse estágio da pesquisa (pelas professoras), o que comprova estudos anteriores realizados por Lima (2012), Lacerda (2000) e outros. Elas ponderam que alunos surdos inseridos no ensino regular, precisam de uma atenção quanto as suas diferenças linguísticas e culturais, o que não ocorreu nas escolas pesquisadas, como um todo, embora sejam tidas como escolas inclusivas. Em seguida, apresentamos um quadro com os conteúdos ministrados na observação inicial.

Quadro 8: Aulas observadas antes da oficina

Data	Professora	Conteúdo	Estratégia/Recurso
12/03	Apolônia	Correntes literárias	Esquema no quadro com as correntes literárias, época e característica; Aula expositiva;
14/03	Perséfone	Leitura e produção textual	Leitura do livro didático e atividade sobre a leitura;
15/03	Hera	Gênero textual: carta Produção de carta pessoal	Leitura do Livro Didático; discussão sobre o tema;
15/03	Palas	Gênero textual: quadrinhos	Leitura; dramatização;
16/03	Céres	Classes de palavras: advérbio	Uso do quadro para copiar o assunto; e aula expositiva
17/03	Artemísia	Gênero textual: quadrinhos	Dramatização; montagem de quadrinhos

Fonte: dados da pesquisa

Como vemos, há uma diversidade de temas abordados em salas de aula diferentes, porém todos passíveis de serem bem direcionados aos alunos surdos, fato que não se deu, a não ser nas aulas das professoras Palas e Artemísia.

Ao expor sobre correntes literárias, a professora Apolônia utilizou o quadro com um esquema no qual representou-as com o ano e as características e foi percorrendo sobre o assunto enquanto o intérprete fazia seu trabalho de interpretação. Em nenhum momento ela se dirigiu aos alunos surdos, e estes demonstravam alheamento à aula.

A professora Apolônia queixou-se de angústia, por não saber lidar com alunos surdos, mas a rede WWW está presente no dia a dia de todos nós. Se buscasse informações sobre os surdos, provavelmente teria acesso à Declaração de Salamanca, a qual já expunha, em 1994, a importância da língua de sinais como meio de comunicação das pessoas surdas e como o seu uso na educação seria deveras favorável ao seu crescimento e pertencimento ao ambiente escolar, bem como a legislação pertinente.

Para despertar-lhes interesse, ela poderia usar o mapa das correntes literárias elaborado por Albres (www.neivaalbres.paginas.ufsc.br/artigos/), com sinais em Libras, como demonstrado na figura 3:

Figura 3: Períodos Literários em Libras

PERÍODO LITERÁRIO – É um segmento determinado de uma época em que predominou um estilo da literatura

	Idade Média Início em 476 (queda do Império Romano)		Idade Moderna - Início em 1453(Conquista de Constantinopla – Turcos)		Idade Contemporânea - Início em 1789 (Revolução Francesa)					
E U R O P A	1198-1434 Trovadorismo	1418→ Humanismo	1527→ Classicismo	1580→ Barroco	1756→ Arcadismo	1825→ Romantismo	1865→ Realismo	1890→ Simbolismo	1915→ Modernismo	
										
B R A S I L	1500→ Literatura de informação ou quinhentismo		1601→ Barroco ou seiscentismo		1768→ Arcadismo ou setecentismo	1836→ Romantismo	1881→ Realismo	1893→ Simbolismo	1902→ Pré-modernismo	1922→ modernismo
	Era colonial					Era Nacional				

Fonte: <http://neivaalbres.paginas.ufsc.br/artigos/>

Além disso, poderia propor uma pesquisa na sala de informática, e os alunos, em equipe, produziram cartazes sobre um período específico e falariam sobre ele em sala de aula. O grupo misto de surdos e ouvintes ampliaria a interação que já existe entre os alunos e ainda faria o surdo se sentir pertencente ao ambiente de sala de aula.

Com a professora Perséfone os alunos ouvintes interagiram bem, foram bem participativos, mas os surdos não interagiram, disseram que não sabiam escrever, reclamaram, pediram ao intérprete que traduzisse o texto “Violência urbana” e, após a leitura, o intérprete os ajudou a responder a atividade do livro didático.

Como o tema é algo bastante debatido nas mídias, um aluno ouvinte falou sobre o assalto sofrido por ele, e poderia ter sido pedido aos surdos que falassem de alguma experiência pessoal, além de abordar a violência simbólica vivenciada pelas minorias, inclusive pelos próprios surdos. O livro *O grito da Gaivota* retrata muito bem as experiências de uma surda, o que serviria de pretexto para uma ampliação do tema. O intérprete, então, traduziria a fala dos alunos surdos e a professora interagiria melhor com eles. Goés (1996) explica que uma língua permite dar significado ao mundo, constrói a cognição e a subjetividade da pessoa, logo, a Libras exerce essa função.

A aula sobre o gênero textual carta, trabalhado pela professora Hera foi tão interessante quanto a da professora Perséfone, pois ambas demonstraram uma boa interação com os alunos ouvintes e os surdos tiveram toda a aula interpretada em Libras. Entretanto em termos de interação com a professora, somente na hora da chamada, quando ela disse os números dos alunos em Libras. Podemos dizer que isso é um avanço? Os alunos surdos, no entanto, mantiveram-se enfiados e não responderam a atividade proposta, dizendo não saber escrever. Se pensarmos que a Lei 10.436/2002 prega a escrita da língua portuguesa como foco do ensino de língua portuguesa para surdos, a lei não está sendo cumprida, de fato.

Pensamos em Skliar (2001), quando aborda os testemunhos de surdos sobre seu passado educativo, os quais disseram se sentir como estrangeiros, forasteiros e exilados. Ainda hoje eles estão exilados do processo educacional, visto que não são levados em conta no momento do planejamento, tampouco no cotidiano escolar.

A leitura é uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento da escrita, e no ensino da língua portuguesa, como segunda língua para o surdo, deve usar diferentes gêneros textuais porque, além de haver muita diferença em relação à Libras, por meio da diversidade de gêneros os surdos podem entender e vivenciar a língua em seus múltiplos contextos. Por meio do ensino dos gêneros, é possível trabalhar leitura, compreensão, variedade linguística, coerência e coesão, intertextualidade, estrutura da língua e muito mais.

A aula da professora Palas sobre o gênero textual quadrinhos coincidiu com a da professora Artemísia e, nas duas aulas, vimos a participação direta dos surdos. Ambas deixaram os alunos livres para a leitura do texto verbal e não verbal e, após um tempo curto, solicitaram que os alunos explicassem o que haviam entendido. As professoras tiveram muita dificuldade

em se comunicar com os alunos surdos, mas o fizeram mesmo assim, gerando neles o sorriso constante devido aos erros de ambas ao usar a Libras. Elas usaram Libras, gestos, mas tentaram interagir com eles. A professora Palas pediu aos ouvintes que preenchessem os balões com falas para as personagens da turma da Mônica e aos surdos que dramatizassem a história e colocassem uma fala para o quadrinho que considerassem mais interessante.

A professora Artemísia fez algo diferente: solicitou aos alunos ouvintes que narrassem a história do quadrinho por meio de gestos, o que provocou muitas risadas nos surdos. Em seguida, os surdos representaram a história e, após a dramatização, ela solicitou como atividade para casa, que eles escrevessem o que haviam entendido da história e trouxessem na aula seguinte. Foi um momento interessante, levando-se em consideração que Artemísia não teve um intérprete para auxiliá-la em sala e, mesmo assim a aula aconteceu e os surdos dela participaram.

Perrenoud (2002), ao tratar das competências, explica que o professor deve saber administrar a diversidade presente em sala, respeitar e fornecer apoio aos alunos, além de promover o cooperativismo entre os colegas. Eu diria, com Vigotski (2013), que esse cooperativismo, essa intermediação promove o desenvolvimento e a interação entre os participantes do processo ensino aprendizagem. Nessas aulas, não apenas os surdos entenderam a aula e o modo de pensar dos ouvintes, estes também entenderam o surdo e o seu modo de ver de acordo com sua realidade.

Vimos, com essas duas professoras, que há possibilidades de a educação dos surdos acontecer de forma satisfatória, embora não deixemos de levar em consideração a necessidade premente de as mesmas ampliarem sua fluência em Libras. A interação, fator predisponente para o aprendizado, existe. A boa vontade, a predisposição e o interesse também. Como negar que há esperanças?

A última aula da primeira observação foi da professora Céres. A aula foi iniciada com um esquema no quadro com o conceito e tipos de advérbios. Após a cópia no quadro, ela solicitou que os alunos respondessem a atividade do livro didático. Todavia os surdos ficaram conversando entre eles sobre assuntos diversos e, antes do final da aula, saíram aborrecidos, porque a intérprete havia faltado. Esta talvez foi a aula mais distante do universo do surdo, porque a professora em nenhum momento se deu conta da presença deles, nem mesmo quando foram embora porque estava de costas, conversando com uma aluna ouvinte.

Podemos dizer que o surdo foi excluído totalmente dessa aula ou ainda, como diz Skliar (2001), a professora agiu como em um processo de naturalização dos surdos em ouvintes, em que a surdez foi disfarçada, como se não existisse, e se não existem, não há por que se preocupar

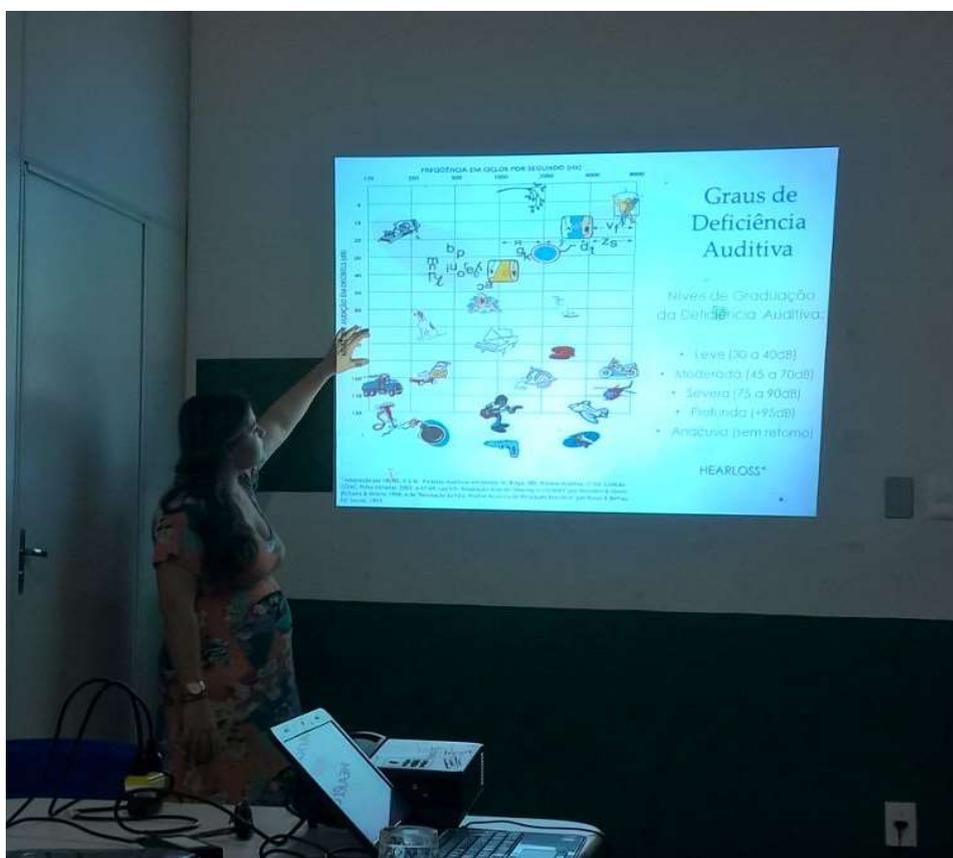
com eles. Faltam competências, habilidades, sensibilidade, dentre outras coisas mais, importantes para as práticas docentes.

5.7 Aulas observadas após a oficina

Após a oficina, voltamos à sala de aula para verificar se as professoras estariam exercitando as estratégias abordadas por nós, tomando como referência, que as primeiras observações nos levaram à conclusão de que havia muita necessidade de estudo, pesquisa sobre essa comunidade que faz parte das escolas pesquisadas. Conforme a professora Hera:

Essa oficina que você está oferecendo, há muito tempo que essa escola tinha que ter, faz tempo que eu cobro, minha gente, cadê as oficinas? Porque todo começo de ano a gente esquece os sinais [...] eu tenho muita dificuldade de passar todo aquele conhecimento que eu tenho para o sinal. Parece que o sinal não abarca o sentido, entendeu? Aí vem o intérprete e me ajuda.

Figura 4: Foto da Oficina



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Esse discurso demonstra, de fato, desconhecimento da Libras como língua, porque logo que se inicia o estudo de uma língua, quer seja oral-auditiva ou viso-espacial, percebemos que cada uma tem um sistema próprio. E todas, ao serem traduzidas, conseguem expressar o pensamento de quem as utiliza. Não há língua pobre, e essa visão de que o sinal não abarca o sentido, na verdade, é falta de fluência na língua. Afinal, o intérprete consegue dizer, então a língua dá conta do sentido que se quer representar.

As aulas foram observadas com um olhar mais atento, porque durante as oficinas procuramos pontuar todas as dificuldades elencadas pelas professoras, tais como, falta de conhecimento sobre: a língua de sinais e sobre a surdez; educação de surdos; estratégias de ensino para surdos, bem como respondemos a todas as dúvidas que foram suscitadas durante os dias da oficina.

Figura 5: Foto da Oficina



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Como é possível verificar por meio do quadro seguinte, os conteúdos apresentados pelas professoras após a oficina foram diferentes, de acordo com o conteúdo programático estabelecido para cada ano, contudo a prática de cada uma não sofreu modificações, como veremos em seguida.

Quadro 9: Aulas observadas após a oficina

Dia	Professora	Conteúdo	Estratégia/recurso
17/07	Hera	Elementos coesivos	Exposição oral; esquema no quadro; livro didático
20/05	Apolônia	Literatura: poesia	Exposição oral e música; quadro e som
24/05	Palas	Gênero Textual: receita	Preparação de receita; frutas, vasilhas, quadro; <i>banners</i> ;
24/05	Perséfone	Classes de palavras: artigo	Exposição oral/cópia; quadro
25/05	Céres	Leitura e interpretação	Exposição oral; livro didático
25/05	Artemísia	Literatura: conto	Leitura e retextualização

Fonte: Dados da Pesquisa

As discussões durante a oficina mostraram muito mais do que as entrevistas, uma vez que perguntas como as seguintes refletem que os cursos de Libras, os cursos de formação e a própria convivência com os alunos não provocaram mudanças nas representações sobre o surdo e a surdez:

Ah, e os surdos têm graus diferentes de surdez? É bom saber isso. Eu não sabia (APOLÔNIA).

E por que uns falam e outros não? (HERA)

Meu Deus!! Eu pensei que eles fossem mudos! Por isso tem uns que falam.. (CÉRES).

As aulas das professoras Céres, Hera, e Perséfone após a oficina permaneceram da mesma forma, sem mudanças com relação às estratégias, à interação com os alunos surdos, muito embora não possamos negar o bom nível de conhecimento e domínio de sala das duas últimas.

A aula da professora Hera, sobre Advérbios e locuções adverbiais seria mais interessante se ela solicitasse aos alunos surdos, por exemplo, a produção de frases afirmativas, negativas, interrogativas, uma vez que em Libras essas frases se organizam de forma diferente e os surdos, geralmente sofrem na hora de fazer a tradução para a língua portuguesa. Seria o momento de eles entenderem a estruturação de uma frase interrogativa, já que em Libras, os advérbios de

negação, por exemplo geralmente são incorporados ao sinal e, ao escrever em língua portuguesa eles fazem transcrição da Libras para o português e os professores pensam que eles não sabem escrever, que escrevem confuso, mas se soubessem Libras, saberiam que essas duas línguas têm organização sintática diferentes. Em Libras, os advérbios de negação e de intensidade são incorporados com um movimento contrário ou diferente ao do sinal negado ou intensificado, como vemos a partir da sequência de imagens:

Figura 5: Sinais de GOSTAR, GOSTAR-MUITO e NÃO-GOSTAR

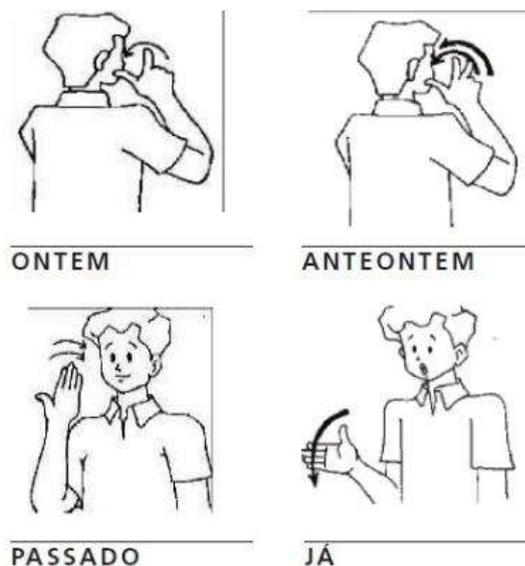


Fonte: Imagem editada por Kelly Farias, a partir do site <https://pt.slideshare.net/lemesilvana/curso-de-libras-1-aula-2028328>, para este trabalho

A professora Hera comentou que alguns surdos não entendem os textos porque não sabem palavras básicas como *mamãe*, e até acreditamos, porém o que a professora talvez ainda não tenha entendido é que muitos surdos sabem essas palavras em Libras, eles não a sabem em Língua Portuguesa.

Portanto é importante fazer a relação palavra em língua portuguesa-sinal em Libras, a fim de o surdo compreender o seu significado, como demonstrado na figura seguinte. Textos com palavras que pareceriam simples, comuns para alunos ouvintes, para o aluno surdo podem ganhar complexidade, devido ao seu conhecimento lexical ainda não estar tão desenvolvido, carecendo de mais leituras e comparação entre uma língua e outra, como os ouvintes fazem em relação a outra língua oral, buscando trabalhar com cognatos, falsos cognatos, estudo intensificado de frases interrogativas, negativas, afirmativas, quando nos apropriamos paulatinamente da segunda língua em aprendizagem.

Figura 6: Advérbios em Libras



Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=advérbio+de+intensidade+em+libras&sour](https://www.google.com.br/search?q=adv%C3%A9rbio+de+intensidade+em+libras&sour)

Além disso, o aluno ouvinte, como já comentamos antes, ao entrar na escola já é usuário da língua portuguesa, já se comunica bem, como afirma Paulo Freire (1996), já faz leitura de mundo, ainda não faz leitura da palavra, no entanto o aluno surdo, ao entrar na escola, não tem nenhum domínio da língua portuguesa e, caso não tenha um processo de alfabetização na própria língua, sua aquisição da língua portuguesa será comprometida. Daí a importância de se mostrar as palavras em ambas as línguas para que ele as apreenda, pois muitos só entram em contato com essas palavras da segunda língua, na escola. Os momentos em que não estão na escola, os surdos falam em Libras, logo, aquela palavra fica em *stand by*, guardada, esperando o seu retorno à escola para ser usada novamente.

Nessa aula, mais uma vez os surdos se mantiveram dispersos, conversando outras coisas com o intérprete – o qual parecia estar interpretando a aula, mas na verdade estava conversando com os surdos assuntos fora do contexto de sala de aula, mas a professora não se dava conta dessa situação. A relação com a língua de sinais seria importante porque quando aprendemos uma língua estrangeira, a nossa língua é a referência primeira e, quando entendemos as diferenças, aprendemos mais rápido.

Como propõe Ribeiro (2013), pode-se trabalhar a gramática aliada ao texto, de forma discursiva, mas não se pode deixar de dar aos educandos a oportunidade de refletirem sobre as construções sintáticas, inclusive as expressões idiomáticas, contudo, ao surdo caberia entender essas diferenças e o ensino de advérbio, os princípios de construção de sentenças seria bastante

relevante nesse sentido. Todavia, se os alunos não entendem como fazer e nem o porquê dessa diferença em relação a sua língua, eles não alcançarão habilidades nem conteúdo para suas produções textuais.

A aula da professora Apolônia também não sofreu mudanças após a oficina e mesmo ela tendo afirmado que agora compreendia muito bem como agir com o surdo em sala de aula e o quanto suas angústias tinham sido minimizadas. Sua aula sobre poesia foi muito difícil para os alunos surdos, uma vez que ela falava sobre rima, e a rima não é um modo de expressão aceitável na Libras ou em qualquer língua de sinais e sua produção contraria a própria cultura surda.

A professora poderia utilizar o alfabético fonético universal, visto que ele daria, se podemos falar assim, ao surdo a imagem do som, ou seja, a compreensão da rima viria a partir do campo visual, como dispõe o alfabeto fonético universal, apresentado a seguir:

Figura 7: Alfabeto Fonético universal (consoantes)

Alfabeto Fonético Internacional - Consoantes											
	Bilabial	Labio dental	Dental	Alveolar	Post Alveolar	Retrof.	Palatal	Velar	Uvular	Faring.	Glotal
Oclusiva	p b		t d			ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ	n			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante múltiple	ʙ		r						ʀ		
Vibrante simple			ɾ			ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral			ɬ ɮ								
Aproximante		ʋ	ɹ			ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral			l			ɭ	ʎ	ʟ			
Oclusiva eyectiva	pʰ		tʰ			tʰ	cʰ	kʰ	qʰ		
Implosiva	ɓ ɗ		ɗ ɗ				ɟ ɟ	ɡ ɡ	ɠ ɠ		

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=alfabeto+fonético+universal&source=lnm>

Entretanto essa professora teve dificuldades de trabalhar rima mesmo com os alunos ouvintes, e sua explicação nos pareceu bastante confusa. Os surdos logo dispersaram, falaram para o intérprete que não entendiam, o intérprete, aluno de ciências contábeis, também não sabia

explicar e os alunos surdos permaneceram alheios à aula e, em seguida, saíram da sala. A pessoa surda busca, na escola, um ensino aprendido significativo, o qual só será alcançado por meio da valorização de experiências visuais e do respeito a sua diversidade linguística. Os professores que atuam com PNEE precisam estudar sobre educação especial, inclusão, estratégias de ensino e devem, juntos, modificar o currículo para se adequar a esse novo público que chega às escolas. Em se tratando desta pesquisa, as professoras de alunos surdos precisam se conscientizar de que aprender a Libras faz diferença em sua prática, além de conhecimentos específicos para atuar de forma competente, mas para isso há de haver disposição.

Fernandes (2012) sugere o ensino de língua portuguesa para surdos baseado em práticas funcionais, o que corrobora nossa sugestão quanto ao uso de estratégias utilizadas para o ensino de língua estrangeira, uma vez que estas têm uma abordagem comunicativa, funcional e baseada na realidade linguística dos aprendentes.

Como o dissemos anteriormente, a presença de intérpretes de língua de sinais - ILS em sala de aula não garante a aquisição do conhecimento por parte do surdo. É necessário o professor compreender que o estudo do som (tratando dessa aula), discriminações dessa envergadura não têm o menor significado para o surdo, por isso sugerimos que ele **visualize** o alfabeto fonético, mas a professora poderia também substituir conceitos, o que seria mais benéfico em termos de aquisição de uma língua, para o aluno surdo.

A aula da professora Palas teve como tema Gênero textual Receita e, segundo nos relatou, na aula anterior já havia falado sobre o assunto, além de apresentar exemplos de textos e imagens. Sugeriu que os alunos trouxessem frutas diversas para prepararem uma receita.

Ela trouxe para a sala *banners* elaborados por nossos alunos de Libras do curso de Nutrição e doados à escola no início de 2016. Solicitou aos alunos surdos que mostrassem os sinais das frutas que haviam trazido de casa e os ouvintes foram direcionados no mesmo sentido. Ela também foi repetindo e aprendendo os sinais. Em seguida, criaram a receita de uma *salada* no quadro. Cada grupo preparou sua receita e, após esse momento, explicou o porquê da escolha de cada fruta e o intérprete foi traduzindo a fala dos surdos para o português e a fala dos ouvintes para a Libras. No final, comeram a salada e, como tarefa para casa eles teriam de trazer outra receita de um prato de sua preferência. Foi uma aula prática, participativa, com grande interação de todos.

Figura 8: Entrega de *banners* por aluna de Nutrição, com sinais de alimentos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Como expõem Ribeiro (2013), Skliar (2001), Lima (2012) e outros pesquisadores, o professor precisa entender que ser usuário de uma língua de sinais não impede o surdo de produzir textos bem elaborados, contudo ele precisa ser instruído quanto a isso, de forma funcional. Mostrar essas frases em um texto e oferecer-lhe a oportunidade de produzi-las a partir de sua realidade. A abordagem comunicativa ou funcional defende a competência comunicativa (HYMES, 1991) baseada na realidade linguística dos usuários. Acrescenta ainda, que as práticas devem envolver concessões para o uso da primeira língua na construção de significados para a aquisição da segunda língua. A aula da professora Palas alcançou resultados positivos porque considerou esses conceitos.

A aula da professora Perséfone sobre Artigo foi realizada por meio de exposição oral e cópia no quadro e depois os alunos foram direcionados a identificar o tipo de artigo (definido, indefinido etc.) em um texto do livro didático. A professora poderia ter utilizado o material que entregamos na oficina, que mostra as classes de palavras em Libras e os alunos surdos se sentiriam inseridos no contexto, como exposto na figura seguinte:

Figura 9: Classes de Palavras

			
	<p>Substantivo é a palavra que dá nome ao ser, como objetos, pessoas, fenômenos, podendo também ser ações, estados, sentimentos, desejos, idéias, entre outros.</p>	<p>Comum</p> <p>Próprio</p> <p>Concreto</p> <p>Abstrato</p> <p>Coletivo</p>	<p>Gênero</p> <p>Número</p> <p>Grau</p>
	<p>Artigo é a palavra que se antepõe ao substantivo para determiná-lo.</p>	<p>Artigo definido</p> <p>Artigo indefinido</p>	<p>Gênero</p> <p>Número</p>

Fonte: <http://aartedeeducareducacaoemquestao.blogspot.com.br/2017/05/atividades-em-libras.html>

A professora poderia relacionar frases do próprio texto usando imagens com legendas em Libras e em língua portuguesa, a fim de orientar o aluno quanto ao uso do artigo, ou ainda usar imagens referentes a situações e eventos cotidianos com o objetivo de os alunos produzirem textos ao formar sequências lógicas com o uso dessas imagens, como em seguida, referindo-se a atividades realizadas ao acordar. Embora as imagens pareçam simples, em verdade, elas podem levar à elaboração de um texto narrativo longo, no qual o aluno exercitará e compreenderá melhor a sequência textual, lembrando que o aluno surdo tem a Libras como sua língua materna.

Figura 9: Imagens do Cotidiano



Fonte: pecsemportugues.blogspot.com.br/2007_09_01_archive.html

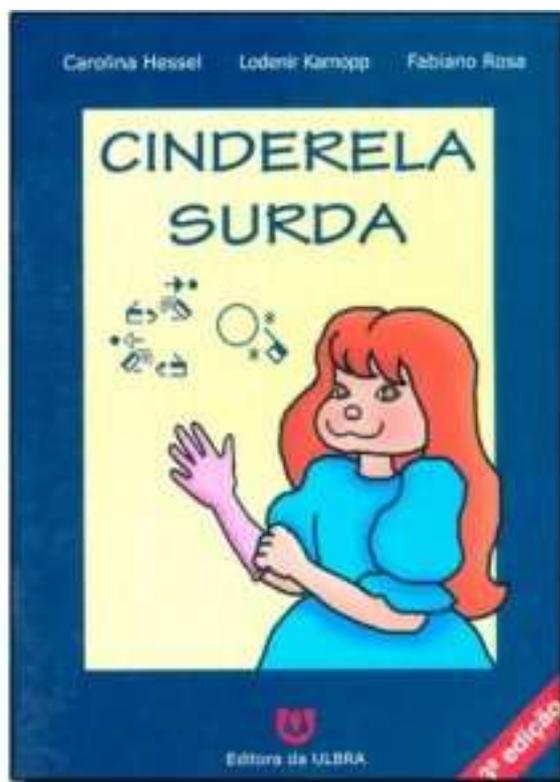
Concordamos com Ribeiro (2013) e Skliar (2001), que o canal visual é o meio de interação social da pessoa surda e as experiências visuais promovem o seu amadurecimento intelectual, mas se o professor desconhece o universo cognitivo e cultural do seu aluno surdo, diríamos ser impossível elaborar projetos, como assevera Lacerda (1998), promover mudanças curriculares, no dizer de Ribeiro (2013,) que contemplem esse educando.

O que queremos dizer é que somente usar as imagens ou fazer cartazes, não significa nada. O importante é saber usar estratégias e recursos com objetivos definidos, sabendo o que deseja alcançar, porque apenas o decoreba gramatical não possibilita a interação discursiva e interativa da língua e menos ainda valoriza a língua portuguesa na escrita e na leitura realizada nas relações sociais. Por isso devemos privilegiar a produção visual como meio de interação do surdo (SKLIAR, 2001).

A professora Artemísia trabalhou nesse segundo momento, com o gênero Conto. Foi um trabalho de interação muito grande entre surdos e ouvintes, intermediados pela professora (a escola permanecia sem intérprete), pois aos ouvintes ela entregou cópias do conto de fadas Cinderela após, segundo ela, ter trabalhado conceito de contos e apresentado alguns extraídos da plataforma de distribuição digital de vídeos *youtube*. Aos alunos surdos ela entregou cópias

do conto Cinderela Surda, (o qual nós entregamos às professoras no primeiro dia da oficina), por este ser o primeiro livro de literatura infantil escrito em língua de sinais.

Figura 10: Livro Cinderela surda



Fonte: <http://www.surdosol.com.br/o-livro-cinderela-surda-e-o-primeiro-livro-de-literatura-infantil-do-brasil-escrito-em-lingua-de-sinais/>

Para essa atividade, a professora pediu que todos lessem sua cópia e depois comentassem: o que entenderem; o que era possível no nosso contexto atual; o que poderia ser modificado e como fazer essa modificação. Os alunos ouvintes explicaram e ela tentou ir passando para os surdos e, acredito que eles entenderam porque ela mesclou Libras e gestos e, da mesma forma tentou repassar para os alunos ouvintes as ideias dos surdos.

Interessante observar o valor que os surdos deram ao esforço da professora em inseri-los no contexto da sala de aula, participando, respondendo, corrigindo os sinais, o que acredito venha sendo realizado há algum tempo porque ninguém na turma estranhou o fato.

A professora Céres aproveitou a aula para corrigir as atividades do livro didático concordando ou negando a respostas dos alunos ouvintes e os surdos conferiam a resposta com a intérprete, mas no momento em que esta saiu para atender alunos surdos em outra sala eles saíram. A professora sorriu e disse: “está vendo? Eles não ficam em sala”. Porém isso nos lembra Lacerda e Bernardino (2013) quando afirmam que a presença de um ILS em sala de aula

não garante que o espaço educacional seja adequado, pois como coloca Fávero et.al. (2014), é preciso que o professor leia de tudo que chegar a ele e o que não chegar ele precisa buscar, a fim de se capacitar, adquirir competências e habilidades para ter um bom desempenho em suas práticas docentes. Se o professor de alunos surdos não conhecer as peculiaridades desse aluno, diminui suas chances de elaborar objetivos, estratégias que atendam às suas necessidades e estimulem suas habilidades.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo investigar as práticas de professores de alunos surdos em relação ao ensino de língua portuguesa e este foi cumprido, na medida em que apresentou essas práticas por meio do discurso das professoras, e mediante as observações das aulas frequentadas por alunos surdos.

Sabemos que a escola é uma instituição que condensa grande diversidade humana, sob todos os aspectos, e por meio da inclusão, esse espaço de encontro de classes, culturas, gêneros e etnias busca privilegiar o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade, por meio das relações sociais, das interações, das trocas de experiências e de conhecimentos.

A escola é o espaço onde se promove o compartilhamento de ideias, onde se agrega valores e onde os alunos procuram compreender o mundo além de seus muros, principalmente o aluno surdo que busca, além de uma aprendizagem significativa, funcional, a valorização de suas experiências visuais, de sua língua, a qual garante a comunicação com os surdos e, após a inclusão, com os ouvintes, permeando conhecimentos, vivências que ajudam no desenvolvimento de todos os envolvidos no processo interativo.

Em relação à inclusão, particularmente da pessoa surda, as professoras entrevistadas demonstraram não ter domínio sobre o seu significado e a confundem com aquisição de linguagem, com questões cognitivas, aceitando aquilo que lhes é dito, sem terem, de fato, consciência do significado desse termo, categorizando o desempenho dos surdos para mais ou para menos, tendo apenas duas das seis participantes a noção de que estes devem ser vistos como iguais no sentido de serem respeitados e aceitos como qualquer ser humano, porém ter atendidas as suas necessidades especiais.

Percebemos, assim, que estas professoras, com diversidade etária e de tempo de profissão, entendem a inclusão de forma equivocada, como se isto significasse apenas acolher os alunos em sala, de forma igualitária, sob todos os aspectos, como se surdos e ouvintes fossem iguais, sob o ponto de vista linguístico, quando na verdade isso não se dá. O ouvinte aprende a Língua Portuguesa desde seu estágio pré-linguístico e, ao entrar na escola, vai aprendendo a parte normativa da sua língua materna.

O surdo, diferentemente do ouvinte, não conhece a Língua Portuguesa, ele entra na escola e passa a estudá-la, sem antes haver tido o contato direto como falante, em razão de sua língua ser visual-espacial

A proposta inclusiva ainda não se sedimentou porque há muitos obstáculos para sua efetivação, como a falta de discernimento para entender que não há linearidade no processo

ensino aprendizagem, na transmissão dos conteúdos curriculares, mas uma heterogeneidade que precisa ser levada em consideração sem priorizar uns em detrimento dos outros. Mas já encontramos professoras que entendem inclusão como o acolhimento de pessoas com necessidades especiais a partir de suas diferenças, levando em consideração suas especificidades.

Essas professoras têm uma visão mais atualizada com respeito à inclusão, tendo em vista que pensam em capacitação dos profissionais e busca de adaptação e inclusão do sujeito que chega à escola inclusiva de modo a sentir-se parte do contexto. Para isso, buscam contextualizar suas atividades em relação à identidade surda. Entretanto ainda falta a percepção por parte delas no sentido de terem flexibilidade para fazer adaptações curriculares, a fim de atender o aluno surdo.

Essa pesquisa permitiu verificar que ainda há muitos equívocos quanto ao ensino da pessoa surda, principalmente em relação à fonética e fonologia, ao não se fazer uma relação entre a língua portuguesa e a língua de sinais, posto que como citamos anteriormente, o estudo dos sons da fala não tem nenhum significado para os alunos surdos.

Com relação à formação dos professores, os estudos apontam para a necessidade de uma formação contínua, uma vez que o trabalho com educação e, principalmente, com educação especial está sempre em mudança, em processo. A cada dia, as pesquisas mostram novas descobertas, novas estratégias que minimizam as dificuldades de professores e alunos no dia a dia da sala de aula.

Em relação à inclusão do aluno surdo, a situação é mais difícil porque muitos professores ainda não entendem ou não aceitam a ideia de que este aluno é participante de outra comunidade linguística e os veem como menos competentes do que os ouvintes, com limitações quanto ao aprendizado das questões referentes à língua e literatura ou como dependentes do intérprete para responder suas atividades, como observamos nas falas das professoras.

Como podemos depreender, as professoras ainda não têm referências com relação ao surdo e à surdez, o que gera conceitos baseados em representações culturais armazenadas ao longo de suas vidas. Caso tivessem mais estudos sobre esse alunado, com certeza entenderiam, que em verdade, os surdos têm demonstrado perseverança e força de vontade muito grandes, pois frequentam a escola, geralmente sem entender o que as professoras falam, não participam dos processos interativos a não ser que sejam intermediados pelos intérpretes e, mesmo assim, permanecem no ambiente escolar.

Espera-se que uma escola que se diga inclusiva, como o caso das três que participaram dessa pesquisa, faça adaptações curriculares em Língua Portuguesa, utilize estratégias que

garantam a compreensão de sentidos e o domínio da língua escrita, no caso específico dos alunos surdos, pratiquem a escrita relacionando as culturas que existem nas duas línguas que circulam na escola, apresentem, por exemplo expressões idiomáticas da língua oral, e tão distante do universo surdo por fazerem parte do mundo ouvinte. Aliar a gramática ao texto, de forma discursiva, em gêneros diversos, abordando contextos diferentes e, como repetimos inúmeras vezes, com bastante uso de material visual, muita informação visual.

É imprescindível que se pense o professor de Língua Portuguesa não é o responsável pela alfabetização dos alunos, mas pela continuidade do processo de construção de pessoas letradas, o que demanda intervenções pedagógicas que os preparem para o exercício da cidadania, e compreensão do mundo no qual estão inseridos.

É importante observar, não há uma linearidade no discurso das professoras, ou seja, há um momento em que suas falas se imbricam, quando falam sobre as dificuldades enfrentadas, mas se distanciam em outros aspectos. Qual a dimensão do trabalho da professora em relação ao aluno surdo? Se ela se sente em um dilema, quais reflexões estão sendo feitas com o objetivo de modificar as dificuldades enfrentadas?

O professor precisa dominar o conhecimento não apenas referente à Língua Portuguesa, mas em relação à diversidade, à inclusão, à pessoa surda, para poder fazer inferências e adaptações que julgar convenientes àquela situação, àquele conteúdo, a fim de proporcionar ao aluno surdo um aprendizado significativo. No entanto, é preciso buscar esse conhecimento, é preciso entender que sem esse conhecimento o processo ensino aprendizagem fica comprometido, como observamos com essa pesquisa. Se a base linguística e cognitiva não estiver bem estruturada esse sujeito não alcançará maturidade intelectual e a escola não terá cumprido o seu papel.

Creemos que os resultados dessa pesquisa podem subsidiar possíveis projetos na área educacional, com vistas a mudanças curriculares, planejamento de ensino com objetivos direcionados ao aluno surdo, além de estratégias que privilegiem os saberes, competências e habilidades que esse aluno traz de sua comunidade, tornando as escolas, de fato, inclusivas.

Esperamos que essa pesquisa também motive trabalhos futuros na área, a fim de aprofundar o tema, verificar o desenvolvimento dessas e de outras escolas inclusivas e culminem com novas descobertas e novas posturas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, E. M. O mundo do silêncio: uma breve contextualização da trajetória do indivíduo surdo na humanidade. In: RVCSD – **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**. Disponível em <http://www.editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=458>. Acesso em 08/01/2015, 9h.

BECHARA, E. **O ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BIANCHETTI, L. e FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 7ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

CANLAS, L. R. **Laurent Clerc: apostle to the deaf people of the new world**. Disponível em www.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/deaf-culture/laurent-clerc.html. Acesso em 29.11.2015.

CAPOVILLA, F. C. e RAPHAEL W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue da Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS**. São Paulo: Edusp, 2001.vol I e II.

CARVALHO, J. M. **O Cotidiano Escolar como Comunidade de Afetos**. Petrópolis, Rio de Janeiro, DP et al., Brasília, DF: CNPQ, 2009.

CARTOLANO, M.T.P. **Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial**. Caderno Cedes, v. 19, n. 46, p. 29-40, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01013262199800000004&script=sci_arttext. Acesso em 27.11.2015.

CAVALCANTE, A. O Papel da Libras na Aprendizagem do Surdo. In: FARIAS, N.A. **Os (Des)Caminhos da Inclusão**. Pará de Minas-MG: Virtual books, 2012.

CAVALCANTE, M. M. **Leitura, Referenciação e Coerência. Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CIESIELSKI FILHO, S. **Método Sylvestre: método revolucionário para a construção da fala em pessoas surdas**. São Paulo: S Ciesielski Filho, 1998.

COELHO, L.D. **Procedimentos de ensino**: um movimento entre a teoria e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat-PUC-PR, 2013.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

COSTA, J. P. B. **A Educação do Surdo Ontem e Hoje**: posição sujeito e identidade.

CRESCITELLI, M. C. e REIS, A. S. O Ingresso do Texto Oral em Sala de Aula. In: **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

CROTTY, H. D. *History of Insanity as a Defense to Crime in English Criminal Law*. California Law Review. Vol. 12/Issue 2. Disponível em <http://scholarship.law.berkeley.edu/californialawreview>. Acesso em 06/01/2015, 17h.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **DECLARAÇÃO de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca: Espanha, 7-10 jun./1994)

DORZIAT, A.; LIMA, N. M. F.; ARAÚJO, J. R. de. **A Inclusão de Surdos na Perspectiva dos Estudos Culturais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1817--Int.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2014.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. (org) São Paulo: Contexto, 2014.

ELLIS, R. *Task-Based language learning and teaching*. Oxford University Press, 2004.

FARIAS, N de A. **As formas de falar da escola e do aluno no processo interativo**: uma perspectiva sociolinguística. Pará de Minas-MG: Virtual Books, 2011.

FARIAS, F.; LIMA, E; ABI-ACKEL, K. **Conhecendo a língua brasileira de sinais – Libras**. Teresina: FUESPI, 2013.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C.V.O. e AQUINO, Zilda. **Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa**. In: Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

FERNANDES, E. **Surdez e bilinguismo**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERNANDES, J.C.L.; RODRIGUES, S.C.M. **Ambiente virtual para auxiliar surdos na construção de frases com diferentes tempos verbais.** Disponível em www.researchgate.net.com.br. Acesso em 06/01/2015, 09h.

FERNANDES, S. **Educação de surdos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M.C.R. e LAPLANE, A.L.F de. (org). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** São Paulo: Autores Associados, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 4ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 34ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, W. E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica.** São Paulo:1996.

GOÉS, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1996.

GOÉS, M.C.R. e LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, M. **Pedagogia no século XVI: Pedro Ponce de Leon.** Educativa: a Revista do Professor. n.3. Edição Especial. São Paulo: Minuano Cultural, 2008.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

HAYDT. R. C. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2008.

HYMES, D. *Foundations in sociolinguistics an ethnographic approach*. 1974.

_____. *On communicative competence*. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (Org). *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: *Oxford University Press*, 1991. p.3-26

CARTILHA DO CENSO 2010. **Pessoas com Deficiência 2012**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em 11/07/2016.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos Cedes, Campinas, XIX, n. 46, p.68-80. Set. 1998.

LACERDA, C.B. F. de e SANTOS, L. F.(org) **Tenho um aluno surdo, e agora?:** introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013.

LACERDA, C.B. F. e BERNARDINO, B.M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.B e LACERDA, C.B.F. (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LESSA, G. da S M. Ensino de E/LE: Tornando visível e reconstruindo uma América Latina invisível. In: GIMENEZ, Telma e MONTEIRO, Marai Cristina de Góes (org.). **Formação de professores de línguas na américa latina e transformação social**. São Paulo: Pontes, 2010.

LIMA, E. A prática pedagógica do professor em uma escola pública inclusiva. In: FARIAS, N.A. **Os (Des)Caminhos da Inclusão**. Pará de Minas-MG: Virtual books, 2012.

LODI, A.C.B.; LUCIANO, R.T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. In: LODI, A.C.B. e LACERDA, C.B.F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARCUSCHI, L.A.; Koch, I.G.V. Gramática do português falado. 2002.

MARTINS, M. A. L. e LACERDA, C. B. F. de. **Educação bilíngue**: o professor surdo e sua prática em sala de aula com alunos surdos. In: MEDEIROS, Adelino Dantas de. **A língua portuguesa**. Disponível em www.linguaportuguesa.ufm.br/pt_index.php. Acesso em 10 de agosto de 2014.

MENEGOLLA, M e SANT'ANNA I.M. **Por que planejar? Como planejar?**: currículo, área, aula. 18ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

MOURA, M. C. de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2001.

MURRIE, Zuleika de Felice. **O ensino de português**: do primeiro grau à universidade. 2ed. (org.) São Paulo: Contexto, 2014.

NEVES, M. H. de M. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, G. M. **Línguas como patrimônio imaterial**. Disponível em www.ipol.org.br. Acesso em 02/02/2016.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

PERLIN, G. **Educação e surdez**: um resgate histórico. Revista da FENEIS - Ano IV – número 14 abr./jun. São Paulo: Arara Azul, 2002.

PERLIN, G.; QUADROS, R. M.. **Ouvinte: o outro do ser surdo**. In: Estudos Surdos I. Ronice Quadros (org.). Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

PORTEL, H. A.O uso da Libras em uma escola pública inclusiva. In: FARIAS, N.A. **Os (Des)Caminhos da Inclusão**. Pará de Minas-MG: Virtual books, 2012

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Muller (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar língua portuguesa para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 1997. vol. 1 e 2.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba: Prismas, 2013.

RUSSO I. P. C.; MOMENSOHN-SANTOS, T. M. **Audiologia infantil**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANDIN ESTEBAN, M. da P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHLESINGER, H. e MEADOW, K. *The acquisition of bimodal language*. In: I. M. SCHLESINGER e NAMIR, L. (orgs.). *Sign language of the deaf*. Nova York: Academic Press, 1978.

SÊNECA, **Sobre a ira, sobre a tranquilidade da alma**: Diálogos. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Atualidade em educação bilingue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilingue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. 2ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2005.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2ed. Florianópolis: USFSC, 2009.

_____. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UAB-UFSC, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes & GOTTHEIM, Liliana

(org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2013.

VAN EK, J.A. *The Threshold Level. In: **The communicative approach to language teaching.*** Oxford University Press, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Psicologia pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3ed. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A : TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação

Pesquisador responsável: Prof. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação– Programa de Pós Graduação em Educação

Telefone para contato: (86) 9991-5664

Local da coleta de dados:

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados através de análise documental, entrevista semiestruturada e observação de aulas. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por uma temporada de 06 (seis) meses sob a responsabilidade da doutoranda Francisca Neuza de Almeida Farias do Doutorado em Educação. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, _____ de _____ de 2015.

Pesquisador Responsável

Pesquisador Colaborador

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor/aa senhora está sendo convidada a participar, como voluntária, de uma pesquisa que trata do ensino de língua portuguesa para surdos, no ensino fundamental, em relação às práticas de sala de aula, na perspectiva da educação inclusiva. Você pode autorizar ou não sua participação nesta análise. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. A pesquisa está sendo conduzida por **Francisca Neuza de Almeida Farias**, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação da Professora Dra. **Ana Valéria Marques Fortes Lustosa**. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, por favor, assine este documento.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

- **Título do projeto:** As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação
- **Professora Orientadora:** Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
- **Pesquisadora responsável:** Francisca Neuza de Almeida Farias
- **Telefone para contato:** (86) 9 9414-3509
 - **Descrição sucinta da pesquisa e forma de coleta dos dados:** Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como se dão as práticas docentes de professores de alunos surdos em relação ao ensino de língua portuguesa. O aporte metodológico será realizado com base na pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos de produção de dados a análise documental, a entrevista semiestruturada e observação sistemática de sala de aula. Na análise dos dados obtidos empregar-se-á como procedimento a Análise da Conversação, a partir de Bardin. A pesquisa será realizada com os professores de língua portuguesa em cujas turmas haja alunos surdos. Serão apresentados aos professores os propósitos da pesquisa e demais esclarecimentos, e ainda apresentado um termo de consentimento, que deverá ser assinado, para que participem da pesquisa.
- Nome e assinatura do pesquisador _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado.

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário, de uma pesquisa sobre a sua inclusão escolar.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela doutoranda Francisca Neuza de Almeida Farias, sob orientação da Professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação

Pesquisadora Responsável: Francisca Neuza de Almeida Farias

Professora Orientadora: Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação -Programa de Pós-graduação em Educação.

Telefone para contato: (86) 9414-3509 (pesquisadora)

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende investigar, na do ensino de língua portuguesa para surdos, como está ocorrendo a prática de ensino de língua portuguesa para esse público na escola regular. Para concretização do estudo adotaremos como procedimentos metodológicos entrevistas semiestruturadas e observação sistemática para a concretização dos quais precisaremos de sua colaboração.

Esperamos com esse trabalho de pesquisa colaborar para reflexões e discussões mais amplas acerca da educação de surdos e, possivelmente, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais mais heterogêneas e verdadeiramente inclusivas da pessoa surda. O estudo poderá ainda oferecer subsídios para a ampliação do conhecimento

sobre a temática, assim como contribuir com outras pesquisas sobre a educação de surdos no que se refere a novas metodologias que possibilitem sua aprendizagem de língua portuguesa.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando assim avaliar necessário. Como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética referenciado.

FRANCISCA NEUZA DE ALMEIDA FARIAS

Pesquisadora

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR
NA PESQUISA**

Eu, professora..... RG nº _____, abaixo assinada, concordo em fazer parte do estudo: As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação, na condição de colaborador, fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a doutoranda Francisca Neuza de Almeida Farias a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável:

Assinatura _____

APÊNDICE C: CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pela _____, localizada na Rua _____ bairro _____, nesta cidade, autorizo a realização da pesquisa intitulada “As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação”, realizada pela doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Francisca Neuza de Almeida Farias, orientada pela Professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Declaro que fui informado, pela responsável da pesquisa, sobre os objetivos da mesma, tais como: Investigar como se dão as práticas docentes de professores de alunos surdos em relação ao ensino de língua portuguesa; Conhecer a formação dos professores de surdos de escolas inclusivas; Identificar as práticas adotadas pelos professores de alunos surdos em relação ao ensino de língua; Conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Além disso, fui também informado sobre as questões éticas no campo da pesquisa envolvendo pessoas e o compromisso de resguardo dos dados da pesquisa.

Esta instituição está ciente de sua corresponsabilidade como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar, assim como para o desenvolvimento da pesquisa para a qual consentimos o início, de acordo com a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa.

Teresina, 2015.

Pesquisadora Responsável

Profª Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (orientadora)

CPF: 342.516.801-30

Pesquisadora Colaboradora

Francisca Neuza de Almeida Farias (doutoranda)

CPF: 151.572.023-34

APÊNDICE D: PARECER CONSUBSTANCIADO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação

Pesquisador: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Área Temática: Prática de ensino

Versão: 2

CAAE: 52731415.2.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí – UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.837.208

Apresentação do Projeto:

De acordo com a pesquisadora, este projeto de pesquisa tem como objetivo geral investigar como se dão as práticas docentes de professores de alunos surdos em relação ao ensino de língua portuguesa e, como objetivos específicos, conhecer a formação de professores de surdos de escolas inclusivas e identificar as práticas adotadas pelos professores de alunos surdos em relação ao ensino de língua. As reflexões desenvolvidas fundamentam-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky e, em relação ao ensino de língua, mais especificamente para surdos, nos trabalhos de Stokoe (1960), Quadros (1997); Ribeiro (2013), Oliveira (2014), Skliar (2013), dentre outros que discutem a temática. O aporte metodológico será realizado com base na pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos de produção de dados a análise documental, a entrevista semiestruturada, e a observação sistemática. Na análise dos dados obtidos empregaremos a técnica de análise de conteúdo segundo orientações de Bardin (2004). Esta pesquisa poderá contribuir para uma compreensão mais ampla de como está sendo realizado o ensino de língua portuguesa para surdos, a partir da mais recente proposta educacional - o bilinguismo e, possivelmente, promover a implementação de práticas docentes que contribuam para o seu desenvolvimento

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550 Município: TERESINA UF: PI
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi.edu.br

APÊNDICE E: Identidade

1 Quem Sou Eu?

Preencha os dados pessoais sobre como você se vê:

Eu me chamo _____

Mas gosto de ser chamado _____

Meu sinal é _____

Eu gosto muito de _____

Eu não gosto de _____

Detesto se alguém _____

Adoro quando alguém _____

As pessoas mais importantes da minha vida são _____

Eu sei fazer _____

Minha qualidade positiva é _____

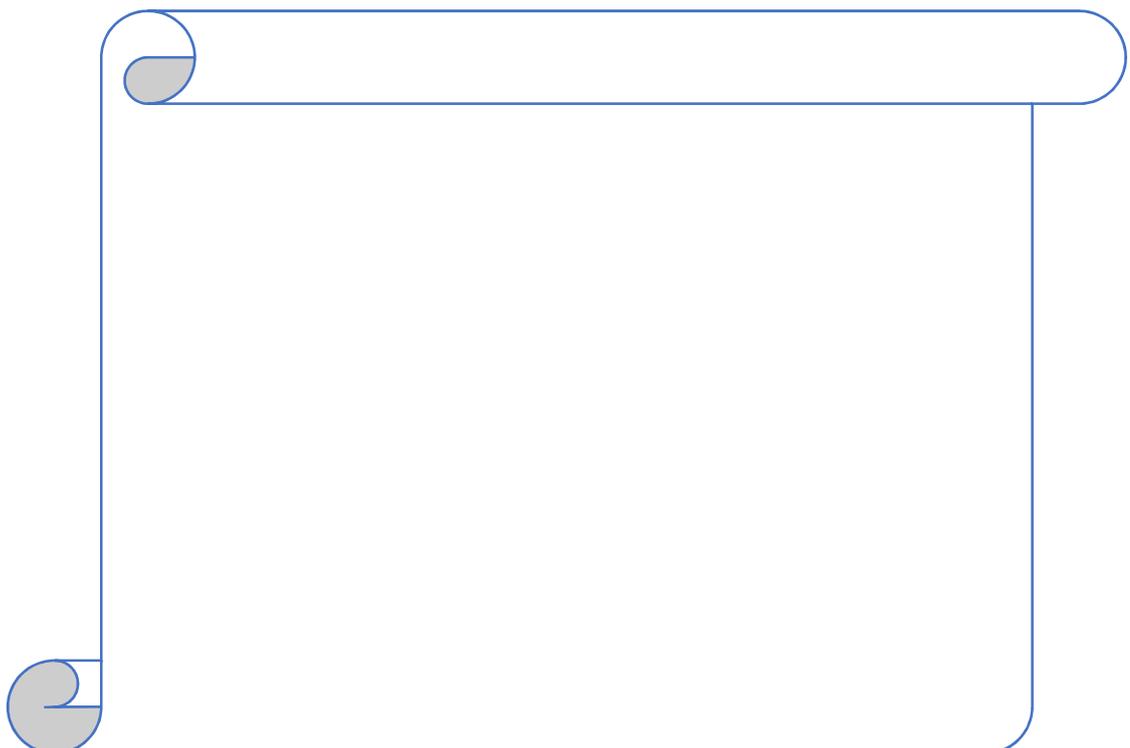
APÊNDICE G: MINHA ESCOLA

- Imagine a sua escola. Veja as salas de aula, a sala do diretor, a cantina, o pátio do recreio, os professores, os colegas...
- Provavelmente você vai lembrar de muitos fatos engraçados, alegres, tristes, que aconteceram. Então, há coisa que você gosta e que você não gosta. Descreva algumas delas.

a) Na minha escola, eu gosto de:

b) Na minha escola, eu não gosto de:

c) Escreva uma carta falando sobre o que você acha que pode ser mudado.



APÊNDICE H: EU CRIO, VOCÊ CRIA



O professor inicia frases de Introdução, Desenvolvimento e Conclusão do texto e os alunos vão criando frases para dar continuidade ao texto.

Por exemplo:

Introdução:

A violência em Teresina tornou-se um problema social constante e de grandes proporções.

Solicitar aos alunos que continuem com frases (os surdos intermediados pelo intérprete), enquanto o professor escreve no quadro ou digita no computador (uso do data show)

Desenvolvimento

As causas da violência são complexas e envolvem questões sócio econômicas, demográfica, cultural e política. Em Teresina, a violência urbana está relacionada a...

Os alunos continuam elaborando frases....

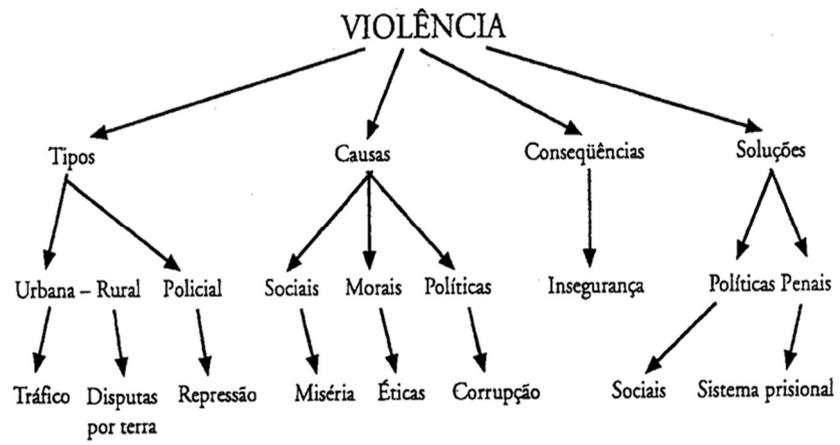
Conclusão

Desse modo, concluímos que é necessário planejamento e

Os alunos continuam...

VARIANTE DA ATIVIDADE

O professor pode também utilizar a árvore temática, de acordo com Vander Emediato:



APÊNDICE I : FAZENDO POESIA

Sugestão de Leitura: A Arca de Noé (Vinícius de Moraes); O Último andar (Cecília Meireles)

O professor coloca em um saco ou caixa, palavras soltas que rimem entre si;

Além das palavras, deve colocar imagens com os sinais das palavras em Língua Portuguesa;

Cada aluno retira uma palavra (ou sinal) e procura qual colega tem uma palavra que rime com a sua.

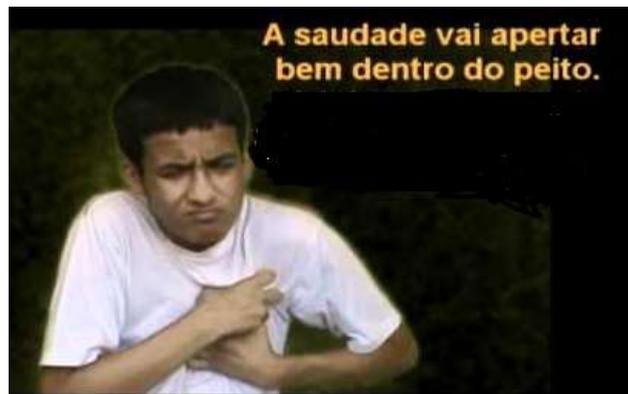
Nessa hora a professora mostra aos surdos a rima de cada palavra;

Os sinais casam entre si?

Como os sinais podem ser combinados diferentes da língua portuguesa?

Após selecionar as palavras, os alunos escrevem outras palavras que rimem com as que já selecionaram.

Depois, o professor retira trechos dos poemas lidos e os alunos deverão completar com as palavras selecionadas ou escritas por eles



APÊNDICE J: FOTOGRAFIA E PALAVRAS (LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL)

- Essa atividade faz parte da elaboração da identidade dos alunos;

Solicitar aos alunos que falem sobre sua casa e as pessoas com quem vivem, utilizando os elementos da narrativa:

Quem? (pessoas, animais de estimação)

O Quê? (coisas que fazem parte da casa e do dia a dia)

Quando? (circunstâncias, momento do dia)

Como? (**impressões visuais**: cores, formas; **auditivas**: sons, ruídos, vozes; **olfativas**: cheiro, perfume; **táteis**: frio, calor; impressões subjetivas: o que lembra o ser descrito?)

Onde? Bairro, rua, conjunto

Após esse momento, o professor pode solicitar aos alunos que descrevam sua casa em forma de texto;

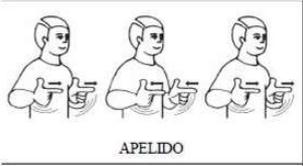
Fotografem a casa e os ambientes externos e internos e exponham em um quadro;

Apresentem sua casa a partir das fotos (os surdos em Libras intermediados pelos intérpretes)

APÊNDICE K: QUEM SOU EU

Preencha os espaços abaixo:

Meu nome é
.....
Mas todos me chamam
.....



Meu sinal (desenhe o seu sinal)

Meu endereço
.....
.....
.....



O que eu mais gosto de fazer é
.....
.....
.....

O que eu detesto fazer é
.....
.....
.....

ANEXOS

ANEXO A: Classes de Palavras

	CLASSES DE PALAVRAS	CONCEITO	CLASSIFICAÇÃO	FLEXÃO
				
V A R I Á V E I S	SUBSTANTIVO	Substantivo é a palavra que dá nome ao ser, como objetos, pessoas, fenômenos, podendo também ser ações, estados, sentimentos, desejos, idéias, entre outros.	Comum	Gênero Número Grau
			Próprio	
	Concreto			
	Abstrato			
	Coletivo			
	ARTIGO	Artigo é a palavra que se antepõe ao substantivo para determiná-lo.	Artigo definido	Gênero Número
	Artigo indefinido			

<p>ADJETIVO</p> 	<p>Adjetivo é a palavra variável que expressa características, qualidade, aparência ou estado dos seres. O adjetivo modifica um substantivo ou um pronome.</p>	Simple	<p>Gênero Número Grau</p>
		Composto	
		Primitivo	
		Derivado	
		Pátrio	
<p>NUMERAL</p> 	<p>Numeral é a palavra que indica a quantidade dos seres ou a posição que um ser ocupa numa série.</p>	Cardinal	<p>Gênero Número</p>
		Ordinal	
		Multiplicativo	
		Fracionário	
<p>PRONOME</p> 	<p>Pronome substitui ou acompanha o substantivo, nomeando seres, coisas e idéias, ou modificando-os.</p>	Pronomes pessoais	<p>Gênero Número pessoa</p>
		Pronome possessivo	
		Pronome Demonstrativo	
		Pronome indefinido	
		Pronome relativo	
		Pronome reflexivo	
<p>VERBO</p> 	<p>Verbo é a palavra que expressa ação, estado e fenômeno da natureza no tempo.</p>	Regulares	<p>Modo Tempo Número Pessoa voz</p>
		Irregulares	
		defectivos	

I N V A R I Á V E I S	<p>ADVERBIO</p> 	<p>Advérbio modifica o verbo, o adjetivo ou outro advérbio, exprimindo uma circunstância.</p>	<p>Advérbio de afirmação</p> <p>Advérbio de dúvida</p> <p>Advérbio de intensidade</p> <p>advérbio de tempo</p> <p>advérbio de lugar</p> <p>Advérbio de modo</p> <p>Advérbio de negação</p>	<p>Grau (apenas alguns)</p>
	<p>PREPOSIÇÃO</p> 	<p>Preposição é a palavra que liga duas outras palavras entre si, de forma que o significado da primeira é completado pela segunda.</p>	<p>Preposições essenciais: a, ante, após, até, com, contra, de desde, em, entre, para, per, perante, por, sem, sob, sobre, trás.</p>	<p>–</p>
	<p>CONJUNÇÃO</p> 	<p>Conjunção é a palavra que liga duas orações, ou dois termos semelhantes, de mesma função.</p>	<p>Conjunções coordenativas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Aditivas 2) Adversativas 3) Alternativas 4) Conclusivas 5) explicativas <p>Conjunções subordinativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) causais 2) comparativas 3) concessivas 4) condicionais 5) conformativas 6) consecutivas 7) finais 8) proporcionais 9) temporais 	<p>–</p>
	<p>INTERJEIÇÃO</p> 	<p>Exprime emoções e sentimentos</p>	<p>Podem expressar sentimentos diversos, depende do contexto que é empregada: como saudação, medo, dor, surpresa, etc.</p>	<p>–</p>

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Hidelbrando A. *Gramática ilustrada*. São Paulo: Editora moderna, 1990.
 FARACO e MOURA. *Gramática Nova*. São Paulo: Editora Ática. 14 edição. 2004.
 NICOLA, José de. *Lingua, literatura e redação*. Volume 2. São Paulo: Editora Scipione, 1991.