



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO
MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL - ACRE**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO
MUNICÍPIO DE CRUZEIRO DO SUL - ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta* para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens. Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra.

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

D155e Damasceno, Maria Arlete Costa, 1976 -

O ensino da língua portuguesa para surdos na perspectiva bilíngue: um estudo em duas escolas de ensino médio do município de Cruzeiro do Sul - Acre/ Maria Arlete Costa Damasceno; orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Vera Lúcia deMagalhães Bambirra. – 2023.

150 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, Cruzeiro do Sul - Acre, 2023.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Surdos. 2. Língua portuguesa 3. Práticas pedagógicas. I. Bambirra, VeraLúcia de Magalhães (orientadora). II. Título.

CDD: 407

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO
DE CRUZEIRO DO SUL - ACRE

Maria Arlete Costa Damasceno

Dissertação defendida em 15 de março de 2023 e considerada **aprovada** para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e
Linguagens - PPHEL

Banca examinadora:

Prof. Dra. Vera Lúcia de Magalhães Bambirra
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidenta

Prof. Dra. Simone Cordeiro Oliveira Pinheiro
Universidade Federal do Acre
Examinadora interna

Prof. Dra. Maria Aldenora dos Santos Lima
Universidade Federal do Acre
Examinadora externa

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Universidade Federal do Acre
Examinador externo – suplente

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2023

AGRADECIMENTOS

A meu Deus, por me ter concedido capacidade, inteligência e competência para chegar até aqui, apesar de todos os percalços encontrados no caminhar.

A meu filho, que mesmo sem entender muito esse caminho percorrido, chegará um momento em que entenderá e saberá dos esforços e lidas diárias que sempre visavam seu bem-estar e exemplo de mãe.

Aos meus pais, Ercília Maria Costa e Antônio Ângelo Damasceno (*in memoriam*), que não estão mais aqui, mas sempre acreditaram em mim, principalmente, minha mãe que nos meus quatro (4) anos de idade se tornou pai e mãe, dando todo o suporte necessário – sobretudo afetivo – nos momentos que pensei em sucumbir.

A algumas de minhas irmãs que, pacientemente, me auxiliaram nos momentos mais difíceis em que estive com as inúmeras responsabilidades: de ser mãe, dona de casa e professora, sempre me deram apoio nesta trajetória acadêmica/formativa.

À minha orientadora e amiga, Professora Doutora Vera Lúcia de Magalhães Bambirra, por toda contribuição valiosa para este trabalho e também por ser um grande pilar de sustentação para os tantos momentos difíceis pelos quais passei ao longo desses dois anos de estudos.

Aos meus amigos e amigas que incentivaram para a realização deste sonho. De modo especial, aos colegas: Maria das Graças Reis, Ismende Bandeira e Thiago Muniz, que não mediram esforços para a tão sonhada conquista de submeter uma proposta de pesquisa no seletivo, tornando hoje a concretização de um sonho.

Aos meus colegas de turma, por todo o carinho recebido nas aulas *on-line*, principalmente, aqueles que não mediam esforços quando precisávamos nos encontrar para organização dos trabalhos. O incentivo era constante de uns para com os outros, por conta da carga de responsabilidade que cada um possuía dentro de si, pelo compartilhar das dúvidas, incertezas, risadas e conversas confidentes, o que contribuiu para que eu conseguisse chegar até aqui.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens - PPEHL, por darem tamanha contribuição em minha formação acadêmica em Pós-Graduação *stricto sensu*, aos quais externo minha gratidão.

Ao pai do meu filho, pelo apoio, paciência e parceria, nos momentos que precisei sair para levantamentos de dados da minha pesquisa, gratidão.

Aos participantes envolvidos nesta pesquisa, pela parceria, disponibilidade e significativas contribuições durante o período de coleta de dados. Sem os quais a concretização deste estudo não seria possível.

Gratidão a todos, pelos ensinamentos e estímulos.

Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.

Albert Einstein

RESUMO

A presente pesquisa tem, como propósito principal, analisar como ocorre o processo de ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua para alunos surdos, destacando as estratégias de leitura aplicadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio, em duas escolas do município de Cruzeiro do Sul-Acre. Além disso, discorrer sobre a seguinte problemática de estudo: como os professores de LP do Ensino Médio vêm desenvolvendo estratégias de ensino para o aprendizado desta segunda língua pelos alunos surdos? Para responder essa questão e obtenção de um melhor delineamento do estudo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) identificar as estratégias de ensino da LP na modalidade escrita para alunos surdos; b) averiguar as condições do ensino da LP para alunos surdos, considerando o direito à educação bilíngue presente nos documentos institucionais e oficiais; c) elencar as dificuldades e desafios vivenciados pelos professores da escola do ensino médio para o ensino de LP para alunos surdos. Para a execução deste trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa de natureza aplicada, com objetivos descritivos, procedimentos bibliográficos e de campo com uso da entrevista semiestruturada e da observação não-participante, e análise documental. Para a coleta e análise dos dados, foram utilizados três procedimentos: (i) análise documental, (ii) entrevista, (iii) questionário semiestruturado. Na primeira etapa foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), observando, especificamente, a área de LP no currículo das duas escolas; na segunda etapa, foi possível identificar, a partir da observação não-participante, os recursos didáticos utilizados pelos professores quando ministram aulas de Língua Portuguesa; na terceira etapa foi aplicada a entrevista/questionário semiestruturada. O *lócus* da pesquisa foi constituído por duas escolas do Ensino Médio da rede estadual no Município de Cruzeiro do Sul/Acre. A amostra se deu a partir da participação de dois professores e dois alunos surdos. Para fundamentar a investigação, foram utilizados: Fernandes (2013); Lopes (2011); Karin (2008); Quadros; Perlin (2007); Salles (2005, 2004); Karnoop (2004), Quadros e Schimiedt (2006). Assim, a análise dos dados ocorreu por meio das contribuições teórico-conceituais de autores que se filiam na área dos estudos surdos em educação, bem como aos estudos da análise de conteúdo de Bardin (2016). Os aspectos conclusivos evidenciam que as referidas escolas necessitam de uma organização que envolva realmente estratégias de inclusão para alunos surdos, principalmente quanto às estratégias utilizadas no ensino de LP. As observações realizadas no *lócus* da pesquisa demonstraram a importância e a necessidade das adaptações que estejam de acordo com os modos de aprendizagem dos discentes. Observou-se que há práticas potencializadoras e de qualidade, e ainda situações que se apresentam como ações impotentes e incapazes de proporcionar uma boa qualidade de ensino, principalmente, pela falta de recursos pedagógicos adequados para o desenvolvimento das atividades práticas e para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Diante disso, conclui-se que o ensino de LP, como segunda língua, tem instigado os profissionais da educação para uma reflexão frente às práticas que valorizem procedimentos visuais que atendam a diversidade e individualidades dos estudantes.

Palavras-chave: Surdos. Língua Portuguesa. Práticas pedagógicas. Bilinguismo

ABSTRACT

The main purpose of this research is to analyze how the process of Brazilian Portuguese (PT-BR) as a second language is taught to deaf students, highlighting the reading strategies applied by teachers in Portuguese language classes, in second and third year high school classes, in two schools in the city of Cruzeiro do Sul, Acre. In addition, to discuss the following study problem: how have high school Portuguese Language (PL) teachers been developing teaching strategies to help deaf students learn this second language? In order to answer this question and obtain a better outline of the study, the following specific objectives were defined: a) to identify strategies for teaching PL in the written modality to deaf students; b) to ascertain the conditions for teaching PL to deaf students, considering the rights to bilingual education present in the institutional and official documents; c) to list the difficulties and challenges experienced by high school teachers in teaching PL to deaf students. To conduct this work, we have opted for a qualitative approach of an applied nature, with descriptive objectives, bibliographic and field procedures using semi-structured interviews and non-participant observation, and document analysis. Three procedures were used to collect and analyze the data: (i) document analysis, (ii) interview, (iii) semi-structured questionnaire. In the first stage, the Political Pedagogical Project (PPP) was analyzed, specifically observing the area of PL in the curriculum of the two schools; in the second stage, it was possible to identify, from non-participant observation, the didactical resources used by the teachers when teaching Portuguese Language classes; in the third stage, the semi-structured interview/questionnaire was applied. The locus of the research consisted of two state high schools in the city of Cruzeiro do Sul, Acre. The sample consisted of two teachers and two deaf students. To support the research, the authors were: Fernandes (2013); Lopes (2011); Karin (2008); Quadros; Perlin (2007); Salles (2005, 2004); Karnoop (2004), Quadros and Schimiedt (2006). The data was analyzed using the theoretical and conceptual contributions of authors who are in the field of deaf studies in education, as well as Bardin's (2016) content analysis studies. The conclusive aspects show that these schools need an organization that really involves inclusion strategies for deaf students, especially with regard to the strategies used in PL teaching. The observations made at the research locus demonstrated the importance and need for adaptations that are in line with the students' learning styles. It was observed that there are practices that enhance quality, but there are also situations that are powerless and incapable of providing a good quality of teaching, mainly due to the lack of adequate teaching resources for the development of practical activities and for the success of students' learning. In conclusion, the teaching of PL as a second language has prompted education professionals to reflect on practices that value visual procedures that take into account the diversity and individuality of students.

Keywords: Deaf people. Portuguese Language. Pedagogical practices. Bilingualism.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Categorias e Temas | 79 |
| Quadro 2- Dados dos participantes da Pesquisa | 83 |

LISTAS DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Apostila Falando com as Mãos. | 56 |
| Figura 2 – Apostila Falando com as Mãos | 57 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APADA** – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
- APAE** – Associação dos Pais e Amigos dos excepcionais
- ASTILEAC** – Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras do Estado do Acre
- CAS** – Centro de Apoio ao Surdo
- CEADA** – Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo
- CEAL/LP** – Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni
- CEES** – Centro Estadual de Educação de Surdos
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DF** – Distrito Federal
- DHR** – Dom Henrique Ruth
- FENEIDA** – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
- FENEIS** – Federação Nacional de Educação Integração dos Surdos
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- L1** – Primeira Língua
- L2** – Segunda Língua
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras** - Língua Brasileira de Sinais
- LP** - Língua Portuguesa
- MEC** – Ministério de Educação
- NAPI** – Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão
- PAEE** - Público Alvo da Educação Especial
- PFC** - Professor Flodoardo Cabral
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPHEL** – Programa de Pós-Graduação em Ensino De Humanidades e Linguagens
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SEE** - Secretária de Educação Especial -
- SEE** - Secretaria de Estado de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| A PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VIVÊNCIAS INICIAIS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA OUVINTE | 14 |
| 1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL | 25 |
| 1.1 CORRENTES FILOSÓFICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO | 34 |
| 1.1.1 Educação de surdos e a luta por políticas de educação bilíngue | 40 |
| 1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS | 46 |
| 1.3 DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ACRE E EM CRUZEIRO DO SUL. | 52 |
| 1.3.1. <i>Locus da Pesquisa</i> | 60 |
| 2. A RELAÇÃO DOS SURDOS COM A LÍNGUA PORTUGUESA EM UM CONTEXTO BILÍNGUE | 65 |
| 2.1 LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS | 68 |
| 2.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA MODALIDADE ESCRITA DO PORTUGUÊS | 75 |
| 3 O QUE DIZEM OS DADOS: AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO PARA ALUNOS SURDOS FRENTE A UMA SEGUNDA LÍNGUA NA MODALIDADE ESCRITA. | 79 |
| 3.1 DOCUMENTOS NORTEADORES DAS ESCOLAS: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS QUE DIRECIONAM O ENSINO PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS | 80 |
| 3.2 REFLEXÕES A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA | 82 |
| 3.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: A AÇÃO DOCENTE <i>IN LOCO</i> | 88 |
| 3.4 DIALOGANDO COM AS “VOZES” SURDAS | 105 |
| REFLEXÕES FINAIS | 115 |
| REFERÊNCIAS | 120 |
| APÊNDICE- 1 | 127 |
| APÊNDICE- 2 | 128 |
| APÊNDICE – 3 | 129 |
| ANEXOS | 130 |

A PESQUISA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: VIVÊNCIAS INICIAIS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA OUVINTE

Mas, se não ouvir não define fundamentalmente o ser surdo, o que é que está em jogo, então, nesta afirmação? (BENVENUTO, 2006, p. 227)

A presente pesquisa aborda o ensino de Língua Portuguesa (LP) e a educação de surdos no contexto da sala de aula, buscando compreender os instrumentos que subsidiam o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que são tantos os movimentos sociais frente às legislações que visam fortalecer o ensino de uma segunda língua, na modalidade escrita, para alunos surdos. Tais ações possibilitam reflexões em torno da prática pedagógica de docentes que buscam métodos necessários para atender a todos no espaço educacional.

Minhas primeiras vivências, ao lidar com pessoas surdas, se deu na então Escola de Ensino Especial Padre Alfredo Nuss¹, local onde atuei como professora na sala de aula regular e na sala de recursos, no período compreendido entre os anos de 2002 e 2005. Ao sair da referida instituição, trabalhei por alguns anos na Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte do Acre (SEE-AC), como professora itinerante e multiplicadora, chegando à profissão de intérprete. No início, frequentava diferentes escolas onde haviam surdos matriculados. Nos últimos anos, atuei como professora formadora, ministrando cursos e oficinas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos, professores e comunidade no Said Almeida Filho², mas conhecido por Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI). O trabalho que eu desenvolvia, com os professores do ensino regular, se constituía em ministrar oficinas pedagógicas, com sugestões e adaptações de metodologias visuais. Nesse período, muitas eram as indagações dos educadores acerca de como poderiam trabalhar, quais metodologias adequadas para lidar no contexto escolar, o que e como deveriam fazer para auxiliar alunos surdos em sua aprendizagem.

Também era recorrente os problemas vivenciados pelos discentes surdos que careciam de conhecimentos linguísticos específicos para aprender e conviver no meio

¹ Até o ano 2005 essa Instituição de Ensino era voltada somente para a educação especial.

² Recebeu esse nome, por meio do decreto de nº 10.445 de 31 de dezembro de 2018.

social e escolar, já que as metodologias desenvolvidas pelos professores estavam mais direcionadas ao público ouvinte. Toda essa situação ressalta as dificuldades que estes estudantes apresentam até hoje, ao expressar, de forma escrita, o seu pensamento. Esses sujeitos percorreram, ao longo de sua existência, um caminho repleto de controvérsias e descontinuidades, onde foram considerados, equivocadamente, pela sociedade, como seres incapazes (Salles, 2005).

Gesser (2009) afiança que a Libras, por exemplo, não era vista com bons olhos, pois para muitas pessoas, inclusive professores e filósofos que não a conheciam, ela não passava de mímicas sem valor na comunicação entre as pessoas. Muitas foram as descobertas que enriqueceram cada vez mais as experiências e as interações que demonstravam que a Libras é uma língua e, a partir das inúmeras descobertas, percebeu-se que ela possui estrutura gramatical própria e, por meio do movimento das mãos, é possível compreender, entender e transmitir uma mensagem.

Foi a partir dessas descobertas, percepções e vivências que, em 2013, passei a trabalhar como professora do Magistério Superior e continuo atuante até os dias atuais. Daí que surgiu o desejo de realizar um estudo voltado para as dificuldades apresentadas, tanto pelos discentes surdos quanto pelos seus professores de LP, já que o ensino e a aprendizagem dessa língua, na modalidade escrita, é um grande desafio para ambos.

Neste sentido, a escola precisa pensar em modelos pedagógicos que visem à superação dessa realidade, pois se sabe que, no Brasil, a segunda língua para os surdos, é a LP, a qual exige, para seu aprendizado, metodologias de ensino de uma língua estrangeira (Fernandes, 2013). Além disso, a aprendizagem de uma segunda língua, na modalidade escrita, torna-se importante para proporcionar o letramento desses discentes, devendo ser ensinada em um ambiente formal, o que exige, tanto do professor quanto do aluno, a adoção de estratégias específicas.

Diante da experiência como professora, observo que a educação de modo geral e as escolas em particular, apresentam inúmeras discussões que vêm sendo traçadas desde séculos passados até os dias atuais. Dentre elas, é possível destacar os debates relacionados à inclusão das pessoas com deficiência, sobretudo, a das pessoas com surdez (FERNANDES, 2013).

A pessoa surda está inserida na sociedade e se depara com realidades e situações que precisam ser estudadas para que se tenha maior clareza e

compreensão sobre determinados aspectos, por exemplo, a necessidade de adoção de metodologias pedagógicas diferenciadas dentro de sala de aula que visem o pleno desenvolvimento, aprendizado e autonomia de todos os estudantes.

A Libras é a língua utilizada pelos surdos e foi reconhecida a partir da promulgação da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que a define como a “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002, Art. 1).

A comunidade surda, apesar de possuir uma língua própria, vive em uma sociedade onde a língua predominante, no caso do Brasil, é o português, esta, por sua vez, como segunda língua para os surdos brasileiros, precisa ser ensinada, trazendo, para esse contexto, o bilinguismo. Por bilinguismo, se compreende o uso de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais (QUADROS, 2008).

Na educação de surdos privilegia-se o desenvolvimento e a aprendizagem desse indivíduo em sua língua materna, Libras, sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2), na modalidade a ser considerada para a escrita e a leitura. Diante disso, o aprendizado desses dois idiomas, são de suma importância, na interação e desenvolvimento das pessoas surdas.

Segundo Fernandes (2013), não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato, atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia em que a pessoa surda está se formando.

A inclusão de alunos surdos, a sua participação social e política nas sociedades ditas modernas ou pós-modernas nas quais, estamos inseridos é algo novo e desafiador, ainda mais em localidades onde, não foi garantido o direito à uma educação que de fato oportunize aos cidadãos a apropriação das competências tão necessárias ao exercício da cidadania. Não apenas por se encontrar distante dos grandes centros urbanos, mas por conta das dificuldades que se entrelaçam diante da falta de oportunidade que se firmam no meio social, de profissionais que compreendam as especificidades das pessoas surdas, principalmente no meio escolar.

Tais dinâmicas como já mencionado, estão sendo bastante discutidas em movimentos de natureza política, deixando uma preocupação por parte de vários educadores e pesquisadores adeptos de um ensino bilíngue para surdos. Neste sentido, é importante que o sistema educacional se mobilize cada vez mais para oferecer possíveis estratégias possibilitando aos docentes que atuam na área de LP, o fortalecimento diante de suas práticas cotidianas em sala de aula para estimular o ensino e a aprendizagem de duas línguas em que estejam incluídos alunos surdos.

Sabemos que a profissão de professor exige uma formação contínua visando aperfeiçoar as ações pedagógicas e atender às exigências contemporâneas da sociedade. Diante disso, e da necessidade de uma compreensão mais crítica a respeito das práticas docentes inerentes ao ensino da LP como segunda língua para alunos surdos, tanto o currículo de Língua Portuguesa das duas escolas do município de Cruzeiro do Sul – Acre, *lócus* do presente estudo, bem como as interfaces apresentadas pelos planos de aula colocados em prática pelos docentes de LP nas referidas instituições, muito podem contribuir nesse sentido. Desse modo, recorrer a esses documentos se faz necessário, uma vez que as recentes discussões sobre o ensino de uma segunda língua para surdos se afunilam cada vez mais no âmbito educacional. Ao longo dos anos, mesmo com a aprovação e vigência de leis importantes que asseguram os direitos educacionais dos alunos surdos, percebe-se que o cumprimento dessas disposições legais pouco se refletiu em eficácia no atendimento às suas necessidades específicas.

Para os surdos, o aprendizado de duas línguas irá exigir, sem dúvidas, o uso de práticas metodológicas ricas em recursos visuais para que os professores tenham maiores e melhores condições de enfrentamento dos grandes desafios que se apresentam no seu fazer pedagógico. Porém, mesmo com esses importantes instrumentos que os auxiliam em sua prática docente, novas aprendizagens serão essenciais, uma vez que há a necessidade de se aperfeiçoar continuamente para atender as especificidades de todos os educandos.

Por muitos anos acreditou-se que a surdez dificultasse ou mesmo impedisse a compreensão e a produção escrita, felizmente, essa concepção aos poucos está mudando. Nesse sentido, o processo educacional, bem como a formação continuada, estão se tornando prática social imprescindível e recorrente. Assim, enquanto professora, acredito que o crescimento profissional docente acontece, de fato, quando

conseguimos ampliar nossos saberes e conhecimentos. Deste modo, especializar-se na área da surdez é uma importante ferramenta para proporcionar, aos alunos surdos, a aprendizagem e o incentivo necessários para que eles possam ter acesso ao tão sonhado bilinguismo (L1 e L2) e consigam alçar grandes voos no mercado de trabalho e viver dignamente sua cidadania.

Dessa forma, torna-se fundamental recorrer a um referencial teórico que contemple e possibilite a conscientização dos profissionais da educação sobre a necessidade de haver mudança nas práticas pedagógicas, levando em consideração as especificidades linguísticas, principalmente para o ensino do português, como segunda língua, de forma a contribuir para que os alunos surdos se tornem leitores e escritores competentes.

Ainda com base na minha experiência profissional na área da educação especial inclusiva, especificamente na educação de surdo, testemunhei e executei muitas ações, algumas bem-sucedidas e outras ações que deixaram a sensação de frustração, tanto no que se refere aos professores quanto aos discentes surdos.

Presenciei, como professora de alunos surdos, as práticas ouvintistas³ que tinham, como método radical, fazer o surdo falar. Contudo, se percebia que, a partir dele, não se obtinha êxito no contexto de sala de aula, pois os surdos não entendiam o que estava sendo ensinado/oralizado. Os estímulos oferecidos a eles eram, em minha concepção, ineficazes e lhes causavam sofrimento.

Esse método tinha como propósito o treinamento da fala, ou seja, o “Método Oral”, defendido no Congresso Internacional de Surdos Mudez, ocorrido em 1880, em Milão, na Itália, como o mais apropriado para a educação dos surdos. Salles (2005, p. 55) argumenta que nesse congresso, a defesa da visão oralista foi marcante, pois acreditava-se que “só através da fala o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social. Desse modo, o domínio da língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária.”. Com o passar do tempo, foi ficando evidente que, mesmo vivenciando essas tentativas, quando se induzia o surdo a pronunciar sílabas, palavras⁴ e, apesar

³ Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte (SKLIAR, 1998. p. 15).

⁴ A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldades de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e escrever. (SALLES, 2005, p. 55)

de se recorrer à apresentação de figuras para ele relacionar com esses vocábulos, não se tinha sucesso.

Fernandes e Moreira (2014, p. 53) destacam que “O congresso de Milão é o símbolo de um período em que a educação de surdos passou a ser planejada e praticada por ouvintes, à revelia do que os próprios educadores surdos defendiam como princípio pedagógico básico: aprender com base na língua de sinais.”.

Durante as minhas primeiras vivências, como consequência dessa educação de surdos “planejada e praticada por ouvintes”, ao final de cada aula, a sensação de cansaço e angústia pairavam no ar, era como se não tivesse produzido nada, já imaginava, como seria o dia seguinte? O que faria de diferente para fazer dar certo um método que não funcionava? Tudo era exaustivo e sem sucesso. Todas essas experiências evidenciam um longo período de desamparo e sofrimento para os estudantes com surdez. E essas falhas e lacunas no processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas deixaram sequelas até os dias atuais.

Salles (2005, p. 55), ao traçar um panorama sobre a educação da pessoa surda, também faz referência ao uso do Método Oral no século XVIII e destaca o método de ensino da fala e exercícios auditivos, desenvolvido pelo português Jacob Rodrigues Pereira, na França. O autor acrescenta que “com a valorização da modalidade oral, o oralismo torna-se hegemônico, e a língua de sinais é considerada ‘tradicional’ e ‘a-científica’. Segundo essa visão, a utilização de sinais levaria a criança surda à acomodação e a desmotivaria para a fala, condenando-a a viver numa subcultura.” (JACINTO, 2001 *apud* SALLES, 2005, p. 56).

Dessa forma, são várias as problemáticas envolvidas que levam à seguinte indagação: como os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio desenvolvem ações, de modo que estimulem o aprendizado dessa segunda língua pelos alunos surdos? Em busca de responder a esta pergunta, tendo como objeto de estudo o ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos no contexto da sala de aula, foram desenvolvidas três questões norteadoras: Quais as estratégias de ensino de uma segunda língua, na modalidade escrita, são desenvolvidas e utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos? Quais as condições do ensino da LP para alunos surdos, considerando o direito à educação bilíngue presente nos documentos institucionais e oficiais? Quais os

desafios vivenciados pelos professores de escolas públicas do Ensino Médio para o ensino de LP para alunos surdos?

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como ocorre o processo de ensino de LP como segunda língua para alunos surdos, destacando as estratégias de leitura aplicadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio, em duas escolas do município de Cruzeiro do Sul – Acre. Na busca de respostas à problemática desta pesquisa, delineou-se os objetivos específicos: a) identificar as estratégias de ensino da LP na modalidade escrita para alunos surdos; b) averiguar as condições do ensino da LP para alunos surdos, considerando o direito à educação bilíngue presente nos documentos institucionais e oficiais; c) Elencar as dificuldades e desafios vivenciados pelos professores da escola do ensino médio para o ensino de LP para alunos surdos.

Para tanto, o presente estudo buscou as contribuições de Carvalho (2018); Fernandes (2013); Lopes (2011); Karin (2008); Quadros; Perlin (2007); Salles (2005); Quadros; Karnoop (2004), Kumada (2016); Vygotski (2012), além de outros estudiosos que se dedicaram a investigar sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, e que contribuem para a fundamentação da referida pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida dentro da abordagem qualitativa de natureza aplicada, a qual, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”. Enquanto isso, Gil (2008, p.27), assevera que a “pesquisa aplicada possui muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento.”. Assim, tal abordagem se adequa às especificidades desta investigação, pois permite que se faça explanações acerca do trabalho docente com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, para alunos surdos, propondo-se também a análise de outros elementos como o Projeto Político Pedagógico-PPP.

São inúmeras as possibilidades atribuídas à abordagem qualitativa de pesquisa, porém, a investigação seguiu um viés descritivo pois, de acordo com Michel (2015, p. 54), “a pesquisa descritiva verifica, descreve e explica fatos ou fenômenos da vida real, com a precisão possível, observando e fazendo relações, conexões, considerando a influência que o ambiente exerce sobre eles”. É importante salientar

que o presente estudo não se deu em um nível macro, mas assumiu particularidades procurando responder questões específicas do cotidiano escolar, estabelecendo também um diálogo com os aspectos teóricos apontados na literatura. Destarte, foram utilizados os procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo, com entrevistas semiestruturadas e observação não-participante para a realização da coleta de dados, tendo, como público alvo, professoras de duas escolas do município de Cruzeiro do Sul, no Acre.

A pesquisa de campo foi de grande relevância para a aproximação da realidade das duas escolas do espaço urbano, *lócus* deste estudo. Severino (2007, p. 123) afirma que neste tipo específico de pesquisa “O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.”

Quanto à realização da coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), esse tipo de abordagem permite um diálogo de natureza profissional entre duas pessoas, na qual uma delas tenciona obter informações sobre determinado assunto. Para tanto, esse método foi aplicado aos quatro participantes, sendo dois professores que ministram aulas de Língua Portuguesa e dois alunos surdos que estão incluídos nas turmas desses professores do 2º e 3º ano do Ensino Médio, em duas escolas da rede pública estadual de educação do Município de Cruzeiro do Sul, no Acre, localizadas no espaço urbano. No primeiro momento, foi utilizado um roteiro de questões (em anexo). Também foram feitos registros em um diário de campo, mediante as observações das aulas ministradas pelos professores.

Sobre a observação sistemática, Gil (2008) destaca a importância do pesquisador descrever sobre os aspectos significativos para atingir os objetivos elencados no decorrer da pesquisa. Ainda sobre essa técnica, Gil (2008, p. 104) afirma que ela

[...] é frequentemente utilizada em pesquisas que têm como objetivo a descrição precisa dos fenômenos ou o teste de hipóteses. Nas pesquisas deste tipo, o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos. Por essa razão, elabora previamente um plano de observação.

Assim, para melhor delineamento, foi adotado o enfoque bibliográfico que

permitirá compreender melhor a temática em estudo, que segundo Gil (2008, p.50), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Assim, a pesquisa bibliográfica é importante neste processo, já que permite o aprofundamento teórico sobre determinado tema a partir de novos pontos de vista ou abordagens que contribuem para novas ideias. Como ressalta Gil (2008, p.50), “[...] pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Em relação à análise documental, um dos procedimentos deste estudo, Gil (2008) argumenta que ela possibilita compreender características semelhantes à pesquisa bibliográfica, mas se diferem com relação à natureza das fontes onde se busca dados e informações. Segundo o autor, enquanto a pesquisa bibliográfica “utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” (GIL, 2008, p. 51). Neste sentido, foi de grande relevância recorrer aos documentos específicos das instituições pesquisadas e relacioná-los aos resultados da pesquisa bibliográfica.

A apreciação dos dados coletados foi feita com base na técnica de análise do conteúdo de Bardin (2016), segundo a qual as informações levantadas devem ser tratadas e interpretadas de maneira a se tornarem significativas e válidas. De acordo com a autora, esse tipo de apreciação consiste no uso de comunicações, a qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens explícitas no texto.

Em síntese, na busca de proporcionar importantes descobertas em torno do objeto estudado, pelas razões já explicitadas, esta pesquisa foi organizada mediante as estratégias acima mencionadas, com vistas ao alcance dos resultados previstos por meio dos objetivos, bem como responder às preocupações que conduziram, justificaram e deram sentido à presente proposição.

Como forma de subsidiar a organização das análises e discussões, a presente dissertação está assim estruturada: esta seção, *A pesquisa no contexto da educação de surdos: vivências iniciais a partir da constituição de uma professora ouvinte*, na qual foi delineado o tema da pesquisa, seu objeto de estudo, as primeiras vivências

da pesquisadora na educação de surdos, justificativa, referencial teórico, objetivos e aspectos da metodologia adotada.

A primeira seção *Aspectos históricos e legais da educação de surdos no Brasil*, de cunho teórico, apresenta como se deu o percurso histórico da educação de surdos desde a idade antiga, dando destaque especial para as considerações gerais sobre a educação de surdos no Brasil, os fundamentos legais da educação de surdos e a luta por políticas de educação bilíngue. Além disso, buscou contextualizar a pesquisa situando o contexto frente ao diálogo com as experiências e a história da educação de surdos em Cruzeiro do Sul/Acre, apresentando as bases teóricas necessárias para compreender as diferentes realidades.

A segunda seção, de cunho teórico, está dividida em duas subseções, na qual foram registradas as considerações sobre *A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue*, além dos apontamentos significativos que direcionam a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, para surdos.

A terceira seção, *O que dizem os dados: As estratégias de leitura desenvolvidas pelos professores para alunos surdos frente a uma segunda língua na modalidade escrita*, de cunho teórico e documental, está dividida em três subseções: na primeira estão registrados os *Documentos norteadores das escolas: um olhar sobre os aspectos que direcionam o ensino para educação de surdos*; a segunda subseção dialoga sobre as *Reflexões a partir da observação de práticas pedagógicas em aulas de língua portuguesa*; a terceira subseção, *O ensino de língua portuguesa para surdos: a ação docente in locu*, reflete sobre as ações dos professores participantes quanto às atividades trabalhadas para o ensino de língua portuguesa para surdos; e na quarta subseção, intitulada *As “vozes” surdas: um diálogo permitido*, está a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os alunos participantes, esta, por sua vez, foi estruturada como um dos apontamentos mais significativos da pesquisa, os quais subsidiaram os instrumentos e fortaleceram a motivação para o trabalho de campo.

Por fim, nas *Reflexões finais*, estão registradas algumas premissas que visaram responder às indagações que subsidiaram esta pesquisa, oferecendo sustentação e proporcionando inúmeras descobertas por meio das reflexões.

As informações apresentadas estão organizadas no sentido de trazer evidências da pertinência da pesquisa, bem como para tentar contribuir para o avanço do conhecimento voltado para a área da educação de surdos.

1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

*Contrário ao modo como muitos definem surdez (...) pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos.
(WRIGLEY, 1996, p. 13)*

Esta seção aborda um breve histórico do percurso da educação de surdos no Brasil, que ancora e traz os fundamentos legais e necessários para uma compreensão empírica sobre a referida investigação em curso. Encontram-se, neste tópico, breves considerações gerais sobre a educação de surdos no mundo, chegando ao Brasil, especificando os fundamentos legais e a luta por políticas de educação bilíngue. Além disso, buscou-se contextualizar a pesquisa com as experiências e a história da educação de surdos no estado do Acre, sobretudo no município de Cruzeiro do Sul, apresentando as bases teóricas para compreender as diferentes realidades daí adjacentes.

Diante disso, para compreender a educação para os surdos no novo milênio, é imprescindível refletir e buscar mecanismos de respostas frente aos desafios que surgem, visto que um novo cenário se manifesta e instiga todos os envolvidos nesse processo a agirem de modo que suas iniciativas venham a suprir as reais necessidades dos alunos surdos. Para isso, é válido entender a trajetória da educação dos surdos no Brasil e no mundo.

A partir de uma mirada para o passado, é possível observar que a forma como o surdo foi tratado pela sociedade esteve definida a partir de duas visões: a perspectiva religiosa e a perspectiva social. De acordo com Dias (2006), socialmente os surdos eram vistos como pessoas incapazes de aprender, pois acreditavam que o aprendizado viria por meio do ouvir e do falar. Já, religiosamente, os indivíduos com deficiência auditiva eram tidos como pecadores, inclusive, em determinados períodos da Idade Média, quando eram sacrificados.

Muitos foram os entraves vivenciados pelos surdos para conquistarem seu espaço na sociedade, e alguns nomes se destacaram por aprofundarem seus estudos e experiências na área da surdez, confrontando, dessa forma, algumas crenças existentes. Assim foi o caso de Gerolamo Cardano, médico pesquisador italiano que, no início do século XVI, “concluiu que a surdez não prejudicava a aprendizagem, uma vez que os surdos poderiam aprender a escrever e assim expressar seus sentimentos” (JANNUZI, 2004, p. 31), comunicando-se e interagindo com as outras pessoas.

Apesar dos avanços, as práticas utilizadas para o aprendizado do indivíduo surdo se concentravam ainda no oralismo, no som das letras e no objetivo de ensinar os surdos a falarem. Entretanto, já se utilizava a abordagem visual que é, de acordo com Plann (1997, p. 30), “um modo de soletrar no ar, formando letras com os dedos” e era utilizado pelo monge Pedro Ponce de Leon (1510-1584) que, posteriormente, foi reconhecido como o primeiro professor de surdos do qual se tem registo oficial.

Outros professores de surdos foram surgindo no século XVIII e, com eles, novos métodos de ensino, valorizando, assim, as formas visuais de comunicação. Nesse contexto, o francês Charles Michel L’Epée ganhou destaque por observar que as pessoas com deficiência auditiva conseguiam se comunicar uns com os outros por meio de sinais. Júnior acrescenta (2009) que:

L’Epée aprendeu a língua de sinais utilizadas pelos surdos pobres de Paris, tendo como objetivo catequizar o surdo e incluí-lo na sociedade. Fundou a primeira escola pública para surdos por volta do ano de 1760, de onde saíram os mais importantes professores de surdos. Essa metodologia utilizada pelo abade tem um grande diferencial das demais práticas realizadas com os surdos, e isso se dá pelo fato de ela dar certo valor à língua nativa dos surdos. Inicia-se nesse período um novo tempo da história dos surdos (JÚNIOR, 2009, p. 21).

Dessa forma, observa-se que grupos formados por pessoas surdas e o aprendizado da língua de sinais utilizadas por elas possibilitaram, a L’Epée, o desenvolvimento do método educacional “métodos combinados”, que correspondia a: sinais, fala e escrita da língua oral, usados na primeira escola pública para surdos, transformando-se, posteriormente, no ano de 1791, no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, ganhando visibilidade em diversos países.

Vale destacar que o aprendizado desenvolvido por L’Epée trouxe métodos que apresentavam um reconhecimento por parte de vários educadores no que diz respeito ao fato de que os surdos poderiam, através dessas estratégias, possuir e aprender uma língua própria. Mantoan (2015, p. 66) salienta que “nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a co-autoria do conhecimento”. Diante disso, é possível perceber a grande necessidade de se realizar reflexões a respeito das ações desenvolvidas em sala de aula, principalmente sobre as metodologias que devem instigar as capacidades necessárias dos educandos diante das práticas docentes.

Além disso, para que a educação de surdos ocorra da melhor forma possível, é importante que ela ocorra em ambientes favoráveis para o estímulo da Língua Portuguesa como segunda língua, garantindo o que prevê a legislação em relação a uma educação para todos. Salles (2005, p. 32), ao fazer referência aos aspectos concernentes ao ensino para todos, enfatiza que “um deles, e principal, é a formação de professores de língua portuguesa para ensinar o Português do Brasil – língua, literatura e cultura – a falantes e usuários de outras línguas”.

Nesse sentido, no Brasil, segundo Júnior (2009), o projeto de ensino para surdos foi aprovado e apoiado em 1856 pelo imperador D. Pedro II e, por meio de Ernest Huet, professor da primeira escola para surdos fundada por L’Epée, é destacado o seguinte:

O Colégio Nacional para Surdos-Mudos (1856-1857), chamado posteriormente de Instituto Imperial para Surdos Mudos (1857-1858), Imperial Instituto para Surdos Mudos (1858-1874), Instituto dos Surdos-Mudos (1877-1890), Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM/1890-1957) e finalmente recebeu o nome que continua até os dias atuais que é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/1957-2008, p. 22)

Diante disso, o método educacional trazido pelo professor Huet para o Brasil foi se fundindo com a língua de sinais já utilizada pelos surdos brasileiros, assim ganhando espaço socialmente e fazendo com que vários novos institutos surgissem. As estudiosas Vagula e Vedoato (2014, p. 108) destacam que, nesse mesmo período, surgiram os seguintes institutos: “O Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre – RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL/LP – em Brasília-DF, Instituto Londrinense de Educação de Surdos – INES.”.

Esses institutos revelam que havia uma preocupação com a educação dos surdos no período do império, apesar de não conseguirem englobar e dar acesso à educação para todos os surdos do território brasileiro. Segundo Rocha (1997), Dr. Tobias Rabello Leite, importante personagem na história da educação de surdos, foi diretor interino no Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no período compreendido entre agosto de 1868 a 1872, quando passou a ser diretor efetivo até o ano de sua morte, em 1896.

Em abril de 1869, o diretor Tobias Leite redigiu um relatório intitulado *Instituto dos Surdos-Mudos – Relatório do Diretor*. O referido documento oferece importantes

e curiosas informações sobre o início das atividades no Instituto, relatando aspectos do prédio onde o mesmo funcionava, destacando a boa localização e o espaço favorável para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Leite (1869) relata ainda que, na instituição, havia espaço suficiente para a separação de homens e mulheres, ponto importante para entendermos a conjuntura histórico-social da época. O autor destaca, ainda, algumas principais dificuldades para que as atividades do instituto de fato se desenvolvessem, como a falta de profissionais, conforme a citação a seguir.

Verificou-se que muito pouco sabião, principalmente os alumnos que contavão 4 e 6 annos de estada no Instituto: mas ficou também saliente o facto de estarem os alumnos Manoel Franklin Moreira de Almeida e João Pereira de Malheiros, que contavão aquelle 6 e este 4 mezes de Estabelecimento no mesmo gráu de instrucção de outros que contavão 2 e 3 annos. As causas deste facto não estavam só na pouca frequencia das lições até 10 de Agosto; estavam também na insufficiencia de um só professor para leccionar a 14 alumnos de diversos gráus de adiantamento (*sic*)⁵ (LEITE 1869, p. 1-2)⁶.

A falta de profissionais apontada pelo autor é um problema que perdura até os dias atuais, causando dificuldade de garantir o acesso de todos à educação. Além disso, Leite (1869) detalha, em seu relatório, que poucos sabiam acerca das especificidades dos surdos e, quando comparados com alunos ouvintes, a partir de exames, notava-se, claramente, pouco avanço na aprendizagem, atribuindo-se este fato à falta de profissionais em área específica para ensinar alunos com diferentes graus de aprendizagem.

A evolução do ensino é um processo e, nele, entraves são encontrados, ainda que sejam superados. Apesar de todas as dificuldades, é possível notar melhorias no quadro de profissionais do Instituto, ao comparar o relatório de 1869 com o de 1870, onde Leite (1870, p. 4, *sic*) afirma que, no quadro de pessoal, havia: “2 Professores e 1 Professora de linguagem escripta, um Professor de senho, um Capellão e Professor de Religião, um Inspector, uma Inspector de alunas e um Dispenseiro”. Mesmo com

⁵ Escrita fiel do autor, portanto, a utilização do termo em latim “*sic*”, que significa “assim mesmo; nem mais, nem menos”. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/sites/manualeditorial/padroes-editoriais/padronizacoes-textuais/citacoes>. Acesso em: abr. 2023.

⁶ Registro do dia 6 de abril de 1869 realizado em relatório de Tobias Leite, diretor do INES. O documento descreve, com detalhes, o prédio, a contratação de pessoal, os alunos selecionados e o currículo baseado no Instituto de Paris.

as melhorias, Leite afirma que o quadro de pessoal para atuar no Instituto de Surdos-Mudos era um grande desafio.

Mais adiante, o avanço da língua de sinais foi ganhando amplitude, mas não o suficiente para impedir que, em 1880, no congresso em Milão, a língua fosse proibida de ser utilizada no mundo e a educação dos surdos passasse a ter como foco o oralismo, “pois se acreditava que o uso de gestos e sinais pudesse interferir na aprendizagem da língua oral, a qual julgava a mais importante do ponto de vista social” (ALMEIDA; SILVA, 2009, p. 7).

Note-se que o oralismo levava à estimulação auditiva precoce, ou seja, desde muito novas as crianças eram ensinadas a oralizar. Explanando esse pensamento, a autora Lorenzini (2004) elucida que:

[e]sta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma “reabilitação” da criança surda em direção à “normalidade”, à “não-surdez”. A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar (LORENZINI, 2004, p.15).

A partir da explicação de Lorenzini (2004), fica claro que o objetivo primordial era que os surdos se tornassem participantes da sociedade e interagissem com as pessoas que ouviam e falavam, sem utilizar qualquer gesto que fosse. Dessa forma, as pessoas e, principalmente, os familiares dos surdos, eram orientados a conversar sem que apontassem para os objetos, gesticulassem ou fizessem qualquer outro tipo de movimento que não fosse o da fala.

Nesse contexto, artigos e revistas publicavam métodos e apresentavam suas propostas pedagógicas para pais, avós e tios, sempre encorajando e persuadindo para que não utilizassem os gestos. Como exemplo disso, pode ser mencionada a *Revista de Ensino ao Surdo*, nº 4/5 de 1955, que, em sua publicação intitulada *Instruções aos pais*, apresentava o *Curso de correspondência para os pais das crianças surdas*.

O curso, publicado nas edições da revista do Rio de Janeiro de 1955, defendia a ideia de que algumas coisas poderiam ser compradas, mas outras poderiam ser

realizadas no ambiente familiar das crianças surdas, e esse era o caso do ensino da oralidade de forma contínua e incansável. A revista defendia, ainda, que era necessário que houvesse dedicação por parte de todas as pessoas que tinham convívio com a criança. Assim, a publicação apresentava o seguinte exemplo:

[...] a mãe se esforça dia após dia ensinando a criança surda a compreender “carro, sapato, avião” através da leitura labial. Ela pode mesmo conseguir que a criança compreenda frases como “lave o rosto,” “você quer passear”, “mostre-me sua com, seu nariz olhos etc”. E então você chega em casa e em vez de continuar com o mesmo processo de falar, aponta as coisas em vez de nomeá-las ou faz gestos para indicar ações. Que progresso poderá fazer a criança! Se, depois que a criança já sabe ela própria dizer algumas palavras e você permite que ela aponte ou gesticule em vez de falar, você está destruindo tão depressa quanto a mãe está construindo (REVISTA, 1955, p. 30)

A citação acima exemplifica o que aconteceria se, de um lado, a mãe de uma criança surda a ensinasse fazer a leitura labial e, de outro, o pai chegasse em casa gesticulando ao invés de falar. De acordo com a publicação da revista de 1955, nesse caso, todo o ensino e o tempo investido para ensinar o oralismo seria em vão, portanto, todos da casa deveriam somente falar oralmente, e não utilizar gestos.

Não é exagero afirmar, portanto, que a decisão do Congresso de Milão atrasou o desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a inclusão dos surdos na sociedade, assim como seu aprendizado e desenvolvimento.

Hodiernamente, o diálogo acerca da inclusão de pessoas surdas tem se tornado palco de discussões em todas as esferas, sejam elas nacionais ou estaduais, exigindo um conjunto de ações e de políticas que possibilitem o envolvimento de diferentes culturas sociais ou pedagógicas, confirmando ainda mais que os direitos à educação devem ser iguais e que todos precisam participar e estar inseridos no meio social, de forma que não haja nenhum tipo de preconceito ou discriminação. Torna-se, então, importante mencionar os quatro pilares⁷ que direcionam a base da educação e o respeito à diferença: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser.

Seguindo esse direcionamento, os aparatos legais, como a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, mostra claramente que a educação, que é direito

⁷ Em 1999, na cidade de Jomtien, na Tailândia, a Conferência Nacional sobre Educação patrocinada pela UNESCO determina a os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a viver com os outros, aprender a fazer e aprender a ser.

de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda, no âmbito da Constituição Federal (1988), o Art. 208 apresenta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s. p.).

Assim, pode-se compreender que a educação é responsabilidade tanto da escola quanto da família, garantindo os direitos e deveres de qualquer cidadão, independentemente de suas diferenças e capacidades. Tomando por base tal premissa, é importante ressaltar que os aspectos legais abrangem todo o processo de educação dos sujeitos, incluindo-os em todas as etapas de ensino, devendo proporcionar-lhes, desse modo, o suporte para que se insira todo e qualquer sujeito, inclusive os alunos surdos que usufruem de direitos iguais e necessitam de uma educação que contemple seu pleno desenvolvimento.

A partir dessa concepção, é possível compreender que a educação sustenta o direito de todos, sem especificar suas diferenças. Diante disso, é necessário que haja uma ampla compreensão de que todos estão inseridos em mundo diverso, onde sujeitos, donos de diferentes identidades, necessitam de uma base para o seu progresso na aprendizagem.

Nessa direção, Carvalho (2018) declara que:

[a]s escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente, dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2018, p. 31).

Há concordância com Carvalho (2018) no tocante às escolas inclusivas, pois estas permitem que todos tenham acesso à educação, o que é parte primordial da cidadania, e que faz com que os cidadãos se sintam integrados à sociedade. Complementando esse pensamento, Mantoan (2015), ao se reportar ao modo de se promover a inclusão escolar, ressalta o seguinte:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos com toda urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo

seres éticos, justos, pessoas que terão que reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e compô-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino (MANTOAN, 2015, p. 65).

A partir de Mantoan (2015), é possível compreender que a luta em prol da educação dos surdos, entre progressos e retrocessos, tem cada vez mais se organizado em relação aos objetivos educacionais. Entre os avanços observados, a superação do sistema tradicional de ensino é um deles. Nesse contexto, é necessário ser reconhecida, com mais ênfase, a importância da educação escolar, pois, como se sabe, é na escola que o indivíduo se relaciona com diferentes situações de culturas, identidades, crenças e valores que estimulam a busca de suas próprias transformações. Desse modo, se favorece a autonomia, a aprendizagem, bem como o comportamento ético que, aos poucos, irão sendo moldados nesse espaço social e ganhando uma nova fórmula.

Para Vygotski (2012), o desenvolvimento humano é histórico e social, e as possibilidades dadas a cada indivíduo, por meio da aprendizagem, garantem o desenvolvimento dos sujeitos como seres humanos. O autor ainda considera que as potencialidades humanas se desenvolvem, não apenas com base na maturação biológica, mas a partir das condições de acesso, sendo a escola o lugar por excelência dessa apropriação. Assim, reconhece-se que o desenvolvimento da linguagem escrita ocorre com mais dificuldade do que o da linguagem falada, mas que é mediante a valorização da linguagem verbal que deve ser estimulada a linguagem escrita. No contexto de sua época, o visionário e excepcional autor já conjecturava, como problemática, a forma como se ensinava a linguagem escrita e dizia que “é preciso ensinar a criança a linguagem escrita e não o escrever das letras” (VYGOTSKI, 2012, p. 203).

Ao se referir ao desenvolvimento da linguagem escrita, o autor faz severas críticas aos métodos de ensino que focavam na escrita como ato mecânico e que dependiam do treino da coordenação motora fina. Nesse sentido, afirmava que o pedagogo precisa preparar a atividade infantil de maneira que passe de “um modo de linguagem escrita a outro, deve saber conduzir a criança através dos momentos críticos e inclusive até o descobrimento de que não somente pode desenhar objetos, senão também a linguagem” (VYGOTSKI, 2012, p. 203).

Entende-se, por essa perspectiva, a importância de inserir os alunos surdos no universo da leitura e da escrita, valorizando os conhecimentos do cotidiano, de seus interesses e possibilitando o desenvolvimento da imaginação. Isso não significa dizer que a escola não deva ensinar a literatura clássica para o aluno, mas que a valorização da literatura clássica ocorre como processo de mediação e de ampliação das formas cotidianas da vida, de tal modo que o estudante desperte o gosto pela leitura e pela escrita e compreenda que as obras literárias também nasceram da realidade e do cotidiano de cada escritor.

Do mesmo ponto de vista, as crianças surdas que têm pais surdos, usuários da língua de sinais, aprendem, geralmente, a Libras na interação com os pais de forma semelhante e na mesma época em que as crianças ouvintes adquirem a língua majoritária. Assim, além da língua de sinais, as crianças surdas de pais surdos adquirem, com a família, aspectos da cultura surda e se identificam com a comunidade de surdos. Quando chegam à escola, essas crianças já contam com uma língua, com base na qual poderão aprender a língua majoritária, na modalidade escrita. A maior parte das crianças surdas, no entanto, têm pais ouvintes, que não sabem a língua de sinais e usam a língua majoritária na modalidade oral para interagir com os filhos surdos.

Devido à perda auditiva, as crianças surdas conseguem adquirir apenas fragmentos da fala dos pais. De acordo com o *Referencial Nacional para Educação Infantil*, as estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais têm, por objetivo, propiciar a realização do trabalho do professor com alunos surdos. Esse referencial serve para direcionar o trabalho educacional em creches e pré-escolas, por meio de um esforço conjunto dos órgãos políticos competentes da educação, saúde e bem-estar social (BRASIL, 1998, p. 48).

No ano de 2005, o Decreto nº 5. 626/05 regulamentou a Lei 10.436/02 e a Lei 10.098/00. Conforme pode ser observado, é desta que:

Art. 3º institui que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, entende-se que, mesmo com as legislações apresentando algumas inserções e critérios visando efetivar a inclusão das pessoas surdas no ambiente escolar, as instituições ainda se encontram diante de grandes desafios para lidar com esse público da educação especial. É esse público que necessita de metodologias específicas para o estímulo de suas capacidades, principalmente porque o trabalho com discentes surdos exige a interação de uma segunda língua.

Seguindo esse viés, por meio do documento elaborado por um grupo de trabalho instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, juntamente com a Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, formado por profissionais e pesquisadores da área, foram definidos subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Desse modo, o referido documento apresenta a seguinte definição:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2).[...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

Esse documento é importante porque frisa a importância da interação das crianças surdas na escola. Documentos como esse norteiam as políticas públicas, por meio de ações que mudam a vida de crianças surdas em todos os lugares do Brasil, apontando o melhor direcionamento e o método mais adequado para superar o modo tradicional de ensino. Dessa forma, é válido entender, do ponto de vista filosófico, as diferenças entre os métodos que podem ser utilizados, como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

1.1 CORRENTES FILOSÓFICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ORALISMO, COMUNICAÇÃO TOTAL E BILINGUISMO

Esta subseção apresenta as filosofias educacionais voltadas para a educação de surdos. Além disso, faz referência a métodos que repercutiram diante das

concepções de muitos educadores e filósofos quanto às possíveis estratégias que se tornariam mais importantes para estimular a aprendizagem dos alunos surdos. Entre as filosofias estão: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Nessas concepções e por opiniões equivocadas e decididas em um congresso em que a maioria dos participantes era composta por ouvintes, o oralismo foi uma das correntes filosóficas que perdurou por quase uma década.

Como já mencionado nesta dissertação, os surdos, por muito tempo, eram vistos como incapazes por muitos educadores (HEINICKE, 1750; GALLAUDET, 1864), entre outros) que defendiam somente o método oralista como o mais favorável para o estímulo da aprendizagem. Tal instância foi uma das causas constantes de atraso no desenvolvimento das habilidades das pessoas surdas, gerando, de alguma forma, um acomodamento. Assim, enquanto não podiam utilizar sua própria língua, essas pessoas foram desmotivadas a usá-la e incentivadas para a valorização do oralismo.

Devido a esse comodismo, a identidade e a cultura surda vão perdendo sua essência, pois a não utilização, pelo surdo, de sua própria língua, tirou-lhe a oportunidade de adquirir conhecimentos, ter opiniões próprias, dificultando, inclusive, a sua escrita; enfim, impedindo-o de conhecer o mundo ao seu redor por meio de sua língua materna.

Diante desse contexto, na Filosofia Oralista há a necessidade de um esforço maior por parte dos surdos, pois há a exigência de estímulos apropriados das cordas vocais para que eles consigam oralizar as palavras corretamente. Diante dessa concepção, se torna imprescindível a presença de profissionais na área da saúde (fonoaudiólogo, psicólogo, otorrino, entre outros) para que os estímulos sejam satisfatórios, além de equipamentos sonoros adequados, pois há aqueles que, muitas vezes, causam incômodo, devido aos fortes ruídos que produzem.

Destarte, Goldfeld (2002, p. 74) afirma que é importante destacar que “[a] aprendizagem que se inicia pelas relações interpessoais, necessita, na maioria das vezes, da linguagem. O atraso na linguagem, obviamente, causa atraso na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona”.

A partir do excerto anterior, o autor possibilita-nos compreender que a dificuldade que os surdos enfrentam na leitura e na escrita da língua oral tem relação

com as práticas pedagógicas e as concepções equivocadas daí adjacentes. Diante disso, muitas vezes, os surdos são comparados com os ouvintes, pois não valorizam a Língua de Sinais e as práticas oralistas prevalecem como uma obrigação para o surdo a falar, vivenciando um passado em que o oralismo ainda surge, recaindo sobre os surdos até os dias atuais.

Com o surgimento da Comunicação Total, o surdo passa a ser visto como capaz de aprender e de estar inserido no meio social, pois esse método tinha como objetivo trabalhar simultaneamente a língua oral e a sinalizada. Essa concepção era tida como bimodalismo⁸ e, a partir dela, acreditava-se que o surdo pudesse se expressar da mesma maneira que um ouvinte, permitindo a compreensão da estrutura da língua oral por meio da escrita e da língua de sinais. Em outras palavras,

[...] dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela de sinais, seja pela datilografia, seja pela combinação desses modos que, por ventura, possam permitir uma comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em “aproximar” pessoas e permitir contatos, facilitar ao surdo sua integração efetiva na comunidade em que ele vive, e na sociedade em que deve participar, com direitos e deveres; respeitada sua diferença, oferecendo-lhe as condições adequadas ao seu bom desenvolvimento psicolinguístico, facilitando-lhe, assim, o acesso ao saber daquela sociedade, através de um programa escolar eficiente (CICCONE, 1990, p. 07).

Sobre tais apontamentos, convém lembrar que essas estratégias envolvem gestos e fala ao mesmo tempo. Perante esses métodos acima especificados pela autora, percebe-se que a Comunicação Total expressa a ideia de que o surdo pode ser considerado uma pessoa igual ao ouvinte. Nesse contexto, essa Filosofia permitiu o reconhecimento das capacidades do ser surdo para o desenvolvimento de suas habilidades. Diante disso, muitas eram as discussões por parte dos educadores na Antiguidade, pois eles compreendiam que os resultados poderiam trazer aspectos positivos, bem como negativos, por causa da utilização das muitas estratégias adotadas por essa Filosofia. Observa-se que, a partir dela, os surdos passaram a ser considerados como pessoas que possuem capacidades e podem aprender.

Assim, de acordo com Eulalia (2012, p. 30), “as crianças surdas têm tido acesso à língua de sinais brasileira tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro

⁸ Essa prática recebe o nome de “bimodalismo” porque encoraja o uso inadequado da língua de sinais já que a mesma tem gramática diferente da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/scos/cap10913/1.html> Acesso em: 20 de fev. 2023

adulto surdo-criança surda. Elas encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente, por acaso”.

É necessário que a criança tenha a oportunidade de escolher sua própria identidade e o melhor método para sua comunicação, assim contribuindo para a sua vida escolar e para o meio social em que vive.

Nesse contexto, é válido destacar que a Comunicação Total traz uma concepção que se torna eficaz para a aprendizagem dos surdos, pois possibilita a utilização de elementos como a fala, as imagens, os vídeos, os sinais e a escrita da língua oral, podendo ser valorizado todo e qualquer tipo de estratégia que possibilitasse o desenvolvimento e o reconhecimento deles, favorecendo a inclusão no ambiente escolar. Segundo Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 187), “uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido, evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito”. A partir dessa perspectiva, nos anos de 1980, por intermédio das pesquisas de Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais e da professora Eulalia Fernandes, sobre educação de surdos, o Bilinguismo passa a ser difundido. Para Campello (2007, p. 113), “com características viso-espaciais, a LSB inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada às propostas educacionais e às práticas sociais”

Com base nessas reflexões, o bilinguismo se apresenta como uma alternativa dentro das propostas educacionais, possibilitando, ao aluno surdo, o acesso à aprendizagem de uma segunda língua, o que pode proporcionar uma interação entre surdos e ouvintes, quando há uso de duas línguas.

Segundo Fernandes (2006, p. 122), “o letramento no português é dependente da constituição de seu sentido em língua de sinais”. Assim, compreende-se que as duas línguas precisam caminhar lado a lado, possibilitando ao surdo o aprendizado e o desenvolvimento dos dois idiomas para ser visto com capacidades iguais às dos ouvintes, havendo apenas uma diferença no modo de captar as informações por meio da visão. Nesse contexto, a partir dessa compreensão, tal sujeito poderá, aos poucos, construir a língua escrita, de acordo com as estratégias que lhes forem oferecidas para tal aprendizado.

Nesse sentido, Fernandes (2006), em seus estudos e baseado em diversos pesquisadores da área, ressalta que

a língua escrita pode ser plenamente adquirida pelos surdos se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas usualmente no ensino de segunda língua para ouvintes (FERNANDES, 2006, p. 132-133).

A partir dessas afirmações, a autora possibilita uma reflexão voltada para a alfabetização e o letramento⁹. Esses aspectos envolvem um processo de transição de uma língua desconhecida, que é o português escrito, para outra língua que é de conhecimento do surdo, sendo que ambas precisam ser trabalhadas nas práticas pedagógicas para que contribuam para o desenvolvimento do aluno surdo. Nessa direção, é necessário lembrar que práticas baseadas no método ouvintista não beneficiam as pessoas surdas, pelo fato de não conseguirem captar os sons da oralidade.

É importante compreender que a Libras precisa ser utilizada com mais frequência no ambiente escolar, garantindo, assim, o pleno desenvolvimento do surdo e firmando as várias discussões que cercam o cenário educacional sobre a proposta de ensino bilíngue. Some-se a isso o fato de que a Língua Brasileira de Sinais pode ser adquirida de maneira espontânea, a partir das relações sociais, no âmbito da interação, por meio de conversação, no cotidiano em que o surdo esteja inserido.

Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita dos surdos se torna de suma importância no mundo moderno, pois são sujeitos que necessitam de uma visualização de respeito diante de suas competências linguísticas, carecendo de um olhar mais específico para que aconteça seu pleno desenvolvimento enquanto cidadãos que se inserem no meio social com um estilo de aprendizagem diferenciado que é a visão, pois, por meio dela, compreendem o mundo ao seu redor.

Entretanto, em 1993 a luta em prol da língua de sinais continuava por meio de um “projeto de lei que buscava regulamentar o idioma no país. Quase dez anos depois, em 2002, a Libras foi finalmente reconhecida como uma língua oficial do Brasil.” (COUTINHO, 2018, p. 35). Assim, a Lei de nº 10.436/2002 reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira.

⁹ A alfabetização desenvolve a aprendizagem das letras e símbolos escritos, o letramento se ocupa da função social de ler e escrever. Ela refere-se a compreensão, interpretação e uso da língua nas práticas sociais. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/alfabetizacao-letramento-educacao/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

É notório que as inúmeras ideias e tentativas de normalização frente às pessoas surdas começaram gradativamente a perder forças. Diante disso, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e a utilização por seus usuários ampliam-se com os debates e movimentos por aqueles que abraçaram a causa surda, visualizando a língua como método propício para oportunizar o direito de todos, independentemente de qualquer que seja sua especificidade.

Com isso, na década de 1990, houve a aceitação política da proposta de educação para todos, produzida em Jomtien, Tailândia, pelos movimentos surdos. Nesse contexto, o Brasil assumiu o compromisso que determinou a grande transformação do sistema educacional brasileiro para as pessoas surdas, a partir da qual a educação acolheria a todos sem discriminação e com igualdade.

Acerca disso, Fernandes e Moreira (2014) ressaltam:

Podemos indicar os anos 1990 como o marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros. Nessa década, iniciam-se os debates conceituais sobre a língua de sinais, bilinguismo, os reflexos dos modelos clínicos-terapêuticos e socioantropológicos na educação de surdos, teorizações sobre a cultura e identidades surdas e os impactos de todos esses estudos na organização de um processo de educação bilíngue para surdos no Brasil (FERNANDES E MOREIRA, 2014, p. 52).

Nesse cenário, compreende-se que os acontecimentos apresentados pela autora estão voltados para os inúmeros avanços da educação de surdos, que a impactaram, principalmente a partir da inserção da Libras como modalidade de ensino como meio legal. Dessa forma, as escolas provavelmente terão que se organizar para inserir, dentro de seus currículos, essa língua como qualquer outra disciplina já existente em seus documentos.

Vale ressaltar que tal inserção na proposta curricular é de responsabilidade de cada estado brasileiro. A exemplo disso, é possível destacar o estado de Tocantins¹⁰, que foi o primeiro estado a programar, na proposta curricular das suas escolas, a Libras como disciplina.

¹⁰Dessa forma, desde o início de 2022, a disciplina de Libras está presente na matriz curricular de 22 escolas estaduais de Tocantins, com carga horária de duas aulas semanais. Neste ano, estão sendo contemplados os estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em unidades situadas nas cidades-sede das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs). [https://www.Librasol.com.br/tocantins-e-o-primeiro-estado-a-implantar-disciplina-de-Libras-na-rede-estadual-de-ensino/#:~:text=O%20Tocantins%20se,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(DREs\)](https://www.Librasol.com.br/tocantins-e-o-primeiro-estado-a-implantar-disciplina-de-Libras-na-rede-estadual-de-ensino/#:~:text=O%20Tocantins%20se,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(DREs).). Acesso em 18 de outubro de 2022.

Diante de tais considerações, a subseção a seguir apresenta discussões que cercam o cenário educacional de surdos e que estão voltadas para os fundamentos legais e as relações de lutas por uma educação bilíngue.

1.1.1 Educação de surdos e a luta por políticas de educação bilíngue

Esta subseção está voltada para os fundamentos legais da educação de surdos, no período compreendido entre a década de 1880 e os anos 2000. É preciso assinalar que, entre 1980 e 1990, no Brasil, sobretudo em 1990, houve uma política linguística vista como monolíngue, uma política educacional que instituiu apenas uma língua para a educação no Brasil, a Língua Portuguesa falada e escrita, considerada a língua oficial. Entretanto, a partir do ano de 2002, como segunda língua oficial, foi instituída Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Ademais, em 1990, movimentos sociais que lutavam pelo reconhecimento de mulheres, negros/as e pessoas com deficiência começaram a se articular no Brasil e no mundo, em prol da educação inclusiva. Nesse sentido, os surdos também buscam seus direitos, visando o reconhecimento linguístico da língua de sinais como língua materna e, desde então, insistiram para ter uma educação bilíngue que atendesse às suas singularidades, esta que, por muito tempo, havia sido negada, como aponta Sueli Fernandes, no seu livro *Fundamentos da Educação Especial*:

Diferentemente de outros momentos históricos, essa pauta foi construída e defendida pelos próprios sujeitos do processo, pessoas com deficiências e outras diferenças significativas, organizadas politicamente. Essas pessoas empreenderam lutas incansáveis para assegurar direitos básicos, que lhes foram historicamente subtraídos, centrando seu foco de ação na escola: espaço privilegiado na democratização do acesso ao conhecimento científico a todos os cidadãos (FERNANDES, 2013, p. 17).

Considerada pauta de toda uma vida para as comunidades surdas, a concretização da educação bilíngue de surdos traz, também, vários desafios e faz pensar sobre inúmeras questões que se apresentam nas instituições de ensino para a adaptação e a organização do ensino bilíngue. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, orienta e, ao mesmo tempo, regulamenta o sistema de ensino para dispor sobre a modalidade de ensino de educação bilíngue de surdos como uma novidade, já que se trata de

uma grande conquista para as comunidades surdas de todo o Brasil, obtida a partir da aprovação da Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021.

Nos anos 2000, foi observado o avanço de muitas lutas e de grandes conquistas e, a partir disso, houve a aprovação da Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como uma língua que possibilita uma comunicação e expressão pelas pessoas surdas, como na portaria expedida pelo MEC:

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (MEC, 2007, p. 4).

Além disso, houve também a implementação do Plano Nacional de Educação Inclusiva em 2008, bem como da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015. Trata-se, portanto, de meios legais que orientam para uma perspectiva inclusiva e, no caso dos surdos, para o reconhecimento de seus direitos linguísticos.

No entanto, mesmo com o reconhecimento da língua dos sinais, em nível nacional, como uma segunda língua oficial no Brasil, o embate, em meio às políticas educacionais, não se tornou algo muito tranquilo. Pelo contrário, foi um embate direcionado para a defesa dos movimentos surdos por uma escola bilíngue de surdos, que foram abraçados por todos os estados brasileiros que buscavam aproximar as escolas das famílias de surdos.

Além disso, apesar da criação de leis para escolas e para o ensino bilíngue, o cotidiano escolar não ocorria como previam as medidas legais, conforme apontado por Sueli Fernandes:

Como se sabe, não são os dispositivos legais que definem, por si só, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas; ao contrário, a concretude de aspectos da vida material que envolve as relações humanas é que inspira a escritura de textos legais, ainda que essa abstração apenas reflita o germe de mudanças em curso nas práticas sociais. Dialeticamente, a forma como a legislação é interpretada e praticada na realidade pode acarretar mudanças ou deturpações do que se pretendia como realidade na concepção do legislador (FERNANDES, 2013, p. 118).

A partir da referida citação, se percebe que essas grandes conquistas e tais embates se devem ao movimento surdo organizado na Federação Nacional de

Educação Integração dos Surdos – FENEIS, a entidade que representa os surdos em nível nacional, filiada a *World Federation of the Deaf* (Federação mundial dos surdos com sede na Finlândia). Além dessa federação, “em 1977, profissionais ouvintes ligados à área da surdez fundaram a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo, com sede no Rio de Janeiro” (RAMOS, 2012, p. 2).

A partir da FENEIDA, alguns surdos se interessaram pela federação e começaram a participar frequentemente dos eventos organizados por ela e pela Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. Assim, “no dia 16 de maio de 1987, em uma assembleia geral na qual se votou o fechamento da FENEIDA, um grupo de surdos propôs a criação da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que até hoje atua e vem crescendo bastante” (RAMOS, 2012, p. 2).

Nessa perspectiva, é possível compreender que os movimentos surdos têm um objetivo comum, que é internacional, a partir do qual todas as sociedades surdas se unem para reparar esse processo histórico de proibição e de preconceito que vivenciaram no decorrer da história. Diante disso, o surdo, que de alguma forma, fora excluído dos processos de socialização, pôde utilizar sua língua materna dentro das escolas.

Vale ressaltar, junto a esses desafios, que os estudos surdos, situados no âmbito da educação e produzidos por vários pesquisadores e autores, visam o direito de reconhecimento linguístico dos surdos, ressaltando a perspectiva de que eles constituem uma minoria linguística e cultural no contexto brasileiro e que seu direito linguístico deve estar assegurado por lei, como é o caso inserido atualmente na LDBN (1996), por meio da lei 14/91/2021.

Os percursos históricos de luta são conhecidos por todos que acompanharam, de perto, os movimentos dos surdos. Entre esses, pode-se destacar quatro dos grandes momentos históricos vividos pelos surdos e pelos ouvintes que abraçam as lutas e os movimentos das pessoas surdas, defendendo a escola bilíngue de surdos. São eles: 1) a Lei de Libras nº 10.436/02, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil; 2) O Decreto Federal nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras; 3) o Plano Nacional da Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014; 4) a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.149/2015, também conhecida como estatuto da pessoa com deficiência. Além dessas legislações, ainda há a modalidade de Educação Bilíngue dentro da LDBEN, por meio

da Lei nº 14.191/2021. A inserção desta assegura a modalidade de ensino bilíngue no CAPÍTULO V-A da LDBEN no Art. 60-A e Art. 60-B que enfatiza, em sua redação, a Libras como modalidade escolar oferecida como qualquer outra; sendo a Libras, a primeira língua dos surdos e a Língua Portuguesa, a segunda língua, que exige o aprendizado da escrita.

Diante de tudo isso, nota-se a existência de um percurso de lutas dos movimentos surdos amparados por fundamentos teóricos, legais e epistemológicos, que defendem o direito do ensino bilíngue de surdos. Nesse contexto, surge a necessidade de destacar, no PNE 2014-2024, a meta 4, especificamente no que diz respeito à estratégia 4.7, que tem o objetivo de garantir a oferta da educação bilíngue, ou seja, a Libras, como primeira língua, e, como segunda, na modalidade escrita, a Língua Portuguesa, devendo ela ser ofertada aos surdos de zero a dezessete anos, em escolas, em classes bilíngues e em escolas inclusivas. Para isso, a legislação disponibiliza serviços que possam otimizar a experiência desses que necessitam dessa educação especial, como aponta a LDB:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996, Art. 58).

Com base no excerto acima, entende-se que a LDBEN não traz nenhuma novidade, pois o ensino bilíngue já está garantido no PLN e em todas as legislações acima mencionadas. Portanto, não há inovação com relação aos direitos dessas pessoas, quando se propõe a modalidade de ensino a ser seguida. Diante disso, constata-se que ainda falta uma compreensão maior sobre o ensino bilíngue, visto que este está contemplado na política de educação especial.

No entanto, na prática, sabe-se que o PNE, para a escolarização dos surdos nos últimos 20 (vinte) anos, acerca da Educação Inclusiva, se fez no contexto das escolas regulares e, na maioria das vezes, via utilização de uma política monolíngue, em que unicamente o português é considerado o idioma de medição do currículo das crianças, dos materiais didáticos e dos professores que ali atuam. Observa-se, assim, que os surdos sempre tiveram seus direitos colocados em segundo plano, apesar da existência do asseguramento de tais instâncias nas mais diversas legislações.

Entretanto, surgiram alguns avanços no Brasil a esse respeito, que concretizaram esse ensino em escolas inclusivas, com Atendimento Educacional Especializado – AEE, a partir do qual professores podem atender em salas específicas do cotidiano ou na escola bilíngue para surdos, conforme especificado no PNE. Em relação ao AEE, é interessante contextualizar, ao informar que, desde 1988, várias ações foram desenvolvidas com a finalidade de atender a demanda de alunos que precisavam de um atendimento escolar especializado, e estavam inseridos em escolas comuns, para atender a diversidade da escola. Segundo Rebelo e Kassar (2017), o AEE (Atendimento Educacional Especializado) foi instituído pelo Ministério da Educação para direcionar as instituições especializadas e as instituições que atendem no âmbito da educação especializada.

Segundo dados do Censo Escolar de 2016, no Brasil, há cerca de 21.987 estudantes surdos, sendo 32.121 com deficiência auditiva e 328 alunos com surdo-cegueira, na educação básica. Além disso, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com dados de 2020, há cerca de 64 escolas bilíngues de surdos, que comportam 63.106 alunos surdos ou com alguma deficiência auditiva, o que, do ponto de vista da política nacional, é muito precário e não tem representatividade notória no cenário nacional público em relação ao reconhecimento do direito à escola Bilíngue. Então, percebe-se que, embora exista na letra da Lei, a educação bilíngue ainda não se concretizou na prática. Dessa forma, os maiores prejudicados são os próprios alunos surdos, pois, de acordo com Zanata (2004, p. 169), a educação inclusiva desse público-alvo “assume desafios consideráveis em função da dificuldade de comunicação entre a escola e o aluno, uma dificuldade que se não for sanada põe em risco os objetivos da educação para esse tipo de estudante nas escolas regulares”.

Nesse contexto, a partir do FENEIS e da atuação dos movimentos sociais, foi apresentada uma proposta de Lei que transformou a educação bilíngue em uma modalidade de educação escolar, para que houvesse uma atenção maior por parte dos estados, considerando o impacto de políticas públicas de fomento para a concretização dessa modalidade de ensino, a partir da qual se faça valer o direito à escola bilíngue.

Cabe contextualizar como se deu todo o processo de surgimento da Lei n. 14.191 de agosto de 2021. Inicialmente, o FENEIS organizou uma minuta, expondo o

que o órgão gostaria que a escola e a educação bilíngue de surdos no Brasil contemplassem. Em seguida, apresentou-se tal proposta ao senador Flávio Arns – do Paraná - que abraçou a causa das pessoas com deficiência. A partir disso, o referido senador apresentou a solicitação ao senado, em caráter de urgência, em forma de projeto de lei PL 4909/2020. Nesse momento, constituiu-se um grande problema nacional em relação aos embates que surgiram entre aqueles que defendem a escola inclusiva como único lugar de educação para todos, sendo que, nessa perspectiva, a aprovação da Lei poderia significar um retrocesso para a educação inclusiva.

Com base na LDBN, passou a ser colocada em prática uma campanha nacional de apoio à escola bilíngue de surdos, na qual vários vídeos foram produzidos para sensibilizar comunidades surdas, famílias e surdos que não estavam engajados com a causa surda. Esse movimento foi efetivado por doutores e mestres surdos, que fizeram essa organização nacional, gerando discussões sobre como a educação bilíngue de surdos enquanto modalidade, defendendo que tal abordagem contemplaria a educação básica e o ensino superior. Além disso, de acordo com Carvalho (2017), a Lei n.10.098/2000 assegura que o Estado deve garantir o acesso gratuito ao ensino fundamental e médio.

Ainda no âmbito desses movimentos, houve uma consulta pública no portal E-Cidadania do Congresso Nacional sobre o ensino bilíngue em escolas de surdos. Os votos foram surpreendentes, chegando a seis mil oitocentos e setenta (6.870) votos favoráveis e setenta e oito (78) não favoráveis. Houve, então, audiências públicas, concessão de defesa dos direitos da pessoa com deficiência no Senado Federal e Câmara Federal para que todos fossem informados sobre o desdobramento da criação dessa modalidade para o sistema de ensino, e a FENEIS participou de duas audiências na Câmara defendendo o projeto bilíngue. Algumas das questões que foram discutidas nas audiências foram: *Qual a melhor escola para crianças surdas? A escola bilíngue é segregacionista? Existe uma cultura surda?*¹¹

Tudo isso acabou gerando inúmeras discussões nas audiências públicas; houve participações maciças nos debates, entre elas, quatro grandes lideranças: Dra. Flaviane Reis, diretora de políticas para surdos na FENEIS; Dra. Patrícia Rezende

¹¹A edição nº. 41 da *Revista da Feneis* (2011) registra uma matéria apresentando estes questionamentos. [https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?lang=pt#:~:text=A%20edi%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA.%2041%20da%20Revista%20da%20Feneis%20\(2011\)%20registr](https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?lang=pt#:~:text=A%20edi%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA.%2041%20da%20Revista%20da%20Feneis%20(2011)%20registr) a. Acesso em 18 de outubro de 2022.

(INES), Dra. Mariana Isaac (UFSCar) e Dra. Maria Leia (UFU), professoras de instituições federais de ensino que fizeram a defesa e tiveram muito protagonismo nessa luta, fazendo valer o *slogan*: “Nada sobre nós sem nós!”, que pode ser entendido como: que nenhuma política, nenhum planejamento ou medida ocorra sem a participação das pessoas surdas. Também houve contribuições de surdos oralizados, daqueles que não usam a língua dos sinais e optaram pelo uso do monolinguismo. Ao chegar à votação final no Senado, a modalidade foi aprovada por unanimidade; na Câmara, quase por unanimidade, com um total de quatrocentos e oito votos favoráveis e dezenove não favoráveis.

Esse tipo de movimento dialoga com o apontamento de Santos e Silva (2016, p. 06) sobre a educação, segundo os quais as práticas pedagógicas e o corpo docente são fundamentais na luta por direitos das pessoas surdas, pois “faz-se necessário uma política educacional que contemple os profissionais da educação como um todo, mudando as práticas pedagógicas e quebrando as barreiras da sala de aula, no intuito de que toda a comunidade possa estar presente nesse contexto”.

Assim, os movimentos surdos lutam e conquistam seus direitos, garantindo cada vez mais um ensino de qualidade com equidade para todos. Perante isso, é possível compreender que a recente conquista, a aprovação da Educação Bilíngue na LBN, é a forma de aparato oferecido às crianças surdas, mesmo não ocorrendo de maneira ideal, mas viabilizando, enquanto ferramenta legal, o enfrentamento dos desafios no ambiente escolar e na sociedade como um todo. A luta por esses direitos também revela que a reivindicação deve ser feita de modo conjunto, por todos/as os que defendem a causa, mudando as propostas pedagógicas e as atividades desenvolvidas em sala, para que o conhecimento seja adquirido por todos/as.

1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E AS DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS

É notório que, na educação de surdos, o ensino bilíngue considera a Libras como primeira língua natural do surdo e, por meio desta, é ensinada a Língua Portuguesa como segunda língua, situada no âmbito da modalidade escrita.

Isso significa que a Libras deveria ser aprendida, preferencialmente, por crianças com idade de zero a três anos, deve ser garantida como primeira língua (L1) e, como língua de instrução, estaria o português, na modalidade escrita, como língua

oficial do país para garantir o letramento e o acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros.

É importante que a criança surda receba estímulos que possibilitem, desde cedo, o aprendizado de sua língua materna. Nessa compreensão, o professor ouvinte, que tem em sua sala de aula alunos surdos, precisa ter conhecimento sobre a cultura surda e um entendimento da gramática da Libras, pois isso lhe proporcionará subsídios para o uso de métodos favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem dos surdos, visto que “[...] sua profissão exige conhecimentos e práticas que os cursos de formação inicial nem sempre têm conseguido abordar e que a chamada “formação continuada” não tem atingido na profundidade necessária” (PADILHA, 2006, p. 113).

Entende-se que é a partir do processo de interação e de trocas de experiências que os sujeitos vão se constituindo e alicerçando sua formação profissional e pessoal, estas que, por sua vez, se constroem nas relações mútuas em que há a necessidade de buscar se aperfeiçoar diariamente, principalmente diante da pós-modernidade e de uma diversidade de culturas que se cruzam. Assim, também pode-se compreender que há uma relação pessoal, que acontece quando o professor se coloca no lugar do aluno surdo e procura a melhoria contínua do seu método motivada pela força dos mesmos.

Nesse sentido, a interação entre alunos surdos e ouvintes pode acontecer de modo a aproximar ambas as culturas, seja por meio da língua de sinais e do português escrito, formando uma identidade bicultural dentro do espaço da escola. É nesse espaço que se vivencia inúmeras situações que a cultura oferece, ou seja, é na relação social com o outro que as pessoas se deparam com as diferentes representações simbólicas que permeiam o cotidiano, pois “é por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas e lhes dá o carimbo de pertinência, de identidade” (SALLES, 2005, p. 40).

Tomando como referência tais princípios, percebe-se que a construção das identidades se dá no âmbito das relações sociais, é a partir do movimento de trocas de experiências que os sujeitos vão se constituindo no seu eu. Nesse sentido, para que o surdo construa sua identidade, é necessário interagir em diferentes espaços, pois isso irá possibilitar seu desenvolvimento cognitivo frente às mais diversas simbologias.

Skliar (1999) traz inúmeras discussões sobre a relevância de estabelecer, sobre a educação bilíngue de surdos, um olhar atento às muitas oportunidades que foram silenciadas nesse território para esses sujeitos. O autor ainda destaca que

[...] as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscureceram as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a ouvintização do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) etc. (SKLIAR, 1999, p. 8).

Dessa maneira, é preciso reconhecer que há inúmeras provocações apresentadas por Skliar (1999), que instigam para uma reflexão de que todas as práticas focaram para uma questão de princípios de normalidade e de anormalidade, regidos por uma sociedade que está alicerçada em uma concepção de valores que enxergam, equivocadamente, a incapacidade surda, prevalecendo, em alguns momentos, a inclusão e a exclusão dos surdos até os dias atuais. O autor ainda ressalta que

[a] necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos, e de não limitar nossas expectativas a uma “melhoria” dos paradigmas dominantes na educação especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas (SKLIAR, 2005, p.13).

Dessa forma, “a proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida” (SALLES, 2005, p. 57).

É necessário deixar claro, nesse sentido, que as poucas mudanças ocorridas no âmbito das políticas educacionais dizem respeito às lutas e às conquistas por intermédio do Decreto nº 5. 626/05, que ensejou na regulamentação da Lei nº 10.436/02, que reconhece a Libras como uma língua de comunicação e de expressão das pessoas surdas, bem como a Lei de acessibilidade de n. 10.098/00. O referido Decreto dispõe que

[a] formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005, Art., s. p.).

Vale destacar que é muito importante receber formação na graduação, pois o professor, ao se formar, já terá uma noção a respeito da educação para surdos e da Libras, qualificando desse modo seus saberes para atuação.

Nesse sentido, a formação se torna um processo contínuo a partir do qual, segundo Franco (2012), as práticas pedagógicas direcionam para as práticas docentes e, desse modo, se constroem e “[...] se estruturam em relações dialéticas pautadas pela mediação entre totalidade e particularidade” (FRANCO, 2012, p.162).

Diante dessas considerações, é essencial que as práticas docentes proporcionem possibilidades de construção dos sujeitos no meio social, a partir das interações que, aos poucos, vão desafiando e instigando os conhecimentos daí adjacentes. Nesse segmento, destaca Freire (1980):

[...] em que o educador e educandos, curiosos, se acercam o objeto de sua análise, os segundos necessitam de alguma informação, indispensável ao prosseguimento da análise, pois conhecer não é adivinhar, a informação deve ser precedida de certa problematização. Sem esta, a informação deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser transferência que dele faz o educador aos educandos (FREIRE, 1980, p. 17).

Compreende-se, dessa forma, que a construção das experiências se dá nas relações cotidianas, seja na escola ou na comunidade. Nessa perspectiva, é importante que os alunos surdos vivenciem essa troca de conhecimentos e, principalmente, de culturas.

A transformação da escola adjetivada inclusiva para surdos requereria que sua língua nativa fosse a língua de instrução, que seu repertório histórico e cultural estivesse contemplado no currículo, que a presença de professores surdos como modelo de identificação linguística e cultural fosse garantida, além de uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua (FERNANDES & MOREIRA, 2014, p. 63).

Assim, se pode compreender que a inserção da Libras como uma língua contemplada no currículo escolar desde os anos iniciais é também uma vontade da escola inclusiva, além de ser uma vontade da própria comunidade surda, que vê vantagens na sua cultura sendo aprendida nas instituições de ensino. Desse modo,

essa inserção cultural promove a identificação dos alunos surdos e um ensino mais humanizado, que deverá se concretizar diante da proposta bilíngue. Para Quadros (2008), trata-se de

[...] uma proposta educacional de aquisição de L2 precisa combinar o estudo dos aspectos universais (capacidade humana para a linguagem, desenvolvimento maturacional, ordem natural de aquisição) com os aspectos variáveis (fatores sociais, culturais, afetivos e cognitivos, qualidade e quantidade de input, contexto da aquisição), pois ambos determinam o processo. (QUADROS, 2008, p. 90).

Isto posto, compreende-se que é necessário que professores e gestores estejam abertos ao ensinar a Libras como primeira língua para os alunos surdos, pois isso requer, como apontado na citação, uma sensibilidade por parte desses profissionais. Essa sensibilidade pode instigar os professores a buscarem diferentes métodos para ser trabalhados em sala de aula, para que, assim, todos os alunos venham a ter um processo de ensino e de aprendizagem eficaz.

Para Fernandes (2004, p. 2), a educação bilíngue requer uma nova forma de ensinar, que esteja atrelada à sensibilidade dos professores, pois “a educação bilíngue para surdos impõe aos educadores um novo olhar não apenas sobre a situação linguística, mas, sobretudo, em relação às questões ideológicas envolvidas nessa prática”. Entretanto, embora haja uma legislação clara sobre a necessidade de professores de Libras nas escolas e nos cursos de formação de professores, são poucas as instituições que ofertam o ensino dessa língua.

Kumada (2016) constatou que, até 2016, os dados obtidos pelo Ministério da Educação registravam apenas dois cursos de pedagogia que ofertavam a modalidade bilíngue, um no Rio de Janeiro e um no Instituto Federal de Goiás, este último havia iniciado em 2015. A autora ainda evidencia que houve pouca oferta de vagas nos cursos de graduação, causando uma baixa formação de professores de Libras no Brasil, o que faz da educação bilíngue, ainda, um desafio. Além disso, também há uma dificuldade para as instituições reconhecerem que esse profissional é necessário, em decorrência de não haver uma divulgação voltada para o importante e essencial trabalho realizado por esses profissionais no Brasil.

Nessa perspectiva, fica evidenciado que a contratação de um profissional formado em Libras é essencial. Para Quadros (1997), é ainda pertinente que esse profissional seja um docente surdo, pois isso tornaria o processo de aprendizagem da

criança surda mais natural, e a sua presença na escola seria um diferencial, pois o aluno teria alguém que faz parte da sua comunidade para acompanhá-lo na escola, causando, assim, um processo de identificação, o que facilitaria, também, a aprendizagem da língua de sinais. A autora ainda adverte que não basta ser um falante da língua de sinais, o profissional deve ter uma formação pedagógica que o capacite para o exercício da docência dessa língua.

Assim, entende-se que a licenciatura em Letras Libras é necessária para a formação docente, possibilitando melhor atuação em sala de aula; felizmente, a sua oferta está em crescimento. O decreto também orienta sobre a formação do instrutor de Libras, que é mais flexível do que a exigida para professores, como explicado no artigo 6º:

A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I – cursos de educação profissional; II – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III – cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação. § 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III. § 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput* (BRASIL, 2005, Art. 6, s. p.).

Isto posto, evidencia-se que o ensino de Libras, apesar de estar ainda em fase de conquistas, lutas e desafios, relacionados à carência de professores e instrutores, tem o seu processo de inserção bem estruturado e apresenta um caminho bem sinalizado para o profissional seguir, evidenciando os passos que ele deve dar e as atribuições que deve assumir.

Por fim, pode-se considerar importante a inserção da Libras nas instituições de ensino porque, de acordo com Salles *et al.* (2004, p. 25), “a vitalidade de uma língua, contrariamente aos recursos naturais, depende de sua utilização efetiva, tanto em escala nacional, quanto em escala mundial”. Nessa perspectiva, a língua de sinais deve ser difundida para que seja cada vez mais notada e naturalizada pela sociedade e não caia em extinção. Por isso, o ensino de Libras, além da sua importância educacional, tem sua importância política.

Desse modo, sabendo que as instituições de ensino devem retornar à sociedade os seus frutos, é válido que elas trabalhem para que as necessidades da comunidade surda sejam sanadas, pois ela é parte atuante de um meio social. Salles

et al. (2004) ainda chamam atenção para o fato de que a divulgação da Libras faz com que essa comunidade possa acessar territórios educacionais, linguísticos e, assim, alcançar espaços profissionais, religiosos, políticos, entre outras instâncias.

Ainda nessa perspectiva, pode-se entender que a Libras, ao passo que possui conquistas, também se depara com novos desafios; dentre estes, está a inserção da comunidade surda no âmbito do processo de globalização mundial. De acordo com Salles *et al.* (2004, p. 25), tal perspectiva “pretende apagar limites”. Desse modo, acaba-se exaltando alguns nacionalismos, e isso faz com que seja difícil universalizar as línguas do globo, o que evidencia que o mundo globalizado não é tão globalizado assim, pois ainda não permite que a Libras seja difundida a nível global, o que torna mais necessário ainda a formação de professores em Letras Libras e a atuação destes no ambiente escolar, para que possam conduzir as crianças surdas a perceberem que a sua língua também é importante.

1.3 DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ACRE E EM CRUZEIRO DO SUL.

Esta subseção está voltada para a história da educação do surdo no Acre, em especial no município de Cruzeiro do Sul. Para tal finalidade, apresenta-se diferentes aspectos que dialogam com as minhas experiências vivenciadas enquanto profissional.

Assim, nesta primeira subseção, situam-se as minhas vivências e aprendizagens durante o percurso de interações ao lidar com os surdos. No segundo tópico desta subseção, há uma apresentação detalhada do *locus* desta investigação.

No Acre, a educação de surdos teve início na década de 1980. Nessa época, era forte o Oralismo, ou seja, o aluno era treinado a falar e não mais fazer gestos para se comunicar. Já na década de 1990, surgiu a comunicação total, segundo a qual se recorria a vários métodos para que houvesse uma comunicação com a pessoa surda. Segundo relatos, a Libras foi trazida pela Igreja Batista ao estado do Acre. Foi graças às várias tentativas dessa igreja que, no ano de 1999, os professores que atuavam no Centro Estadual de Educação de Surdo – CEES, antigo Centro de Apoio ao Deficiente Auditivo – CEADA, participaram de um primeiro curso de sinais. Posteriormente, outros cursos foram oferecidos em parceria com a SEE.

Em se tratando da educação de alunos surdos no município de Cruzeiro do Sul – Acre, a Escola Padre Alfredo Nuss, instituição coordenada pela diocese do município e conveniada com a SEE, foi pioneira no que diz respeito ao atendimento a esse público. Quando comecei a atuar nessa escola, ouvia dos colegas relatos sobre a primeira diretora, a professora Luiza Soares da Silva. Ela atuou no ano de 1979 e, nos anos subsequentes, foi substituída pela docente Eliuda Araújo de Vasconcelos, uma profissional de destaque, por sua contribuição para impulsionar a educação especial no município de Cruzeiro do Sul/Acre.

O atendimento em classe especial só se deu a partir de 1983. Em 1985, aumentou tanto a oferta quanto a procura por matrículas para alunos surdos. Por muito tempo, eles estudaram em salas segregadas, até que estivessem “preparados” para serem integrados na rede regular de ensino. Lembro-me que, de acordo, com os relatos de Maria Antonieta de Vasconcelos Silva¹², o processo de integração surgiu na década de 1970, mas, no município de Cruzeiro do Sul, essa proposta só teve início em 1985, havendo uma demora para que as instituições de ensino pudessem compreender as possibilidades de aprendizagens desses alunos.

Quando comecei a atuar em 2002 na referida instituição, ela tinha, como diretora, a professora Francisca das Chagas Simão Barbosa e, logo em seguida, Nágila Maria de Souza Tavares. Comecei a atuar no turno matutino, na sala de ensino fundamental – I, 1ª série¹³, e, no turno vespertino, passei a substituir a professora da sala de recursos, que entraria de licença nessa sala, eu atendia somente alunos surdos. Nessa época, era desenvolvido, além do estímulo da aprendizagem dos conhecimentos científicos, um trabalho de oralização, ou seja, eram realizados treino e exercícios fonoarticulatórios, que tinham como objetivo estimular o desenvolvimento da fala: exercícios de lábios, língua e mandíbula, por exemplo, por meio dos quais era

¹²Professora formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e Inclusiva. Atuou como docente de classes especiais com turmas de alunos surdos, deficiência intelectual, baixa visão e cegueira na escola Pe. Alfredo Nuss. Foi uma das pioneiras a trabalhar com sala de estimulação precoce no município de Cruzeiro do Sul e, posteriormente, como professora itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares.

¹³ A partir da redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, o ensino fundamental passou a ter duração de nove anos. Assim, as crianças começaram a ingressar um ano mais cedo nesse nível de ensino, ou seja, aos seis anos de idade. Nesse sentido, a antiga 1ª série, na qual a criança ingressava aos sete anos de idade, passou a equivaler ao 2º ano do ensino fundamental de nove anos de hoje (BRASIL, 1996).

necessário que os alunos surdos realizassem a pronúncia de palavras que fossem monossílabas.

Nessa época, a comunicação total estava em ênfase, haja vista que se utilizava de tudo que fosse possível para que houvesse comunicação com os surdos. Então, o professor trabalhava sempre na tentativa de estimular a oralização, considerando que os alunos surdos fossem capazes de fazer leitura labial. É bem verdade que, nesse momento, a comunicação era muito difícil, uma vez que boa parte dos alunos não conseguia oralizar e o que prevalecia eram gestos padronizados, o que dificultava bastante a comunicação com o professor e a compreensão do que se tentava transmitir. Além dessa instituição de ensino especial, já havia a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, como ressalta Gomes (2010, p. 29), “[...] essa instituição contava com um total de cento e treze (113) pessoas com deficiência sendo crianças, jovens e adultos” e, também, a instituição atendia com o objetivo de desenvolver alguns programas. Além disso,

[...] destacam-se a estimulação precoce para crianças de zero a quatro anos; fisioterapia para crianças com problemas cerebrais; e fonoaudiologia para auxiliar na fala e na mastigação para a alimentação das crianças. Além desses existem as aulas de alfabetização, oficinas profissionalizantes para o trabalho com hortas, jardinagem e limpeza de cozinha. No início dos tratamentos as crianças frequentam salas de adaptação e aquelas que são portadoras de deficiências múltiplas fazem parte da turma de psicoestimulação (ORNELAS, 2010, s. p.).¹⁴

A partir desse entendimento, o município de Cruzeiro do Sul contava com duas escolas de ensino especial que tinham objetivos um pouco diferentes, mas seguiam utilizando-se da concepção de ensino especial, proporcionando, aos discentes, estímulos que possibilitavam a inclusão deles na interação e no que diz respeito ao convívio social. Nesse sentido, Gomes (2010) destaca que as instituições se fortaleceram durante o processo de ensino especial, que permaneceu entre os anos de 1999 e 2000.

Vale ressaltar que, ainda no ano de 2002, ocorreu, como importante conquista, a homologação da Lei Federal de nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a

¹⁴ ORNELAS, D. Sem ajuda financeira do governo do Acre, APAE fecha as portas no Juruá. *Voz do Acre*. Acre, fev. 210. Disponível em: http://www.vozdoacre.com/index.php?option=com_content&task=view&id=93. Acesso em: 17 março 2010.

Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua oficial da comunidade surda brasileira. Por conseguinte, os estados tinham, como objetivo, o reconhecimento da Libras no meio social. Assim, no dia 24 de janeiro de 2003, foi homologada a Lei Estadual de nº 1.487, apresentando seu reconhecimento enquanto forma de comunicação a ser utilizada pela comunidade surda.

Em 2004, foram muitas as oportunidades, uma delas foi conhecer a Prof.^a Dra. Ivanete de Freitas Cerqueira¹⁵, profissional que muito contribuiu para o avanço da educação de surdos em Cruzeiro do Sul. Àquela época, planejávamos juntas algumas possíveis atividades que estimulasse o aprendizado da LP pelos alunos surdos. A intenção era ensinar, além da Libras, o básico de uma segunda língua, conforme já previam as legislações. Vale lembrar que os surdos estavam em um processo transição de sinais caseiros para sinais da Língua Brasileira de Sinais, como ressalta Cerqueira:

[...] os sinais utilizados pelos surdos, oficiais ou caseiros, são comumente chamados de *acenos*, termo empregado pelos ouvintes justamente por denotar gestos feitos com a mão, sem que haja organização ou sistematicidade. Assim, *falar por aceno* é uma expressão própria para designar os indivíduos surdos não apenas da cidade, mas de toda a região do Vale do Juruá, onde, é bom deixar claro, há uma incidência muito alta de pessoas surdas, devido à rubéola e a remédios ototóxicos, no caso, aqueles que auxiliam na cura da malária (CERQUEIRA, 2016, p. 2).

No ano de 2005, o Ministério da Educação – MEC, em parceria com a SEE, implantou no Acre, especificamente em Rio Branco, o Centro de Formação de Profissionais em Educação e Atendimento à Pessoa com Surdez, mais conhecido como Centro de Apoio ao Surdo – CAS. O referido centro tinha o objetivo de auxiliar na formação de professores e possibilitar a inclusão das pessoas surdas no ensino regular, pois os alunos eram integrados no ambiente escolar restrito para pessoas com deficiência, mais conhecido como escola especial.

Após esse período, 2005 foi o ano em que as escolas especiais se transformaram em instituições de ensino que deveriam acolher qualquer sujeito, independentemente de suas especificidades. É importante destacar, então, que os

¹⁵Àquela época, a Prof.^a Dra. Ivanete de Freitas Cerqueira era docente de Linguística recém-chegada na Ufac que, a convite da diretora da escola Pe. Alfredo Nuss, passou a dar suporte nos estudos realizados com os alunos surdos. Proporcionou grandes contribuições nos primeiros momentos do ensino da LP para surdos como segunda língua escrita. Atualmente, atua na mesma instituição no Campus Sede, possui doutorado em Linguística.

pais das crianças especiais não aceitavam a proposta de que seus filhos deveriam ser incluídos com outros alunos, pois estavam acostumados com a situação em que eles só poderiam ser matriculados nesses referidos estabelecimentos de ensino, visto que temiam a rejeição, o preconceito e a discriminação que poderiam emergir dentro do ensino regular. Na época, a intenção era trabalhar o processo de inclusão.

As primeiras formações aconteceram no ano de 2005 e foram ofertadas pelas professoras Robéria Vieira Barreto Gomes e Luzia da Silva Cavalcante na Escola de Ensino Fundamental Mustafa de Almeida Tobu, no município de Cruzeiro do Sul-Acre. As referidas docentes estavam apoiadas na coleção de livros intitulada *Saberes e Práticas da Inclusão*, oferecida pelo MEC, em 2005. Em síntese, a intenção era promover a discussão e a reflexão sobre o conceito e a prática da “inclusão” no referido município.

No mesmo ano, participei do primeiro curso de Libras em Cruzeiro do Sul, tendo como ministrantes dois¹⁶ professores que atuavam no Centro de Apoio ao Surdo – CAS, instituição fundada, também, em 2005. Durante esse curso, recebi uma apostila de Libras intitulada *Falando com as mãos*, organizada pelos surdos de Rio Branco – Acre¹⁷.

Figura 1 – Apostila Falando com as Mãos

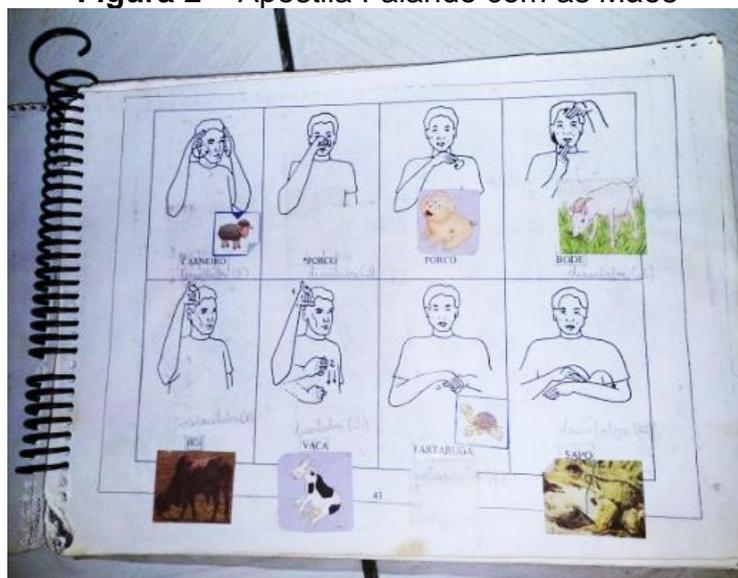


Fonte: Arquivo pessoal.

¹⁶ Helena Sperotto, professora ouvinte e o instrutor surdo Lico Marcelino Bezerra.

¹⁷ Local onde se deram os primeiros momentos de estudos e formação de profissionais para atuar com as pessoas surdas. Na apostila havia figuras e palavras; as imagens eram uns bonequinhos que sinalizavam.

Figura 2 – Apostila Falando com as Mãos



Fonte: Arquivo pessoal.

Dessa forma, com as orientações que adquiria durante os cursos, percebia que os conhecimentos só acrescentavam e mais preparada estava para permanecer na sala de recursos¹⁸, ensinando e aprendendo, junto com os alunos surdos, a Língua Brasileira de Sinais. Na continuidade dos trabalhos na sala de recursos, tentava decifrar, juntamente com eles, o que os bonequinhos (figuras) mostravam ou representavam. A partir dessa compreensão, realizávamos os sinais e, além disso, treinávamos a escrita da palavra. Com o passar do tempo, ia solicitando que criassem frases.

Com isso, os avanços foram acontecendo e a inclusão das pessoas surdas começou a se tornar uma realidade no município. Ao final de 2005, os alunos precisavam ser incluídos na escola regular, pois, antes, estavam matriculados em uma escola considerada especial, prática que fazia parte de um processo que deveria ser “finalizado”. Aliado a isso, havia a proposta de incluí-los nas mais diferentes instituições de ensino, possibilitando-os vivenciar um novo processo de interação com um público diverso no contexto educacional.

No ano de 2006, participei de mais uma formação de “Intérprete Libras/Língua Portuguesa”, ofertada pela SEEAC/CAS, em parceria com a Associação de Pais e

¹⁸ Na época esta sala estava estruturada na Escola de Ensino especial Pe. Alfredo Nuss.

Amigos dos Deficientes Auditivos – APADA/DF¹⁹. Desse modo, com o passar do tempo, as secretarias municipais e estaduais de educação foram se organizando e, mediante a isso, o aperfeiçoamento de profissionais intérpretes foi crescendo, havendo a criação da Associação de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras do Estado do Acre – ASTILEAC.

Ainda, no ano de 2006, o estado, juntamente com as secretarias municipais, teve a preocupação de organizar um espaço específico para atender ao Público Alvo da Educação Especial - PAEE. Esse espaço foi organizado no ano de 2008, na antiga Escola de Ensino Fundamental Rodrigues Alves, que passou a ser o Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE e tinha, como coordenadoras, as professoras Robéria Vieira Barreto Gomes e Luzia da Silva Cavalcante, que também ficaram por algum tempo na direção. Elas vislumbravam, junto com alguns professores, promover e difundir a inclusão das pessoas com deficiências em escolas do município de Cruzeiro do Sul – Acre, no ensino regular. Ademais, com base nos documentos legais, visavam a complementação do atendimento educacional no contraturno, como suporte para o desenvolvimento da escolarização de todas as pessoas com deficiência.

Para dar conta de todas as demandas, foi constituída uma equipe de 12 professores itinerantes, coordenada pelas professoras Luzia Cavalcante e Robéria Vieira Barreto e Cláudia de Paoli, gerente estadual de educação especial na época. Assim, o CAEE recebia alunos no contraturno das escolas. Com a Política de 2008, o AEE possibilitava, aos alunos, frequentar as salas de recursos (salas multifuncionais) nas escolas onde estudavam em horário oposto, ou em centros especializados.

Em 2010, participei do curso “Metodologia para Ensino de Libras”, promovido pela coordenação de Educação Especial, junto à SEE/AC, em parceria com a SEESP/MEC. Esse curso tinha como objetivo refletir acerca da postura ética do Instrutor para compreender a gramática de Libras, tendo como embasamento metodologias para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, de acordo com os recursos acessíveis que eram disponibilizados pelo MEC: livro e DVDs do Instrutor e livro e DVD do estudante.

¹⁹ Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos, CRS 515 Bloco “B” Entrada 27 – 1º andar E – mail: apada@apadadf.org.br

Diante de tal cenário, o CAAE passou por uma reformulação e, na coordenação da professora Maria Aldenora, em 2010, criou o NAPI, que passava a oferecer apenas formação continuada. A partir desse projeto, foram criadas as equipes de formação que se agregavam na instituição NAPI, compostas por grupos de capacitação/formação continuada nas mais diversas áreas: Surdez, Baixa Visão, Cegueira e Educar na Diversidade, havendo, ainda, a sala de confecção de materiais didáticos pedagógicos para o devido suporte e auxílio às escolas que tinham alunos incluídos com alguma deficiência. Em 2011, ainda sob a coordenação da professora Maria Aldenora dos Santos Lima, foi criada a equipe de Altas habilidades /Superdotação, ficando o referido centro com uma organização para atender as escolas e os alunos PAEE.

Durante esse período, a professora Maria Aldenora também contribuiu para a implementação da primeira sala de recursos na instituição de ensino fundamental São José, passando a ser referência na educação de surdos, promovendo a organização do atendimento educacional especializado – AEE, especificamente no que diz respeito ao atendimento aos surdos que estavam incluídos nas mais diversas escolas da rede estadual de ensino.

No ano de 2009, a referida docente passou a atuar como professora substituta na Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta, ministrando a disciplina Libras no curso de Letras Português²⁰ e, no ano de 2011, após a aprovação em concurso para docente permanente na referida instituição, deixou, então, a coordenação do NAPI. Diante disso, as professoras Darci Lima Nicácio e Maria Benedita Onofre assumiram a coordenação do Núcleo de educação especial, passando a dar continuidade, com suas equipes, ao uso de estratégias para atender a todos que estivessem incluídos no ambiente escolar.

Com a permanência no grupo de capacitação, oferecia-se oficinas e cursos de “Libras em Contexto”²¹, juntamente com um instrutor surdo, pois a equipe que atuava na área da educação de surdos era composta por ouvintes e surdos.

²⁰ Primeiro curso a programar Libras no currículo de ensino superior em Cruzeiro do Sul – Acre.

²¹ Cursos criados pela FENEIS e organizados pela equipe do CAS em Rio Branco, com o intuito de possibilitar o aprendizado da Libras, língua reconhecida no Brasil e utilizada pelos surdos dos mais diversos estados brasileiros com variações específicas de cada região. Os métodos de ensino utilizados contam com o uso de materiais impressos, DVDs, conversação em Libras que são produzidos pelas comunidades surdas.

Após alguns anos de experiências, passei a atuar na equipe de professores itinerantes. Em seguida, como professora multiplicadora e intérprete. Trabalhei com contrato provisório no NAPI, na equipe de formação/capacitação, até o início de 2013. Nessa equipe, ministrava oficinas de Libras para professores e para alunos nas escolas do município de Cruzeiro do Sul – Acre. Todo esse trabalho, realizado por essa equipe de profissionais, que fazia visitas periódicas às escolas onde havia alunos incluídos, tinha como objetivo subsidiar essas instituições de ensino, no que se refere ao acompanhamento do planejamento pedagógico, auxiliando o professor no decorrer do ano letivo, apresentando, então, sugestões de possíveis metodologias visuais que seriam necessárias para a utilização de estratégias diferentes no âmbito do estudo dos conteúdos, sobretudo no que diz respeito à avaliação daí adjacente. Ou seja, foram realizadas orientações frente às possíveis adaptações curriculares que se tornariam imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, podendo, assim, suprir as necessidades deles. Enfim, tratava-se de mediar as mudanças na prática pedagógica.

É notório que a inclusão de alunos surdos vem se constituindo cada vez mais no ensino regular, assim como no ensino superior, lugar onde atuo desde de 2013, como professora de Libras.

1.3.1. Locus da Pesquisa

O campo de investigação para a realização da presente pesquisa se deu em duas escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino, localizadas no meio urbano do município de Cruzeiro do Sul – Acre. Para uma melhor compreensão, doravante, a referência a essas instituições de ensino se dará pelas siglas: PFC e DHR.

Vale ressaltar que a autorização para a realização desta pesquisa foi assinada pela coordenadora da Secretaria de Estado de Educação – SEE, conforme consta nos apêndices. Nesse contexto, a escolha de duas escolas de Ensino Médio se deu por elas apresentarem as possibilidades de se realizar um estudo que proporcionasse conhecimentos sobre as práticas docentes e pedagógicas dos professores que atuam com a disciplina de Língua Portuguesa em turmas onde estudam alunos surdos.

De acordo com os dados levantados a partir do PPP do ano de 2020 da escola PFC, a instituição possui uma área construída de 2.384 m². É um prédio formado por oito pavilhões. Sua estrutura física é composta por trinta e sete dependências, tais

espaços são distribuídos em salas de aula, laboratórios, coordenações, sala de professores, cozinha, dispensa, depósito de material, biblioteca, auditório, quadra poliesportiva, sala de recursos, para atendimento e reforço aos alunos com necessidades especiais (AEE) e banheiros

Conforme consta no PPP (2020) da escola pesquisada, os dados relacionados ao número de matrículas e docentes dão conta de que a instituição atende 1.071 alunos e, destes, 52 alunos possuem alguma deficiência, um aluno surdo e somente 28 alunos frequentam a sala de recursos. Dos docentes que atuam em sala de aula, 93,4% possuem formação em nível superior licenciatura e 6,6% possuem formação em nível médio, incluindo professores de AEE.

De acordo com a análise realizada no PPP, a maior parte do público atendido na instituição é de baixa renda e vem de comunidades circunvizinhas. A escola atende, ainda, as comunidades rurais de suas imediações, no equivalente a 10% de seu alunado atual (Censo Escolar/2021)²². Para chegar à escola, os alunos de bairros mais afastados utilizam-se do transporte escolar para se deslocar até a escola, sendo este disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte, que inclui ônibus escolar e transporte fluvial (barco).

Quanto à caracterização da comunidade, que também inclui as famílias dos alunos, esta foi efetivada a partir de dados coletados na ficha de matrícula dos discentes, utilizados para fundamentar a realidade das famílias dos alunos da escola (dados do PPP). Vale destacar, também, que a economia da maioria das famílias vincula-se, principalmente, ao trabalho em empresas de serviço público ou privado. De acordo com os dados tabulados na ficha de matrícula, 52% dos pais se declararam funcionários públicos, com destaque para professores; 19% são funcionários de empresas privadas, em especial ligadas ao comércio de bens e serviços; 11% são autônomos, praticam alguma atividade ligada à construção civil (pedreiros, marceneiros, eletricitas, mestre de obra, ajudante), são taxistas ou microempresários; 18% trabalham na economia informal, especialmente como diaristas ou cuidadores.

No que diz respeito ao nível de escolaridade e à renda familiar declarada no pelo referido documento da escola, apresentam-se as seguintes informações:

²² O PPP da referida instituição ainda está em processo de construção para a organização da proposta do novo Ensino Médio, a escola trabalha com a proposta curricular de 2020.

10% declararam-se analfabetos ou iniciaram o Ensino Fundamental sem concluir as séries iniciais (analfabetos funcionais), 14% tem apenas o Ensino Fundamental ou iniciaram o Ensino Médio sem concluir, 11% tem o Ensino Médio, 55% declararam ter concluído o Ensino Superior e 5% tem algum curso de especialização.

A renda familiar média gira em torno de dois (02) salários mínimos por família, considerando que as famílias do turno da manhã têm um padrão de vida superior ao das famílias do turno vespertino. Assim, o diagnóstico revelou que 9% dos pais tem renda inferior a um salário mínimo; 20% sobrevivem com um salário mínimo; 15% ganham até dois salários mínimos; 47% ganham até três salários mínimos e 9% tem renda superior a quatro salários mínimos.

As famílias de baixa renda em sua maioria são beneficiárias do Programa Bolsa Família. Na escola, trezentos e vinte e três (323) alunos recebem bolsa e têm a frequência acompanhada semestralmente pelo Sistema Presença do Ministério da Educação (MEC). (PPP, 2020).

Quanto às matrículas, elas são realizadas por zoneamento escolar e, em média, são 40 alunos por sala de aula.

Na segunda instituição pesquisada, Escola Estadual de Ensino Médio DHR, pode-se observar na especificação do PPP que esta é mantida pelo poder público estadual e oferta o Ensino Médio na modalidade Regular no período diurno e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Em 2020, a instituição atendia um público de 1.150 (mil cento e cinquenta) alunos e, no ano de 2022, foram 1.042 (mil e quarenta e dois) referenciados pelas matrículas iniciais.

A escola foi criada pelo decreto governamental nº 724, de 28 setembro de 1996, e encontra-se inscrita juridicamente, tendo sido autorizado o seu funcionamento pela portaria nº 1578/96, da Secretaria de Estado de Educação, e cadastrada na Receita Federal sob o CNPJ 02.367.460/0001-88, sendo credenciada pelo decreto governamental Nº 8.721/2003.

Foi, então, construída e inaugurada na gestão do governador Orleir Messias Cameli e o Secretário de Educação e Cultura, Dep. Alécio Dias, sendo prefeito de Cruzeiro do Sul o Professor João Barbosa de Souza e a Inspetora de Ensino a Professora Regina Maia Braga. Com 3.831,47 m² de construção, numa área de 7.013,39 m². (de acordo com o georreferenciamento feito pela equipe técnica do Estado no período de 03 de junho de 2009), tal construção foi entregue à população de Cruzeiro do Sul na festa dos 92 anos do município, pelo então Governador Orleir Messias Cameli. Sua estrutura física é composta por quarenta e sete dependências,

distribuídas em salas de aula, laboratórios, coordenações, sala de professores, cozinha, despensa, depósito de material, biblioteca, sala de recursos, para atendimento e reforço aos alunos com necessidades especiais (AEE), banheiros e auditório com capacidade para 125 pessoas sentadas, equipado com banheiro, camarim e sala para guardar material, além de ambiente para controle de iluminação e som.

Relacionado ao espaço para a prática de Educação Física, a escola utiliza a primeira quadra do complexo Alailton Negreiros, que fica na rua da lateral esquerda da escola.

Encontra-se disposto no PPP (2020), que a instituição pertence ao estado do Acre, cujo órgão responsável é a Secretaria Estadual de Educação (SEE), recebendo recursos de diversos programas, a saber: Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar-FNDE, Programa Ensino Médio Integral-PROEMI, que são aplicados na compra de diversos materiais, incluindo-se didático-pedagógico, material de limpeza e higienização, manutenção, conservação e pequenos reparos.

De acordo com o PPP, a distribuição do público atendido na instituição encontra-se em diferentes bairros. Ainda, de acordo com o PPP (2020), a maioria dos bairros atendidos são considerados periféricos, destacando-se que a maior concentração de alunos está no João Alves, onde está localizada a instituição. Ademais, os discentes que moram mais afastados utilizam-se do transporte escolar²³. A renda familiar possui variações, estando baseada no valor do salário mínimo, especificado no PPP (2020) da escola como atual, no valor de R\$1.045,00²⁴. De maneira mais clara, o documento aponta que:

[m]ediante ao que foi levantado, 7,1% estão inseridos em contextos familiares que sobrevivem com menos de um salário mínimo, analisando de maneira mais precisa, são famílias que possuem como única renda o Bolsa Família. Com 10,2% do nosso público atendido sobrevive somente com um salário mínimo vigente. Temos um total de 17,3% do total vivendo com renda de zero a um salário mínimo. Com 52,2% com renda *per capita* com valor entre dois e quatro salários mínimos, são em maioria filhos de servidores públicos. E

²³ Ofertado o transporte escolar através do Programa Caminho da Escola, programa do Governo Federal, O público que utiliza esse serviço é de 25,6% de todos os alunos da Escola, os demais que estão em 74,40% são os que não utilizam o transporte público. Dados do PPP (2020).

²⁴ O documento das referidas escolas não possuem atualização, ainda estão em processo de construção para a nova proposta do novo Ensino Médio, isso é visível quando nos deparamos com os apontamentos de salário mínimo que atualmente chega a 1.212 R\$.

com 3,5% pertencentes a contextos econômicos com mais de cinco salários mínimos, são filhos de militares, professores, advogados, médicos, empresários, políticos, etc. E por fim, com 27% de toda nossa clientela não souberam informar qual a renda familiar (PPP, 2021, p. 17-18).

A estrutura física da escola, dispõe de duas grandes áreas uma em cada lateral dos banheiros dos alunos, que são utilizadas para múltiplas atividades, destacando-se, ensaios de teatro, músicas e apresentações durante os projetos institucionais de visitantes como os da Universidade Federal do Acre etc. Possui, também, um pátio central em frente à cantina, com palco de apresentações, onde são feitas as mais diversificadas atividades. As principais dificuldades encontradas com relação à estrutura física da escola é a falta do piso tátil para locomoção de alunos com dificuldade visual (PPP, 2020)

Nesse sentido, os PPPs das referidas escolas foram apresentados neste texto com o intuito de apresentar um esclarecimento sobre a estrutura e o funcionamento das referidas instituições, bem como acerca do público atendido. Entre estes apontamentos, é preciso assinalar que os participantes da pesquisa são professores que trabalham na área de Língua Portuguesa e alunos surdos que estão matriculados nas referidas instituições. Assim, foram identificadas duas alunas surdas que frequentavam as duas escolas especificadas, sendo a primeira aluna inserida no 2º ano do Ensino Médio na escola PFC e a segunda no 3º ano do Ensino Médio da escola DHR.

2 A RELAÇÃO DOS SURDOS COM A LÍNGUA PORTUGUESA EM UM CONTEXTO BILÍNGUE

[...]língua e política estabelecem entre si uma relação profunda na constituição dos sujeitos que utilizam o mesmo código lingüístico. (SALLES, 2004, p.33)

Nesta seção, há uma discussão sobre a educação dos surdos, especialmente no que diz respeito à educação bilíngue, que é bastante atual no Brasil. Nesse sentido, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 –, que prevê algumas ações no período de 2014 a 2024, que foram elaboradas em consonância com os dispositivos legais presentes na Constituição Federal de 1988 e demais documentos oficiais referentes à educação brasileira. Nesse sentido, o PNE apresenta 20 metas, possibilitando estratégias para diferentes públicos e objetivos. Entre tais metas, vale destacar a de número 4 do referido plano, que propõe a universalização da educação básica e o atendimento especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Dentro da referida meta, a estratégia 4.7 trata da garantia da oferta de uma educação bilíngue que considere a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos surdos, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Além das ações voltadas para a educação dos surdos, outras também são previstas, inclusive, com relação à formação de professores e de profissionais que atuam na área (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a educação de surdos ganha, a cada dia, reconhecimento perante a sua língua materna, com a especificação da oferta bilíngue que, incluída no PNE, contribui para fortalecer os movimentos surdos em prol de um ensino que proporcione o acesso e a permanência de todos. Portanto, trata-se de mais uma conquista da comunidade surda e de todos os profissionais que almejam uma educação de qualidade, compreendendo a Libras como primeira língua no processo de ensino e de aprendizagem no âmbito da educação dos surdos.

As discussões, nesse contexto, visam fortalecer a concepção do bilinguismo no ensino dos discentes surdos, para que eles adquiram conhecimentos necessários para o aprendizado de duas línguas, considerando como primeira língua a Libras e,

como segunda, à língua portuguesa na modalidade escrita. Seguindo esse pensamento, Quadros e Schimiedt (2006) apontam que:

[..] para diminuir os impactos deste contexto, sugere-se investir na leitura da própria língua de sinais. Ler os sinais vai dar subsídios lingüísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português. As oportunidades que as crianças têm de expressar suas idéias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa (QUADROS e SCHIMIEDT, 2006, p. 30)

Assim, é possível entender que a aquisição da Libras pode ser benéfica até mesmo no que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, pois os alunos vão aprender as semelhanças e obter facilidades na hora de se expressarem na segunda língua. Essa metodologia pode trazer melhores resultados do que as que foram utilizadas anteriormente. Dessa forma, essas estratégias de ensino, que perduraram por muito tempo, priorizavam o incentivo ao oralismo. Até meados do século XX, portanto, a metodologia Oralista esteve muito presente nos maiores centros de educação dos surdos no mundo, sendo, aos poucos, substituída pela Comunicação Total e, posteriormente, pelo bilinguismo.

Conforme Guarinello (2007, p. 45), “o bilinguismo surgiu a partir das reivindicações dos próprios surdos, que lutavam pelo direito ao uso de sua língua e das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais”. Assim, para a comunidade surda, o bilinguismo alicerça-se, principalmente, na garantia da primeira língua dos surdos, ou seja, a língua de sinais. Segundo Quadros (1997, p. 27), “o bilinguismo é uma proposta de ensino que propõe tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar, a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita”. Esse “tornar acessível” presume a existência de interlocutores bilíngues, profissionais capacitados para garantir que a educação bilíngue de fato aconteça. O autor, para completar esse pensamento, afirma que:

[as] realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente [...]. Deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 29).

A partir da citação de Quadros (1997), fica evidenciado que a implementação da educação bilíngue não é uma tarefa fácil, e deve envolver toda a comunidade escolar, para que a sua implementação seja eficaz. Diante disso, é necessário que se entenda como funciona a educação bilíngue, esta que prevê o uso das duas línguas no contexto escolar, sendo a língua de sinais a primeira língua e a língua majoritária do país – oral ou escrita - a segunda língua. Além disso, existe a necessidade de uma imersão cultural no mundo do surdo e também do ouvinte, mostrando que o bilinguismo vai além das questões linguísticas. Não basta ser bilíngue, é preciso ser bicultural.

Quanto à modalidade da língua (oral ou escrita) majoritária a ser trabalhada com as crianças surdas, há disparidades na literatura, pois, ao estudá-la, observa-se que a escolha da modalidade acontece conforme a realidade de cada país. Por exemplo, a pesquisadora sueca Svartholm (1994, 1997 *apud* GUARINELLO, 2007, p. 47) defende “o aprendizado da língua majoritária na modalidade escrita, por ser capaz de prover o conhecimento linguístico necessário para que o indivíduo construa suas habilidades de língua”, visto que “na França, a língua majoritária é apresentada na modalidade oral” (GUARINELLO, 2007, p. 47).

No Brasil, o Decreto n. 5626/2005 assegura ao surdo o direito à aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa, inclusive, definindo como escola bilíngue, de acordo com artigo nº 22, as instituições de ensino ou classes em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução. Quanto à modalidade oral, o decreto menciona que ela deve ser ofertada aos surdos ou às pessoas com deficiência auditiva, mas que a família e o próprio surdo têm o direito resguardado de optar por essa modalidade. O mais recente documento oficial, o Plano Nacional de Educação, de 2014, traz a modalidade escrita da Língua Portuguesa, no que se refere à educação bilíngue para surdos. Entretanto, mesmo com o Decreto n. 5.626 em vigor desde 2005, a educação bilíngue não é realidade em todo o Brasil, como apontam Quadros e Schmiedt (2006),

[...] os estados assumem diferentes propostas de educação bilíngue; em alguns, a língua de sinais é a língua de instrução e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua; em outros, a Língua Portuguesa é a língua de instrução e há intérpretes de língua de sinais nas salas de aula, e o ensino da Língua Portuguesa é realizado na sala de recursos [...] há estados em que os professores não conhecem a Libras, e a escola não possui estrutura ou recursos humanos para receber os alunos surdos (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 19).

Esse cenário é bastante atual na educação dos surdos, pois, embora esteja ocorrendo uma ampliação significativa na formação de profissionais para atuarem na área, com cursos oferecidos em diferentes regiões do país, ainda há um caminho longo a se percorrer para que futuramente a educação bilíngue faça parte da realidade em todo o território brasileiro.

De acordo com Guarinello (2007, p. 49), optar por uma “educação bilíngue, envolve atitudes positivas com as pessoas surdas, mostra o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades”. Assim, entende-se que aprender Libras e estar envolvido com essa língua é também estar envolvido com toda uma cultura que exige um novo olhar para o ensino.

Além do mais, o ensino bilíngue “possibilita à criança surda a liberdade linguística entre as duas línguas, a oportunidade de escolher pelo bilinguismo e mais ainda, de enxergar a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como uma segunda língua e não como uma língua de opressão, que, por muito tempo, foi a vilã, a ameaça na educação dos surdos” (REZENDE 2021, p. 32 *apud* NEVES & QUADROS, 2015). Corroborando com esse pensamento, Júnior (2010, p. 34) afirma que “a escola bilíngue é boa para o surdo, pois proporciona o convívio com as duas línguas e acarreta desenvolvimento, pois eles serão instruídos em sua primeira língua e terão a Língua Portuguesa como segunda língua”.

Dessa maneira, é possível compreender como se dá a relação do surdo com a língua portuguesa, em um contexto de educação bilíngue. Para complementar esse entendimento, é válido refletir sobre como a Língua Portuguesa é vista pelos surdos, especialmente por aqueles que estão iniciando um processo de aprendizagem de uma nova língua, considerando-se que a dificuldade de compreender a escrita e seus significados causa uma certa estranheza, diante do repertório linguístico já adquirido na comunidade surda, e também instâncias adjacentes, como o local de interação e o contato que estes possuem de sua L1. Assim, a subseção a seguir abordará aspectos

relacionados à LP como segunda língua, no que diz respeito à modalidade escrita para surdos.

2.1 LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Para compreender como acontece a aprendizagem de uma segunda língua pela criança surda, ou quais as metodologias podem ser mais eficazes nesse processo, é necessário compreender que a língua de sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para Ferreira-Brito (1993, p. 27), “as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o meio facilitador do aprendizado em geral, até mesmo a aprendizagem da língua oral”. Outrossim, garantir à criança surda a aquisição da língua de sinais é o primeiro passo para que ela possa desenvolver plenamente a compreensão de outras línguas. Ainda, conforme Ferreira-Brito (1993, p. 70), “os melhores leitores de uma segunda língua são os surdos filhos de pais surdos, pois não apresentam bloqueio na comunicação nem no desenvolvimento cognitivo, uma vez que adquirem uma língua de forma natural”. Desse modo, a língua de sinais fornece subsídios para se atingir os propósitos educacionais e comunicativos necessários para o bom desenvolvimento de discentes surdos.

No entanto, também é válido lembrar que há diferentes contextos de aquisição da língua de sinais e que, muitas vezes, a aquisição tardia acontece devido ao demorado diagnóstico da surdez ou pela falta de conhecimento da família. Por esse motivo, torna-se evidente a necessidade de propiciar esclarecimento e informações acerca da língua de sinais e de sua importância para as crianças surdas, pois alguns “discursos” do senso comum fazem com que os caminhos escolhidos pela família nem sempre sejam os melhores.

Ao tratar sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno surdo em interagir com o meio social, Araújo (2010) apresenta a leitura e a escrita como aspectos da linguagem que a criança surda, pelos motivos óbvios, não foi estimulada a dar importância, antes do momento formal em que deverá aprender a ler e a escrever. Durante o período anterior à escolarização, os estímulos recebidos pela criança surda não enfatizam determinados aspectos linguísticos necessários à alfabetização, por

exemplo, a consciência sobre as semelhanças e as diferenças entre os aspectos fonológicos e gráficos da L2, conforme apontado por Ferreiro (2001):

Ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Os programas de preparação para a leitura e a escrita que derivam desta concepção centram-se, assim, na exercitação da discriminação, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades (FERREIRO, 2001, p. 14-15).

Assim, a impossibilidade de o surdo receber os estímulos sonoros é também apresentada como um indicativo de dificuldade de sua aprendizagem, pois esses estímulos não são oferecidos pelo meio ambiente, dificultando que os conhecimentos linguísticos se manifestem. Tal instância dialoga com os apontamentos de Araújo (2010) sobre a vivência dentro do seio familiar e os estímulos sonoros:

[...] crianças surdas, por motivos óbvios, não recebem os estímulos sonoros oferecidos aos ouvintes desde o seu nascimento. Os pais, os irmãos, os amigos e parentes; enfim, todos que têm contato com a criança, costumam brincar e conversar entre si; dentro ou fora de casa, a criança ouvinte sempre recebe estímulos sonoros, seja por meio dos meios de comunicação, das buzinas dos carros dos “ruídos” da natureza, enfim, uma variedade e uma frequência enorme que estimulam constantemente o cérebro dessa criança, possibilitando o início de seu desenvolvimento cognitivo e um conhecimento fonológico e semântico da língua e do mundo em que vive (ARAÚJO, 2010, p. 16).

De acordo com a autora, o indivíduo que recebe os estímulos da audição, proporcionados pelo meio social ao qual pertence, desenvolverá naturalmente o processo cognitivo em relação à linguagem. Quanto ao aluno surdo, há dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita, pois esse processo de aprendizagem possui lacunas que precisam ser preenchidas com metodologias diferenciadas para que ele avance no estudo de uma segunda língua. Além disso, a ausência desses estímulos é um fato que dificulta ainda mais o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes surdos.

Por conseguinte, é fácil perceber que os métodos de alfabetização para crianças surdas são diferentes daqueles usados e que fazem sucesso com crianças ouvintes. Tais métodos precisam ser escolhidos e planejados de acordo com as dificuldades apresentadas pelos surdos em seu processo de alfabetização; daí a necessidade de o professor conhecer o perfil desse aluno, considerando-se a maneira

como ele aprende. É uma realidade escolar mais complexa que exige, desse docente, criatividade no planejamento de suas aulas e a busca por estratégias de intervenções apropriadas, que possibilitem avanços cognitivos.

Dessa forma, uma maneira de superar a dificuldade do surdo, referente à leitura e à escrita, seria alfabetizá-lo em sua língua materna, a L1, para, posteriormente, o mesmo ocorrer em uma segunda língua, a L2. Acerca desse aspecto, se essa sequência de alfabetização for respeitada, as chances de o surdo compreender o mundo e suas particularidades aumentam consideravelmente. Outro aspecto que dificulta a alfabetização do discente surdo em L2 é a ausência do domínio de L1, por parte dos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Esta lacuna é vista por Fernandes (2007, p. 01) que, diante dela, faz seguinte recomendação: “O ambiente bilíngue pressupõe o conhecimento da L1 pelo maior número de pessoas na escola e não apenas pelo aluno surdo e seu professor”.

Nesse sentido, um passo importante a ser dado pelo aluno surdo na direção da alfabetização em L2 consiste em realizar uma construção da estrutura linguística de sua língua oficial, a L1, para que, então, ocorra a compreensão significativa da L2. Portanto, o método de alfabetização adotado para alfabetizar as crianças surdas deve ser diferente daquele usado com as ouvintes. É importante que tal abordagem seja escolhida e planejada, portanto, em virtude das dificuldades apresentadas no cotidiano escolar. Não é à toa que, para Quadros (2006), trabalhar com surdos requer uma metodologia diferenciada daquela utilizada com os ouvintes.

Quadros (2006) também afirma que a escola deve possibilitar o uso de metodologias diferenciadas para alfabetizar a criança surda em uma L2. Apesar de não existir um método único que contribua para a alfabetização do surdo, é importante que o docente utilize diferentes tipos de atividades, usados também para alfabetizar ouvintes, como aqueles envolvendo diversos gêneros textuais e a leitura coletiva, pois atividades dessa natureza contribuem para despertar no aluno o interesse pelo texto escrito e, ao mesmo tempo, proporciona oportunidades de escrita para o surdo.

Guarinello (2007) sugere que a escrita do surdo seja construída, mas que sejam respeitadas suas particularidades, seus estilos. Desse modo, os profissionais devem interpretar as ideias sugeridas pelo surdo no seu texto para juntos fazerem uma sistematização que favoreça a compreensão do leitor, acerca do outro, dentro da norma padrão da L2. Outro ponto discutido no trabalho de Araújo (2010) trata sobre o

sentimento de não pertencimento experimentado pelo surdo dentro da sala de aula, quando este não possui domínio da leitura e da escrita:

[...] o trabalho do professor pode se tornar mais difícil com alunos portadores de necessidades educacionais especiais encaminhados às aulas de ensino regular, como é o caso dos sujeitos participantes desta pesquisa: sujeitos surdos. Quando chegam à escola, esses alunos sentem-se marginalizados e estigmatizados, pelo fato de não saber ler e escrever. As alternativas pedagógicas e atitude do professor, nesse momento, são fundamentais para o processo de desenvolvimento social desse aluno, de se conferir sentido ao seu aprender. Situações semelhantes a essa ocorrem com alunos que pertencem aos diferentes tipos de classes sociais (ARAÚJO, 2010, p. 21).

Então, a aprendizagem pode ser favorecida também pelas relações afetivas presentes no espaço escolar, considerando-se instâncias como as ações pedagógicas e a interação professor e aluno, que são importantes para o desenvolvimento, de maneira eficaz, de todos os discentes.

Quanto à aquisição do conhecimento, mais especificamente no que diz respeito à escrita, Guarinello (2004), em sua pesquisa sobre a construção da escrita dos surdos a partir das contribuições do outro, traz algumas conclusões. A partir das suas análises, a autora constatou que o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que lhe sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas e que haja um trabalho de parceria e de atribuição de sentidos pelo leitor. Nesse estudo, a autora compreendeu que, para os surdos, o processo de aquisição da linguagem escrita se baseia na interação com o outro, e, dessa maneira, é possível perceber a importância das interações sociais no ambiente escolar, pois, quando o aluno se sente acolhido e estimulado a participar das atividades do grupo do qual faz parte, suas chances de aprender aumentam significativamente.

Conforme Guarinello (2004), apoiado em Piaget (2007), afirma que, o desenvolvimento cognitivo progressivo, é também o resultado da interação do indivíduo com o meio. Seguindo essa lógica, a criança interage ativamente na construção do seu próprio conhecimento. Outro ponto destacado no trabalho diz respeito à importância da pessoa surda aprender sua língua materna, Libras. Nesse sentido, destaca Araújo (2010) que:

[...] a importância fundamental da Língua de Sinais na vida e no desenvolvimento intelectual e cognitivo do surdo é o fato de essa língua auxiliar seu aprendizado da língua-alvo, a Língua Portuguesa. Sem a aquisição eficiente de L1, o surdo apresentará dificuldades e enfrentará enormes barreiras para alcançar sucesso no aprendizado de L2 (ARAÚJO, 2010, p. 19).

Diante do exposto, fica evidenciado que a L1 é fundamental para a aprendizagem da L2, ou seja, é importante para o surdo estabelecer os primeiros contatos com a sua própria língua, pois tal enquadramento está relacionado às ações daquele que está em fase de aprendizado da Libras, de modo que este apresentará facilidade em aprender uma segunda língua quando tiver domínio sobre a primeira. O convívio com a L1, portanto, ajudará a desenvolver habilidades de leitura e de escrita importantes para adquirir uma segunda língua, como a organização do pensamento, que proporcionará sentido ao texto escrito, possibilitando, assim, o levantamento de hipóteses sobre o texto. Desse modo, as atividades de leitura e de escrita devem partir do texto e a compreensão das unidades de sentido será mediada através da L1. Cabe então mencionar que,

[...] a língua de sinais, fundamental para o desenvolvimento do surdo, não é enfatizada e o surdo acaba por dispor apenas de fragmentos da língua processada pelo canal auditivo-oral. Cabe aqui ressaltar que vários estudos demonstraram que os surdos filhos de pais surdos estão mais bem preparados para enfrentar a etapa escolar e apresentam melhor desempenho na leitura e na escrita, já que foram expostos a uma língua comum a si e a seus pais, ou seja, a língua de sinais (GUARINELLO, 2007, p. 54).

Diante disso, é possível afirmar que a L1 é fundamental no desenvolvimento cognitivo do surdo desde os seus primeiros meses de vida, e que ela facilitará o seu aprendizado na linguagem escrita utilizada pelos ouvintes, sendo responsável pelo avanço linguístico e cognitivo, servindo, assim, de suporte para a leitura e a compreensão do pensamento.

É possível ressaltar, ainda, que os procedimentos adotados pelo professor são de fundamental importância no processo de aquisição da escrita dos surdos. Nesse contexto, a Língua portuguesa, interpretada por meio da Libras, precisa ser ensinada de maneira contextualizada e significativa para que o surdo a compreenda corretamente. Guarinello (2007, p.17) corrobora com isso ao elucidar que “o processo de aquisição da linguagem escrita se baseia na interação com o outro, e que nessa parceria reconstrói-se o sentido dos textos”. Nesse sentido, a escrita do surdo pode

ser semelhante à do ouvinte, mas é necessário que ocorra intervenção por parte do profissional que contribui diretamente com a educação desse aluno, e que seu texto seja ressignificado para ser compreendido pelos leitores. Assim é oportuno destacar que,

A forma como geralmente a linguagem e as atividades de leitura e escrita são concebidas pela escola, ou seja, como algo passível de ser apreendidos por exercícios mecânicos e descontextualizados, contribui para que os problemas dos surdos com a escrita aumentem. Igualmente, em casa, muitas vezes a criança surda não tem acesso aos livros e aos jogos de leitura, o que lhe dificulta a construção de hipótese sobre o objeto escrito e a percepção das diferenças entre a escrita e a fala (GUARINELLO, 2004, p. 55).

Assim, fica evidenciada a importância de proporcionar atividades significativas para que o surdo perceba a função social e a diferença entre a L1 e a L2, uma vez que a escola, ainda hoje, possui dificuldades em entender o processo de escrita da LP para sujeitos surdos. Uma sugestão de Guarinello (2007) para amenizar a dificuldade trazida nas produções escritas realizadas pelo surdo seria o que Marcuschi (2001, p. 46) chama de retextualização, ou seja, “[...] um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita”.

Nesse contexto, vislumbra-se que aluno surdo, no processo de construção de suas escritas, poderá realizar a retextualização de sua escrita, com a ajuda de outro sujeito, ouvinte e bilíngue, seguindo os seguintes passos: o surdo e o mediador analisam o texto, verificam o que está faltando para que o texto fique coerente e fazem a correção, juntamente com o professor. É importante ressaltar que as ideias originais do surdo devem ser respeitadas e valorizadas, bem como as do ouvinte, daí a relevância do bilinguismo nesse processo, nos dizeres de Araújo (2010):

[...] o desenvolvimento de um novo paradigma educacional para os surdos, que sistematize o ensino da língua portuguesa em sua modalidade escrita, utilizando uma perspectiva contrastiva-comparativa com a Língua de Sinais, alinhada aos enfoques do bilinguismo e do biculturalismo, proporcionando ao sujeito surdo comunicação plena, como o uso da Língua de Sinais, e uma oportunidade efetiva, eficiente e eficaz de compreender, com mais facilidade, o mundo e de participar ativamente da comunidade em que vive (ARAÚJO, 2010, p.113).

Dessa forma, a educação bilíngue é reconhecida na legislação e nos documentos oficiais brasileiros como um direito daqueles que utilizam uma língua

diferente da língua oficial. Isso porque os indivíduos surdos têm direito à educação em sua língua materna e, por dever, na língua oficial do Brasil. Em relação aos alunos surdos, a legislação brasileira, no Decreto n. 5626/05, define que a instrução e o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa devem estar presentes no contexto escolar e pressupõe a língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Esse direito também é defendido por Botelho (2005, p.112), quando este afirma que “um dos principais fundamentos da educação bilíngue é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto, é necessária a mudança de pressupostos em relação aos surdos e à surdez”.

Outrossim, há o entendimento de que a integração é uma necessidade para que o aprendizado pleno dos alunos surdos seja atingido. Ademais, a aprendizagem da Libras se faz necessária em todos os contextos, pois a sua aquisição servirá de base para a expressão plena dos surdos, tanto em Libras quanto da própria Língua Portuguesa. Para Araújo (2010), o ensino de Língua Portuguesa escrita, para os surdos, deve contemplar uma visão bilinguista de ensino, uma vez que esses aprendizes fundamentam o aprendizado da língua alvo em sua língua natural.

Ainda, conforme Araújo (2010), a perspectiva bilinguista está voltada para a utilização da língua de sinais em toda prática pedagógica relacionada ao ensino, não só de outra língua, mas de todas as disciplinas pertinentes ao ensino formal e informal, posicionando-se a favor da ideia de que a Libras é fundamental para o desenvolvimento pleno dos surdos, enquanto a Língua Portuguesa constitui-se como ferramenta importante para a sua inclusão social.

Para complementar a presente reflexão, foi necessário fazer uma abordagem a respeito da educação bilíngue na modalidade escrita da Língua Portuguesa, na subseção a seguir.

2.2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA MODALIDADE ESCRITA DO PORTUGUÊS

A partir da reflexão sobre o bilinguismo, na modalidade escrita, foi possível notar as grandes dificuldades enfrentadas pelos professores em alfabetizar os alunos surdos, principalmente quando estes se servem da mesma metodologia para ensinar a todos em sala de aula. Quanto à primeira situação, nota-se que poderia ser dirimida se estes profissionais usassem recursos mais adequados para o ensino-

aprendizagem dos surdos utilizando-se, por exemplo, de imagens, de cores e de materiais concretos, já que,

ao terem a língua de sinais (ou apenas uma linguagem gestual, quando distanciados do contato com outros surdos) como ponto de partida para suas reflexões linguísticas, produzem uma espécie de interlíngua, processo peculiar a aprendizes de segunda língua que se caracteriza pela mistura de estruturas e funções entre a língua base (Libras) e a língua – alvo (Português) (FERNANDES, 2007, p. 127).

Entretanto, é importante destacar que alguns professores, acostumados com essa mistura de línguas no espaço escolar, conseguem realizar adaptações para estimular a compreensão de seus alunos, favorecendo o aprendizado da leitura e da escrita. Esses professores são envolvidos nas diferenças estruturais do aprendizado, pois conseguem trabalhar, de maneira inclusiva, respeitando as diversidades encontradas no âmbito educacional.

Nessa perspectiva, há uma grande importância quanto à relação dos envolvidos nesse processo voltado para a oralidade e a escrita, pois, se o professor consegue dominar a língua de sinais e manter uma interação com os alunos surdos, explorando sempre a capacidade de entendimento deles, isso facilitará a leitura e compreensão dos textos disponibilizados no decorrer das disciplinas, bem como a produção textual.

Superadas tais dificuldades, pelos alunos surdos quanto à aquisição da Língua Portuguesa, a escrita e interpretação oral, ao serem repassadas pelo professor, permitem melhor compreensão e desenvolvimento das habilidades cognitivas ampliando conhecimentos inerentes a uma segunda língua para surdos, embora persistam algumas características, como a não utilização adequada de artigos e dos elementos de ligação que devem ser empregados no decorrer da produção dos textos, ou seja, “o mínimo desejável da escola, ao deparar com um texto escrito singular. Marcado pela condição bilíngue do aluno surdo, é que haja uma postura diferenciada em relação aos critérios de avaliação utilizados” (FERNANDES, 2007, p. 132).

O ensino da Língua Portuguesa é o passaporte para as demais disciplinas e, por isso, ela deve ser estudada minuciosamente em cada etapa do processo de aquisição da escrita. Atualmente, em sala de aula, é notável que existem poucas

adequações das metodologias utilizadas pelos professores, que incentivam os alunos surdos a se interessarem pela escrita.

Nesse sentido, é importante a contextualização dos arquivos trabalhados pelos professores e também o cuidado com o uso de material ilustrado, pois tal perspectiva favorece aos alunos surdos o contato visual e, por conseguinte, ajuda-os a estabelecerem uma relação com a escrita, pois a visualização de pinturas, imagens, murais, dramatizações, filmes, entre outros, contribui para uma ampliação sobre o sentido do texto e para a apropriação da escrita.

Sobre a avaliação da produção da escrita, Fernandes (2007, p. 134) afirma ser “[...] fundamental valorizar o conteúdo desenvolvido pelos alunos, buscando a coerência em seu texto, mesmo que a estruturação frasal não corresponda aos padrões exigidos para o nível/série em que se encontra”. É importante, então, que o professor esteja atento ao fato de que a Língua Portuguesa, nas modalidades oral e escrita, é a segunda língua ensinada aos alunos surdos, e não a língua materna deles. Assim, devido às diferenças estruturais dessas línguas, é comum ocorrer a troca de palavras ou o uso de palavras inadequadas, que possam desestruturar gramaticalmente a frase. A razão desses possíveis equívocos deve ser considerada pelo professor.

Diante dos fatos abordados no decorrer desta discussão, portanto, é necessário lembrar que o ensino da escrita para alunos surdos exige o domínio de um conjunto de normas e de técnicas por parte do professor, seja na avaliação ou no uso de metodologias diferenciadas.

Diante disso, é importante assinalar que o bilinguismo reconhece a cultura surda e a Libras como a língua da comunidade surda e que a língua portuguesa, na modalidade escrita, deve ser aprendida como uma segunda língua, conforme já mencionado anteriormente. Assim, buscou-se refletir, nesta pesquisa, acerca da relação entre o português e a Libras, pensando a língua portuguesa como segunda língua e entendendo que a aprendizagem voltada para ela se dá entre confrontos e em meio à construção de conhecimento.

Ainda assim, vale destacar que muitos alunos surdos obtêm sucesso nesse processo de aprendizagem da segunda língua, no caso, a língua portuguesa. Vale destacar, então, que, a partir da luta da comunidade surda para que a Libras fosse reconhecida como a língua da comunidade surda, ocorreram alguns impactos

socioculturais, como o aumento da quantidade de intérpretes formados e de escolas bilíngues, além de materiais escolares adaptados. Contudo, a língua portuguesa ainda é a que mais tem prestígio em território brasileiro, mesmo em espaços com inclusão de pessoas surdas, pois o ensino do referido idioma, na modalidade escrita, ainda é direcionado pela língua portuguesa falada.

Nesse sentido, é possível compreender que, nas escolas bilíngues, as duas línguas são utilizadas, a Libras, como idioma falado, e a língua portuguesa, como língua escrita. Entretanto, a modalidade escrita é aprendida de forma diferente por surdos e ouvintes. Para os surdos, a aprendizagem é feita de modo que simbolize a língua natural, ou seja, a Libras. Já para os ouvintes esse aprendizado acontece utilizando a estrutura da língua portuguesa oral.

Dessa forma, é necessário entender que a aquisição de uma língua materna é um processo longo para surdos e ouvintes e requer métodos que se adequem para que todos possam atingir uma aprendizagem efetiva, ou seja, para que obtenham um letramento que permita uma leitura e escrita satisfatórios. Segundo Bagno (2002), temáticas como essas têm sido cada vez mais pesquisadas na área da linguística.

Entretanto, os alunos ouvintes recebem maior apoio e uma identificação maior na aquisição da sua língua materna, pois têm contato com outras pessoas ouvintes; já os alunos surdos, não recebem este mesmo apoio e identificação no início da sua formação escolar. Isso porque, enquanto os alunos ouvintes escutam as palavras e têm contato com outros ouvintes logo cedo, o aluno surdo não passa por esse mesmo processo e não encontra outros alunos surdos com a mesma frequência. Dessa forma, a língua portuguesa não é entendida do mesmo jeito para ouvintes e para surdos, pois são processos de aprendizagem e de aquisição que requerem um método de ensino diferenciado e adequado a cada um desses dois públicos, para que não seja fácil para um e difícil para o outro.

É importante destacar, ainda, que essa dificuldade ocorre porque o surdo tem a aquisição da Libras como língua materna, e a aprendizagem do português escrito é também o processo que exige a compreensão de escrever em uma segunda língua. Ou seja, é como se o ouvinte fosse aprender uma segunda língua sem ter aprendido a ler e escrever em português primeiro. Assim, a preocupação com a escrita da Libras vem sendo apontada por vários autores, como Quadros (1998) e Lessa de Oliveira (2012).

Por isso, o papel desempenhado pelos professores torna-se importante no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, principalmente em relação às estratégias utilizadas para atingir o objetivo do letramento de todos os alunos, surdos e ouvintes. Considerando tais constatações, serão discutidas, a seguir, as estratégias adotadas por docentes de duas escolas de ensino médio que foram analisadas neste estudo.

3 O QUE DIZEM OS DADOS: AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO PARA ALUNOS SURDOS FRENTE A UMA SEGUNDA LÍNGUA NA MODALIDADE ESCRITA

A língua é concebida como um meio para a realização de relações interpessoais e para o desempenho de transações sociais entre indivíduos. Ela é vista com um instrumento para a criação e manutenção das relações sociais.' (Richards & Rodgers, 1986: 17)

Esta seção tem por finalidade expor as informações coletadas durante a pesquisa de campo. Dessa forma, seguindo as recomendações de Bardin (2016), serão apresentadas discussões voltadas para aspectos do PPP de cada escola, bem como as práticas pedagógicas dos docentes de Língua Portuguesa, quando estes, em seu contexto de vivência, lidam com um público diverso, do qual também faz parte o aluno surdo.

Nesse sentido, de forma breve, foi realizada uma análise descritiva, definida pela autora como possibilidade de “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p.125).

Quadro 1 – Categorias e Temas

| CATEGORIAS | TEMAS |
|--|---|
| 3.1 DOCUMENTOS NORTEADORES DAS ESCOLAS: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS QUE DIRECIONAM O ENSINO PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Projeto Político-Pedagógico (PPP); ▪ Clarificação dos objetivos; ▪ Serviços de AEE para alunos surdos; ▪ Proposta curricular de Língua Portuguesa; ▪ Inclusão de surdos para o ensino da leitura e da escrita ▪ Projetos educacionais. |
| 3.2 REFLEXÕES A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Práticas docentes; ▪ As dificuldades na interação com o aluno surdo; ▪ Proposta pedagógica/currículo de Língua Portuguesa; ▪ Cotidiano escola e as práticas que incluem os alunos surdos; ▪ Abordagem Bilíngue. |
| 3.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: A AÇÃO DOCENTE <i>IN LOCU</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ▪ Recursos utilizados; ▪ Dificuldades/reflexões; ▪ Planejamento/escol. |

3.4 DIALOGANDO COM AS “VOZES” SURDAS.

- Recursos visuais;
- Desafios e interação;
- Escrita da LP como segunda língua na modalidade escrita.

Fonte: Dados da pesquisa.

3.1 DOCUMENTOS NORTEADORES DAS ESCOLAS: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS QUE DIRECIONAM O ENSINO PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para oferecer subsídios à presente pesquisa, fez-se necessária uma análise documental do PPP das escolas investigadas, possibilitando, dessa forma, que se pudesse reunir informações úteis encontrados nesse documento, buscando coletar aspectos que envolvam a educação de todos, como especifica a LDBEN²⁵.

É preciso assinalar, então, que os PPPs das escolas apresentam o currículo como sendo um plano de aprendizagens onde os conteúdos são organizados de maneira sistemática, garantindo um perfil da construção de conhecimentos a ser trabalhado. Além disso, é destacado que o referido documento é um plano de orientação de um caminho formal de conhecimentos a serem construídos, o que envolve questões de ordem teórica e prática, visando que o indivíduo não só seja capaz de compreender as transformações, mas que ele seja capaz de atuar e ser agente causador de inovações.

Outrossim, os registros supracitados mostram que os organizadores dos documentos analisados no presente estudo evidenciam que a escola tem, no papel, a possibilidade de ofertar um ensino para todos. Seguindo esse pensamento, pode-se dizer que “quando [se] compreende a escola como um reflexo da sociedade e vice-versa, podemos perceber que, se uma está se modificando, automaticamente a outra corresponde” (MINETTO, 2008, p.18-19).

Após a leitura dos PPPs, foi constatado que neles não constam as propostas do currículo de Língua Portuguesa. Em vez disso, há arquivos construídos separadamente, que são planos de curso e sequências didáticas com objetivos e conteúdos que não fazem menção à busca de estratégias voltadas para o aluno surdo. Como ressaltam Skliar e Lunardi, “o currículo nas escolas de surdos também é um artefato cultural pelo qual o ouvintismo se atualiza e se reforça” (2000, p. 13). Deve-

²⁵ Artigo 35-A § 7º Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

se deixar claro, nesse sentido, que não se trata de uma escola específica de alunos surdos, “[...], mas o fato de não ser de surdos não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem na sociedade” (LOPES, 2011, p.83).

Diante de tal preposição da autora, faz-se oportuno apresentar os princípios que direcionam o trabalho nas duas escolas:

[...] os princípios e fins da educação, estabelecidos na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), respeitando à legislação correlata vigente e superveniente, conforme orientação do CEE, por meio da Resolução 240/2014, do Parecer nº 64/2016 e da Lei de Gestão Democrática das Escolas Públicas do Estado do Acre, de nº 3.141 de 22 de julho de 2016 (PPP/DHR, 2020, p. 4).

A construção do presente projeto está norteada pelos princípios e fins da educação estabelecidos na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), respeitando a legislação correlata vigente, conforme orientação do Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução CEE/AC nº 240/2014 e Parecer CEE/AC nº 64/2016. Sua elaboração é fruto do trabalho coletivo e da reflexão compartilhada da comunidade escolar (PPP/PFC, 2020, p. 4-5)

Tais registros mostram que as instituições trabalham com autonomia, proporcionando uma gestão democrática, reafirmando, assim, o compromisso e apresentando as responsabilidades para elaborar os PPPs, a fim de possibilitar o atendimento das especificidades de todos. É possível, desse modo, perceber que os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições trazem, em sua redação, aspectos que direcionam para o AEE, sendo que a escola PFC (2020) apresenta alguns de seus objetivos que corroboram para:

Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, respeitando as individualidades dos alunos.
Promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola, auxiliando o seu desenvolvimento educacional e social, valorizando e respeitando as diferenças de cada um.

Já no PPP (2020) da escola DHR, foi observado que um dos objetivos elencados aponta para o processo de inclusão no ambiente escolar:

Promover a inclusão, reconhecendo que todo aluno possui capacidade de aprender, porém, alguns alunos necessitam de maior atenção por possuírem necessidades especiais e devem receber atenção necessária à sua interação como ser social, com direitos e deveres como todo aluno.

Nesse sentido, observa-se que, nos dois PPPs, há objetivos que possuem uma relação com a inclusão de todos, mas, para o alunado surdo, não basta só incluir, é necessário reconhecer os estilos de aprendizagem que precisam ser diferenciados, visto que tais sujeitos necessitam realmente da ação pedagógica do professor em sala de aula. É justamente isso que não foi possível identificar nos referidos documentos das escolas, pois os arquivos analisados traçam métodos para o AEE de modo geral, sendo que os surdos precisam de estímulos para o aprendizado não só da Libras, mas da Língua Portuguesa, e esse processo não se dá, especificamente, na sala de recursos, mas no ambiente de sala de aula.

Nessa perspectiva, Minetto (2008 p. 23) ressalta que:

[...] essas características contribuem de forma muito positiva para as mudanças que se apresentam na atualidade, pois possibilitam que a adaptação curricular seja realizada nos diferentes âmbitos, favorecendo a autonomia para efetivar adequações à medida que as dificuldades se apresentam, tornando a escola, seus objetivos e conteúdos mais compatíveis com as necessidades dos alunos.

Compreende-se, dessa forma, que as adequações são necessárias, principalmente quando os docentes demonstram sensibilidade e comprometimento com as ações a serem desenvolvidas no ambiente de interação, em que os sujeitos são diversos.

Nesse contexto, na subseção a seguir, apresenta-se a análise das observações realizadas em sala de aula durante as aulas da disciplina LP, tomando, como base, a execução das atividades desenvolvidas pelas professoras que atuam na área, em duas escolas de Ensino Médio, como já foi mencionado anteriormente.

3.2 REFLEXÕES A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta subseção está voltada para a observação realizada no espaço das salas de aula nas duas escolas pesquisadas. Por questões éticas e para melhor compreensão das análises dos dados, foi utilizada, para se referir às professoras das aulas observadas, a denominação P1 para a participante da escola PFC e P2 para a

participante da escola DHR. Para a aluna da escola PFC foi usada A1 e para a discente da escola DHR A2. Para melhor compreensão sobre os participantes, o quadro de dados ficou assim definido:

Quadro 2- Dados dos participantes da Pesquisa

| Participante da pesquisa | Sexo do participante | Anos de atuação no cargo/função | Graduação | Especialização <i>latu ou stricto sensu</i> |
|--------------------------|----------------------|---------------------------------|------------------|---|
| Professora – P1 | Feminino | 7 anos | Letras Português | Não registrou Nenhuma |
| Professora – P2 | Feminino | 6 anos | Letras Português | Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens; Especialização Educação Especial |
| Aluna surda – A1 | Feminino | | | 3º ano |
| Aluna surda – A2 | Feminino | | | 2º ano – Ensino Médio Regular |

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível observar ao longo desse texto, são apresentados apontamentos que conduzem à compreensão de que a educação de surdos tem vários avanços significativos no contexto educacional. Nesse sentido, foi necessário se dedicar à busca por um conhecimento mais aprimorado sobre esses avanços dentro das escolas de Ensino Médio, uma vez que a LDB, no Art. 12, dispõe que cada estabelecimento de ensino tem a incumbência de: INCISO – I “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, a legislação ainda ressalta que isso deve ser feito de acordo com “as normas comuns e as do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996, s. p.).

Diante dessas menções, não se pode deixar de ressaltar a dimensão que tem o currículo, cujo papel primordial é levar à obtenção do resultado das ações em sala de aula, sendo o professor quem irá possibilitar, a partir de suas práticas, tais transformações.

[...] A proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um plano mais amplo, é um nível de planejamento entre o pedagógico e a ação prática. Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define *o que* ensinar, *o para quê* ensinar, *o como* ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática (LIBÂNEO, 2018, p. 140).

A partir de tais apontamentos, é possível perceber que a proposta curricular de Língua Portuguesa se volta para um público único dentro do ambiente escolar, ficando os surdos na condição de reféns de uma interação com o profissional intérprete.

Essa constatação, de que o currículo da disciplina Língua Portuguesa se volta somente para um público ouvinte e que as práticas pedagógicas também seguem nessa mesma direção, se deu desde a primeira observação realizada no dia primeiro de setembro de 2022, na escola PFC. Nesse dia, a atividade desenvolvida pela professora P1 se voltou para o conteúdo de gêneros literários. Ela distribuiu um texto, explicando a todos sobre o que iriam estudar, utilizou o quadro branco para destacar os tipos de gêneros, por meio de uma explicação oral, como se no ambiente de sala de aula estivessem somente alunos ouvintes, considerando-se que a intermediação para a compreensão da aluna surda ocorreu por meio da ação da profissional intérprete de Libras.

Já na escola DHR, no dia 30 de novembro de 2022, a professora P2 realizou a leitura de uma parábola cujo título é “O joio e o trigo”. Em seguida, dialogou com a turma para instigar a compreensão do texto, expôs os seus ensinamentos, o que se aprende na vida diária e que jamais se deve atrair sentimentos ruins dos outros, ressaltando que é necessário ter controle para reagir, transmitindo como mensagem que muitas vezes se torna impossível ter o domínio para compreender as atitudes dos outros. Dessa forma, a parábola possibilita compreender que não se pode tomar o veneno de ninguém.

A referida docente ainda fez um alerta para que os seus alunos tomassem cuidados para não tomarem veneno do seu próximo. Então, ela conseguiu interagir com a aluna surda, utilizando o básico da Libras, e perguntou o que ela entendeu do texto. Nesse momento, a professora disse que, na sala, tenta se comunicar para que a referida discente perceba que se preocupa com o aprendizado dela. Seguindo a observação, nota-se que a aluna surda levantou a mão para participar, mas a professora não viu. Logo, a intérprete pediu que a aluna baixasse a mão porque não precisava dar sua opinião. Os colegas da turma também se comunicam por meio de sinais com a aluna, em uma sala bem interativa. Assim, a aula prosseguiu, a professora fez uma avaliação de um projeto realizado no dia 24 de novembro de 2022, na escola Pe. Carlos Kunz, durante a qual chamou a atenção para a exposição voltada

para a primeira parte do projeto “Linguagens e Humanas: Escola e Comunidade Articulado Saberes”, pois, nessa ação, a aluna surda ensinou, em Libras, o Alfabeto Manual, os Numerais Cardinais e algumas saudações, despertando, nos alunos da referida escola, o interesse pelo aprendizado da Língua Brasileira de Sinais.

Seguindo as observações, notou-se que a equipe escolar da instituição de ensino DHR, incentivada pela professora de Língua Portuguesa, realizou a culminância do referido projeto no dia 17 de dezembro de 2022, na DHR, com o envolvimento de todos os alunos e professores que realizaram atividades diversificadas. Vale ressaltar, ainda, que a professora de LP trabalhou, com a turma em que está a aluna surda, a dinâmica do cordel por meio do manuseio de peças de xadrez de um jogo intitulado “Xadrez da Vida”. Nessa atividade, a aluna surda não participou e seu envolvimento foi somente no coral com a música “*É preciso saber viver*”, dos cantores e compositores Roberto Carlos e Erasmo Carlos. Nesse momento, a aluna surda, com o auxílio da intérprete, fez a apresentação em Libras da melodia.

Em seguida, a docente solicitou que os alunos realizassem uma pesquisa avaliativa sobre preposição e interjeição, limitando uma quantidade de quatro laudas para a atividade, orientando que podiam começar, naquele momento, a pesquisa, oferecendo, desse modo, aos alunos, o acesso à internet por meios de seus dados móveis do celular, finalizando, assim, a aula nesse dia.

De acordo com os PPP das referidas instituições e, como já mencionado anteriormente, a proposta curricular das disciplinas (planos de cursos, sequências de didáticas com objetivos e conteúdos) está distribuída em arquivos separados do referido documento. Ao observar a sequência didática das professoras, a primeira participante – P1 apresenta objetivos que contemplam a todos em sala de aula, mas a docente P2 trabalha uma sequência didática com objetivos separados, pois alguns estão voltados para os alunos que têm alguma necessidade especial e outros direcionados para os demais que não possuem. Ao analisar as sequências didáticas, não dá para perceber a diferença entre os objetivos e as metodologias que são trabalhadas pelas participantes, bem como as atividades nomeadas e as avaliações, constatando-se assim, algumas divergências, não concretizando nas ações desenvolvidas em sala de aula.

Como ressaltam Skliar e Lunardi (2000):

O currículo nas escolas de surdos também é um artefato cultural pelo qual o ouvintismo se utiliza e se reforça; assim, no marco do último século foram estabelecendo-se, sucessivamente, diferentes mecanismos e “textos” de colonização curricular: o currículo para deficientes mentais, para deficientes da linguagem[...] (SKLIAR & LUNARDI, 2000, p. 13).

Diante das observações realizadas, percebe-se que a predominância do ouvintismo em salas de aulas parece comum, pois as práticas docentes não são muito diferentes, ainda que alguns professores tentem inserir, em suas ações, o desejo de auxiliar a todos os alunos no ambiente escolar, mas as responsabilidades são tantas que, geralmente, se planejam para trabalhar com um público “normal”, esquecendo as adaptações que se fazem necessárias para o aluno surdo ou para aqueles que necessitam de uma adaptação metodológica. Sem contar que, nas salas, a convivência não é somente com surdos, pois a diversidade paira no ambiente em que se interage com as mais diversas deficiências.

Diante desse contexto, existe a compreensão de que não se faz necessário somente a presença do intérprete nas aulas, pois também são importantes as adaptações nas práticas docentes, para que a comunicação e a interação do surdo não se limitem somente a esse recurso. Durante o período de observação das aulas, houve momentos em que o intérprete não foi à escola, por motivos de saúde; ao que parece, diante da ausência desse profissional, a aluna surda também resolveu que não iria à aula. Portanto, a partir das primeiras observações, há a percepção inicial de que o discente surdo é dependente do seu intérprete no momento de assistir às aulas, bem como no âmbito do desenvolvimento das atividades propostas pelo professor. Ainda durante as observações, por algumas e repetidas vezes, as alunas surdas faltaram, e as intérpretes permanecem na sala de aula, assistindo as aulas, provavelmente para repassar a elas o que estava sendo explicado pelos professores.

É possível perceber que se torna de grande relevância enxergar os surdos diante de suas necessidades de aprendizagens, compreendendo que seu conhecimento se processa pela visão e não pela audição. Diante disso, para que seu desenvolvimento seja eficaz, igual ao dos ouvintes, é importante o aprimoramento das práticas docentes, exercendo-se, assim, o que dizem as legislações sobre a educação para todos.

Em relação à observação das práticas pedagógicas, são sempre utilizados como recursos: o quadro branco, o datashow e, na maioria das vezes, eles são

favoráveis somente para os ouvintes. São usadas, ainda, muitas escritas que os surdos desconhecem, impossibilitando que realizem a leitura sozinhos de maneira concreta, necessitando da intermediação do intérprete para a compreensão. Na escola PFC, a professora utiliza, com bastante frequência, para o desenvolvimento de suas aulas, o projetor de mídia; já a docente da escola DHR, não se apega muito a esse recurso, pela escassez do referido equipamento na instituição, e trabalha com muitas leituras de textos (poemas, poesias...) de seus próprios livros já publicados.

Quando desejam questionar alguma situação para saber acerca do entendimento do aluno surdo, a professora da escola PFC recorre geralmente à profissional intérprete, mas, na escola DHR, como já apontado no início desta seção, a docente consegue realizar uma conversação básica em alguns momentos com a aluna surda, instigando sua compreensão sobre o conteúdo trabalhado. Nessa sala de aula, observa-se a existência de um cartaz com o *Alfabeto Manual e Números Cardinais em Libras*, o que, de alguma forma, pode auxiliar professores e alunos no processo de interação com a aluna surda. Nesse sentido, a professora da instituição de ensino DHR ressaltou, durante as observações, que se preocupa com o desenvolvimento da aluna e incentiva os alunos para manterem o contato e se comunicarem por meio da Libras, pois isso facilita os trabalhos que são realizados em grupos, possibilitando a comunicação em ambas as línguas: Libras e Língua Portuguesa. Observa-se que há, a partir do diálogo, um entendimento entre os alunos, o que proporciona o enriquecimento da aprendizagem entre duas línguas no ambiente de sala de aula.

Na perspectiva inclusiva da educação de pessoas com surdez, o bilinguismo que se propõe é aquele que destaca a liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua e de participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva, suas habilidades para atuar e interagir em um mundo social que é de todos, considerando o contraditório, o ambíguo, as diferenças entre as pessoas. (ALVEZ, 2010, p. 9).

Perante essa concepção, acredita-se que essa interação existente na sala de aula, entre alunos e professores, se torna de suma importância para que as práticas pedagógicas fluam a contento e se convertam em benefícios para as aprendizagens de todos os discentes. Outro acontecimento interessante, observado na aula do dia 22 de setembro na escola PFC, foi a revisão do conteúdo para quem precisava fazer

a prova final, pois ao retomar os conteúdos os alunos puderam retirar dúvidas, elaborar questionamentos, sanando assim possíveis dúvidas.

Desse modo, tendo discutido sobre as ações docentes no espaço de sala de aula, na próxima subseção versa-se sobre as estratégias de ensino de LP quando se tem alunos surdos.

3.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: A AÇÃO DOCENTE *IN LOCUS*

O ensino de Língua Portuguesa para surdos não é uma atividade fácil, pois os professores enfrentam alguns desafios e, diante disso, procuram superar as adversidades impostas por eles. Para isso, precisam de uma formação de boa qualidade para que possam realizar um bom trabalho; nesse sentido, vale destacar que as docentes participantes possuem formação na área de Língua Portuguesa. P1 relata que seu processo de formação, finalizado no ano de 2015, aconteceu na Ufac, em Rio Branco e que, a partir de 2016, passou a atuar como docente do quadro provisório. Nos relatos da professora P2, sua formação em nível superior se deu na Ufac – Campus Floresta em Cruzeiro do Sul, finalizado em 2010, por sua vez, atua desde de 2017 e passou a fazer parte do quadro efetivo em 2020.

Conforme os dados coletados dessas participantes, é possível perceber que elas trazem uma longa história de experiências profissionais, possuem conhecimentos que possibilitam refletir sobre si e o mundo que as cerca. Vale lembrar que o acesso a essas informações sobre as referidas docentes se deu a partir de um diálogo ocorrido em um ambiente marcado pela confiança que foi se fortalecendo durante a pesquisa.

Neste contexto, quando questionadas sobre os recursos utilizados em sala de aula para atender estudantes surdos, a professora P1 relata que “os materiais são escassos, mas tento trabalhar com materiais possíveis, colaborar para que minha aluna aprenda – livros, slides, atividades impressas, etc.” (P1, 2022). Completando a fala de sua colega de profissão, a professora P2 enfatiza que “o material que utiliza são alguns recursos que tem na escola, geralmente são os aparelhos de multimídia, utiliza para a projeção de slides do conteúdo trabalhado, para a aluna surda sempre entrego o material impresso e adaptado” (P2, 2022).

Diante desses apontamentos, percebe-se que a utilização de recursos visuais durante as aulas é extremamente importante, pois as pessoas processam as informações que circulam ao seu redor por meio de experiências visuais. É inegável, portanto, a relevância atribuída ao professor, quando este inclui as pessoas surdas no contexto de sala de aula, uma vez que esse profissional assume a responsabilidade de providenciar recursos e estratégias, não apenas direcionados para esse público, mas para todos. Tal direcionamento precisa ocorrer com o intuito de garantir o acesso, a permanência e o preparo para a inserção do ser diferente no meio social, com aprendizagens significativas, que o tornem capaz de lidar com os desafios da vida.

É importante, também, que o corpo administrativo da escola esteja promovendo suporte aos professores, como ocorreu em relação à professora P2, que relatou que “primeiramente quando soube que iria lecionar em turma que tinha aluno surdo procurei a equipe do NAPI para verificar a possibilidade de confeccionar um cartaz com alfabeto manual e números, minha solicitação foi atendida” (P2, 2022).

Nessa perspectiva, pode-se compreender que a inclusão de pessoas surdas nas escolas de ensino regular exige um esforço maior dos docentes, pois os conhecimentos recebidos por elas são processados por meio de determinada visão acerca do processo educacional. Nesse sentido, as estratégias precisam ser repensadas para estimular a aprendizagem de todos que se inserem no ambiente escolar e que buscam enriquecer suas experiências de mundo. Além disso, os professores precisam criar parcerias e trabalhar em conjunto, para que os envolvidos nesse processo possam auxiliar uns aos outros na educação de pessoas surdas, como apontado por Moran, Masetto e Behrens (2012, p. 150),

Ver o professor como parceiro idôneo de aprendizagem é mais fácil, porque esse padrão está mais próximo do tradicional, mas ver seus colegas como colaboradores para seu crescimento significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem. Essas interações (aluno-professor-aluno) conferem um pleno sentido à corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

Isso garante uma significativa aprendizagem para os surdos, um fato que faz pensar na formação do sujeito que tem problema auditivo. Todo esse processo implica em mudanças sociais e educacionais de todos os sujeitos envolvidos, que lutam para construir um meio favorável de igualdade e de oportunidade, estimulando a

participação, não somente dos professores, mas também de toda a comunidade escolar, bem como a dos pais e demais familiares.

A aprendizagem dos alunos surdos se torna, dessa forma, resultado de esforços diversos e primordiais, voltados para a utilização de recursos e de estratégias pelos professores na sua prática, para incluir os alunos surdos em suas aulas. A professora P1 relatou que “insere seus alunos surdos através de atividades em equipe para que a aluna possa interagir com os colegas. Apresentações, debates diversos para que ela dialogue e construa conhecimento coletivamente. (cartazes, textos, gravuras etc.)” (P1, 2022). Já a professora P2 relatou, de forma mais detalhada, sobre as estratégias utilizadas para a inserção dos alunos surdos no processo de ensino e de aprendizagem:

Quando estou em sala de aula sempre procuro interagir com a aluna surda para não se sentir de canto, converso com a intérprete pra saber se existe alguma dificuldade. Geralmente utilizo 15 minutos de minhas aulas para a aluna surda ensinar sinais para todos da sala e os alunos da sala interagem muito bem com ela. Foi tirado o cartaz porque houve a realização de um projeto de *Linguagens; Diversidade e Consciência Negra*, a culminância se deu em na escola (Padre Carlos Kunz) e aluna surda fez uma participação muito boa, levamos o alfabeto para ensinar para os alunos, ensinou também algumas saudações, foi maravilhosa sua participação ensinando os sinais, todos gostaram. Todas as atividades desenvolvidas ela está inserida de alguma forma, sempre passo com a intérprete perguntando se a aluna está conseguindo entender, as notas das provas são muito boas, são provas adaptadas. A escrita da aluna é muito boa de acordo com a necessidade que ela tem, percebo seu desenvolvimento a cada dia. Quando trabalho com material áudio visual a aluna participa mais, o material preparado para as aulas é bem didático, poucos textos mais imagens e acredito que ela consegue entender muito bem, principalmente porque no momento que estou explicando a intérprete que, por sinal, é muito boa, fica do lado sempre perguntando se entendeu; eu também percebo que aluna surda às vezes fica perguntando a intérprete e eu pergunto pra intérprete o que ela está entendendo, tem dúvidas e eu vou falando com ela e tudo sabe eu acredito que é mais nessa parte mesmo do material visual pra aluna surda que funciona no estímulo de sua aprendizagem (P2, 2022).

Diante disso, pode-se perceber que as entrevistadas tentam proporcionar um ambiente que estimula as capacidades de interação e de desenvolvimento dos sujeitos frente à diversidade de pensamentos, de culturas, de identidades e de saberes que exigem um ensino capaz de prepará-los para lidar com as dificuldades do mundo contemporâneo. Diante disso, a docência, no paradigma inclusivo, deve visar a superação da desigualdade que marca as pessoas com surdez, tendo em vista que o exercício do magistério deve ocorrer a partir de ações voltadas para a busca da

melhoria da qualidade de ensino, do desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

Quanto às atividades proporcionadas aos alunos, nota-se que “o português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam à criança surda” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 23). Segundo as autoras, “a criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 23).

Neste sentido, os apontamentos das autoras vão ao encontro das práticas observadas dentro do ambiente escolar, principalmente quando se pensa que os surdos devem aprender do mesmo modo que os ouvintes, o que acontece pela falta de recursos apropriados durante a execução das ações pedagógicas.

Diante das dificuldades relatadas pelas professoras P1 e P2, vê-se que há um esforço da parte delas para que a inclusão aconteça, e o auxílio da intérprete, como relatado pela P2, mostra a diferença na aprendizagem da aluna. Nesse contexto, a inclusão é de extrema importância para os alunos surdos, porque ela faz com que eles se integrem à escola e se desenvolvam de forma eficaz. Em outras palavras, Carvalho (2018, p. 36) argumenta que:

uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecida.

A autora ressalta que o aprendizado adquirido pelos sujeitos é visto como positivo e as práticas de ensino elaboradas e executadas pelos professores precisam contemplar a todos os alunos, garantindo, assim, o desenvolvimento de acordo com as especificidades do público que está em sala de aula. Assim, esses processos são desafiadores para as pessoas comprometidas com a educação e que não medem esforços para que o conhecimento seja alcançado e bem aproveitado, independentemente da diversidade de alunos existente no ambiente escolar.

É necessário compreender, portanto, que o processo de comunicação pode acontecer por meio de vários métodos, sejam eles orais e escritos, quando essa interação ocorre por meio da Língua de Sinais. Então, é importante saber que “[...] o

primeiro aspecto a considerar é que essas línguas utilizam a modalidade visuo-espacial, que distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais” (SALLES, 2005, p. 83).

Levando em conta essa menção do autor, pode-se afirmar que a Libras tem se expandido cada vez mais, tornando-se, até mesmo, fonte de interesse de pessoas ouvintes; isso pelo fato de que seu estudo consiste em uma grande oportunidade para o aperfeiçoamento do exercício da/na profissão docente e do profissional intérprete. Trata-se de um profissional que pode contribuir para a interação e para o desenvolvimento das aprendizagens de pessoas surdas no âmbito das instituições de ensino. No depoimento da professora P2, pode-se perceber que a intérprete acaba facilitando o processo de aprendizagem da aluna surda, pois, aos poucos, ensina os sinais e se comunica com a turma e com as professoras.

O profissional intérprete também pode contribuir para o estímulo de algumas pessoas surdas que ainda não aceitam sua própria cultura, demonstrando preconceito em relação à sua língua. Nesse sentido, é no espaço escolar que, muitas vezes, esse despertar pelo uso de sua língua materna poderá se tornar de grande relevância para o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos ou, até mesmo, para contribuir para a compreensão e o respeito da identidade surda vinda da própria família. Isso porque, infelizmente, às vezes, chega-se ao fato de que o surdo pode não ter a surdez aceita no ambiente familiar e, de alguma forma, tentar buscar uma correção para essa deficiência, não oferecendo-se, desse modo, a devida atenção educacional às crianças, jovens ou adultos surdos.

O bom relacionamento dos alunos surdos com a Língua Portuguesa também é influenciado pelo tipo de ensino que é passado pelo professor. Assim, o seu planejamento é muito importante, mas nem sempre é possível fazer uma organização bem articulada, como relatado pela professora P1: “Tenho todos os horários. Meu planejamento é realizado em casa ou na escola fora do horário de trabalho, mas dialogo com a assistente sobre a aluna, procurando conhecer as necessidades e buscando contribuir com o aprendizado” (P1, 2022). Já a professora P2, contextualizou que, em uma escola com diversos professores, é difícil fazer um planejamento em conjunto, ainda relata que,

Não, nesse momento não, antes todos os professores de LP do segundo ano se reuniam e faziam o planejamento junto com a coordenadora, mas pelo fato

de muitos professores estarem adiantado e outros mais atrasados com a matéria e por outras séries de questões e desencontros, cada professor está elaborando sua própria sequência didática. Quando estou elaborando minha sequência didática, não tenho parceria da intérprete ali naquele momento. Porque foi especificado pela escola que cada professor ao elaborar sua sequência didática para alunos ditos “normais” e dentro colocar um espaço de todas as atividades para os alunos especiais. Então a sequência ela vem sempre assim, por exemplo, se for passar uma atividade sobre verbos para alunos “normais” (gente eu nem gosto dessa palavra – grifos da professora participante), eu tenho que obrigatoriamente nessas séries, sala onde eu tenho alunos especiais colocar lá atividade para o aluno X, deve sempre estar bem claro na minha sequência é assim que funciona, mas sempre estou dialogando com a intérprete pra saber se a aluna está entendendo, peço dicas para interagir com a aluna surda e quando vou fazer o planejamento fico atenta para tais questões. O intérprete nunca solicitou acesso ao planejamento das atividades que iriam ser desenvolvidas, antes, falo na época da pandemia a gente sempre passava todo o conteúdo para os intérprete e assistentes educacionais mas esse ano não, eu não sei não tenho essa informação se a coordenadora passa depois que ela corrige a minha sequência se ela passa essa sequência para eles (intérpretes e assistentes educacionais), não sei dizer, mas da minha parte nunca houve esse pedido para repassar (P2, 2022).

Diante do que foi observado, o planejamento, que é uma forma importante de acompanhar o aluno e de promover a aprendizagem, é utilizado, às vezes, mais para prestar contas do que servir para aprimorar o conhecimento que está sendo passado. Entretanto, percebe-se que não há uma integração de forma geral dos alunos surdos por causa da falta de linguagem, no caso, a Libras. Diante desse contexto, é necessário reiterar a importância de o discente surdo começar a estudar a Libras desde o início de sua vida escolar. Nesse sentido, concorda-se com Andrade e Fontes (2009), quando pontuam que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser ensinada desde a educação infantil, pois, com o conhecimento e a aprendizagem dessa língua, a comunicação entre pessoas surdas e pessoas ouvintes pode acontecer de forma mais harmoniosa.

Os surdos têm direitos iguais, bem como as capacidades de aprender qualquer conteúdo de maneira escrita, desde que sejam estimulados a compreender de que forma acontece esse processo da escrita do português como segunda língua, considerando as palavras com seus respectivos significados, sua coerência e sua estrutura. Vale lembrar, também, que os surdos conhecem e têm consciência de seus direitos e deveres, principalmente no que diz respeito ao ato de aprender e de compreender a Língua Portuguesa de forma escrita, valorizando cada vez mais a interação na sociedade, em que a maioria dos indivíduos utiliza a comunicação verbal. Assim, para que o aluno surdo não seja prejudicado por conta de um planejamento

das aulas que não o contemple, entende-se que o ensino de Libras, por parte da escola, resultaria em maior integração desse discente.

Além do planejamento das aulas pelos professores, outro ponto se torna importante no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos em relação à Língua Portuguesa: as ações dos professores em um contexto com alunos surdos. Assim, os desafios de trabalhar com discentes com surdez nos mais diversos contextos da educação brasileira se escancaram no relato de experiências dos professores. Por exemplo, a professora P1 relata o seguinte: “Tenho dificuldades de trabalhar com os alunos surdos e com os alunos que não apresentam nenhuma dificuldade de aprendizagem. Hoje o maior desafio é chamar a atenção do aluno, mantê-lo quieto em silêncio, explicar alguma coisa” (P1, 2022). É interessante observar que os alunos surdos querem socializar em sala de aula e, por causa da falta da Libras, principalmente por parte dos professores, ambos têm dificuldades de se reportarem uns aos outros, como visto acima. Além disso, a professora P1 relata outras dificuldades, tais como,

Quando estão todos juntos em sala o desafio ainda é maior. Tento promover atividades que envolvam a todos, mas é grande o desafio. Não existe tempo para planejamento na escola. Pensar no aluno com deficiência e nos demais é importante e necessário, porém o tempo para planejar a aula é inexistente e os recursos também não é impossível é claro, porém deixa a desejar. Procuro mesmo com as dificuldades envolver a Fabiana nas discussões e atividades. Tenho dificuldade porque não sei a língua de sinais e não me sobra tempo para aprender. Isso me angustia, pois a sala de aula apresenta inúmeros desafios e é muito difícil atender as necessidades dos alunos com qualidade (P1, 2022).

A partir do relato da professora P1, pode-se inferir que as dificuldades são diversas, e uma grande ajuda seria o aprendizado de Libras, pois isso poderia fazer com que a educação das pessoas surdas ocorresse de forma mais fluida e eficaz. Vale destacar que, no sistema educacional, deve haver uma conscientização dos profissionais, para que não vejam, como dificuldades, o ensino para alunos surdos e acabem enxergando estes como um problema. Dessa forma, como apontam Carvalho e Silva (2014, p. 5), uma “[...] escola regular precisa dispor de recursos que tornem possíveis o processo de inclusão, acesso à língua de sinais, materiais concretos e visuais, orientação de professores de educação especial, salas e recursos”.

Já a docente P2, ao falar das suas ações como professora no contexto de alunos surdos, relatou que o professor deve se importar com o aluno e “demonstrar

para o aluno que ele não é mais um pra fazer volume na sala, ele não está de canto encostado, é você se importar com ele, dá bom dia e aprender alguns sinais para, aos poucos, ir interagindo com ele, com a aprendizagem dele”. Dessa forma, a aprendizagem ocorre de forma mais harmoniosa e eficaz. Entretanto, a professora não relatou as experiências cotidianas, mas mostrou que tem consciência de como devem ser as suas ações (mas, na prática, observou-se que é diferente).

A partir do planejamento e das ações em sala de aula, é possível perceber que os professores têm um entendimento sobre a sua prática na sala de aula. Essa prática é o que determina se a aprendizagem dos alunos ocorreu de forma satisfatória. Em reflexão sobre a sua prática a professora P1 relatou que não consegue ser conclusiva, em relação a isso destaca:

por falta de feedback dos alunos acredito que minha prática deva ser significativa para todos os alunos, não tenho um feedback de quase nenhum. Tento fazer da minha prática a mais dinâmica e significativa possível, mas acredito que para isso acontecer o aluno precisa estar aberto ao conhecimento e a maioria não está (P1, 2022).

Já a professora P2, observa os alunos em relação ao cumprimento das suas atividades, e entende que, quando os alunos conseguem explicar o que entenderam, a aprendizagem é satisfatória:

Eu consigo avaliar muito pelas atividades que são passadas, porque assim nas aulas eu faço, eu tenho uma interação muito boa com eles, com a aluna surda eu fico o tempo todo perguntando o que entendeu do conteúdo sobre verbo e eu peço ajuda da intérprete pra entender melhor o que a aluna surda está dizendo e ela vai falando, do jeito dela, mas ela fala, é mais ou menos isso, é quando ela faz essa socialização mesmo e aí quando eu escuto ali é quando escuto dos outros ditos normais de forma oral o que eles entenderam dos conteúdos aí fico convencida não ele sabe porque ele sabe reproduzir o que ele entendeu e quando eu vejo a aluna surda se comunicando por sinais de acordo com o entendimento dela eu estou entendendo também que está fluindo ali a aprendizagem para ela (P2, 2022).

A partir da fala da docente P2, fica evidenciado que ela faz uma avaliação contínua do aprendizado dos alunos e, nesse sentido, é ideal que a escola procure ter um modelo pedagógico que venha ao encontro dessa realidade com a qual os surdos se deparam no ambiente escolar, com uma língua de modalidade oral auditiva, a qual exige, para seu aprendizado, condições de ensino de língua estrangeira. De acordo com Machado (2008), trata-se de

visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...]. Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social (MACHADO, 2008, p. 78).

Seguindo esse viés, há o entendimento de que a escola precisa possuir um currículo flexível, e que esteja disposta a promover mudanças nele sempre que necessário. Diante de tal premissa, a aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita, por exemplo, é, para o surdo, fator fundamental para que ele passe pelo processo de letramento.

Assim, a Língua Portuguesa deve ser ensinada em um ambiente formal, exigindo, tanto do professor quanto do aluno, estratégias para esse aprendizado, onde o ideal é que ambos se tornem bilíngues, o que pressupõe o conhecimento de duas línguas. Nesse sentido, como relatado pelas professoras P1 e P2, vimos que muitas vezes o docente necessita de conhecimentos para poder lidar com a Libras e com alunos surdos, como estratégias visuais que possibilitem a interação com a pessoa surda. Sem essa interação, os surdos irão apresentar dificuldades para compreenderem o que está sendo dito em sala de aula; por isso é importante a presença de um intérprete, como relatado pela professora P2, para intermediar essa comunicação, por conta das metodologias que são, muitas vezes, planejadas para trabalhar com um público ouvinte.

Nessa perspectiva, para que haja um acolhimento do aluno surdo e uma prática pedagógica eficaz, a figura da gestão pedagógica se faz muito importante. Desse modo, o coordenador pedagógico deve supervisionar o planejamento dos professores e contribuir para uma melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes. Em relação à coordenação pedagógica, a professora P1 relata que “o coordenador acompanha e auxilia no planejamento de perto, é um excelente profissional” (P1, 2022).

O acompanhamento do planejamento por parte da coordenação pedagógica também é necessário para identificar as necessidades dos alunos, direcionando a prática dos professores. Por conseguinte, o acompanhamento também foi relatado pela professora P2 que,

O planejamento na escola é assim, o planejamento é a sequência didática, geralmente são organizadas de vinte horas ou trinta horas que é o bimestre porque o bimestre são trinta horas e a coordenadora olha e vai passando dicas, professora precisa melhorar essa atividade essa aqui não está certa pra esse aluno, esse aluno precisa dessa atividade assim, e vai colocando lá os recadinhos no texto da sequência para ser melhorado, devolve para o professor poder melhorar a sequência e eu vou arrumando o que a coordenadora pediu. A coordenadora é muito boa nesse sentido, ela é muito sensível à causa dos alunos especiais, eu sempre falo para os demais professores porque tem muitos que deixam de fora as atividades adaptadas e a coordenadora fica, “cadê as atividades adaptadas para os alunos especiais?” Fica insistindo nessa questão toda hora, então ela quer essas atividades de forma bem explícitas na sequência, porque as atividades de todos os alunos especiais são impressas, então, se eu for passar uma atividade escrita no quadro para os outros alunos, para os alunos especiais precisa ser impressa porque demoram mais a escrever e outras séries de questões (P2, 2022).

Pode-se notar que o planejamento, conforme o relato da professora P2, é feito pensando na inclusão dos alunos surdos, por uma coordenadora que está sensível a essa necessidade. É importante, portanto, destacar que a inclusão das pessoas surdas é garantida pela Lei 10.436/02, devendo acontecer desde a educação infantil até educação superior, sendo necessária a utilização de recursos que realmente estimulem as suas capacidades e as ajudem a superar as barreiras no processo educacional frente às metodologias adotadas, voltadas para pessoas que, como elas, recebem as informações por meio da visão. Assim, poderão usufruir de seus direitos dentro do espaço escolar, exercendo sua própria cidadania, de acordo com os princípios que regem o país em que vivemos.

Além disso, as professoras relataram os principais desafios para o ensino da Língua Portuguesa quando há alunos surdos em sala de aula, e a professora P1 aponta que “é o trabalho com textos, gêneros textuais, avaliar a produção. Os alunos não têm motivação para ler e escrever. Na verdade, eles não gostam de estudar. Eles chegam na sala, pegam seus celulares, colocam os fones de ouvidos e pronto” (P1, 2022).

O problema relatado pela professora P1 ocorre tanto com alunos ouvintes quanto com alunos surdos, quando está relacionado a não querer estudar. Com relação ao uso do fone de ouvido citado pela participante, os alunos surdos não possuem o hábito de utilizar fones de ouvido, pois a audição é visual. Diante disso, é necessário trabalhar com recursos visuais para estimular o seu interesse e atenção, o que poderia também despertar o gosto pelo que está sendo ensinado a todos em sala de aula. Percebe-se, desse modo, que seria importante uma revisão da prática

pedagógica ou uma mudança de metodologia. Já os desafios relatados pela professora P2 foram diferentes,

Eu acho que o principal desafio é que a inclusão aconteça assim, de fato sabe? Porque às vezes as leis estão muito bonitas, mas a inclusão depende muito também de cada pessoa, depende muito do profissional, porque tem muitos que é lamentável, tem muitos que ficam dizendo assim o seu aluno com o intérprete, aquele aluno não é do intérprete ele é meu aluno, então ser o aluno do atendente, do assistente educacional ou intérprete ou mediador ele é meu aluno e eu tenho que me interessar por ele. Nós professores temos uma carga de trabalho muito grande, mas isso não exime a gente de fazer um pouco pela inclusão porque o aluno sabe quando a gente o deixar de escanteio ou quando a gente realmente se importa com a vida dele, com a aprendizagem dele, então, eu acho que o desafio maior é nesse sentido de que as pessoas realmente se importarem e quererem que de fato a inclusão aconteça (P2, 2020).

Assim, é compreensível, a partir do relato da professora P2, que o professor precisa assumir um compromisso social em relação a esse público que se insere em uma instituição de ensino, pois não basta reproduzir somente o papel tradicional de escola e professor, é preciso ter a capacidade de conviver com as diferenças, superando o preconceito. É necessário, então, que toda a escola esteja preparada para se adaptar a todas as situações que possam surgir, possibilitando o direito de o aluno permanecer na escola e adquirir uma educação de qualidade, assim permitindo que, desde cedo, todos, sem exceção, tenham a oportunidade de conhecer e de exercitar sua comunicação por meio de sua própria língua.

Ademais, a educação para estudantes surdos é uma garantia constitucional e, segundo Mantoan (2003, p. 36), a Constituição Brasileira “não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência”.

Dessa forma, o aprendizado do aluno surdo necessita de vários aparatos para que ele adquira a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Diante disso, é indispensável o trabalho dos intérpretes para auxiliarem os professores, pois muitas vezes a escola não está apta a receber discentes com surdez. Corroborando com esse pensamento, a professora P1 relata que o “[i]ntérprete em sala é fundamental. Pode ajudar bastante não só interpretando, mas ajudando o professor regente a planejar estratégias que alcancem de forma mais efetiva o aluno surdo” (P1, 2022). Também elucidando a importância dos intérpretes na aprendizagem de alunos surdos, a professora P2 ressalta que,

O papel aqui no caso da intérprete eu acredito que ela cumpre muito bem o papel dela, porque ela é muito ativa no que se refere à vida da aluna surda, até assim mesmo fora do ambiente escolar ela está aconselhando a aluna surda é aquela coisa é assim uma amizade que elas têm, acho isso bem positivo porque é uma relação de confiança, e eu sempre digo para a intérprete por exemplo no desenvolvimento do projeto eu acho que errei porque coloquei linguagens de sinais e a intérprete veio professora não é linguagem a Libras é uma língua, a intérprete já ajudou a corrigir o projeto é muito ativa, quando peço alguma coisa pra saber se aluna surda esta compreendendo o conteúdo não mede esforços para contribuir com a aprendizagem da aluna e o bom é que há essa amizade, confiança entre intérprete e aluno surdo porque eu já trabalhei aqui na escola, com outros intérpretes que eram praticamente inimigos do seu aluno surdo, do nosso aluno surdo, então aquela relação ali não fluía de maneira alguma, o aluno tinha resistência ao intérprete, não se achegava, não gostava e ficava tudo mais difícil e assim, com essa empatia da intérprete e aluna surda, tem dado tudo certo, graças a Deus (P2, 2022).

Vale ressaltar que, no caso dos professores que atuam com alunos surdos, não existe nenhuma Lei ou normativa que os obrigue a dominar a Língua Brasileira de Sinais, isto porque, segundo a Portaria n. 3.284/03, Art 1º, assim como o Art 14º do referido Decreto, INCISO III, estabelecem a contratação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, na tentativa de amenizar a barreira comunicacional no processo de escolarização da pessoa com surdez. Ainda, de acordo com o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, as instituições de educação básica e superior precisam disponibilizar, aos estudantes 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 (BRASIL, 2005, Art. 23, s. p.).

Conforme o Decreto supracitado, a atuação dos intérpretes deve contribuir para a permanência desses educandos, a partir da viabilização e do acesso comunicacional; para isso, é necessário que sejam qualificados, para que possam mediar corretamente a comunicação entre os alunos e os professores. Essa capacitação, citada por alguns pesquisadores, como Foster (1990), deve ser efetivada e percebida na dinâmica de comunicação das aulas, pois a complexidade e as especificidades dos assuntos trabalhados requerem um preparo e uma qualificação desse profissional. Dessa forma, o intérprete se torna o mediador na comunicação entre a pessoa surda e o ouvinte, possibilitando a comunicação dela com os demais, no contexto no qual está inserida.

Embora o serviço do intérprete seja crucial para a acessibilidade do surdo, essa inclusão não será efetivada apenas com a interpretação da fala ou escrita do discente, feita por esse profissional. Diante disso, o professor precisa criar mecanismos de interação e de exposição das aulas, que garantam, aos alunos com surdez, melhor compreensão acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Além disso, os alunos surdos utilizam os mais variados recursos dos ambientes para traçarem as suas estratégias de comunicação e linguagem, já que se deparam, muitas vezes, com um sistema escolar onde os professores repassam os conteúdos imaginando um público de alunos ouvintes. Então, os discentes surdos acabam perdendo algumas das informações fundamentais em relação às questões sociais, afetivas e de linguagem, por falta de conhecimento dos outros alunos e dos professores, que não possuem o hábito de uma comunicação com o uso da língua de sinais, fazendo, inclusive, com que os surdos fiquem sob a dependência do intérprete.

Dessa forma, quando o aluno surdo tem um intérprete, como é o caso dos discentes das professoras P1 e P2, é interessante estar atento para alguns estímulos oferecidos, observando o retorno de tais questões, para conhecer mais um pouco o referido sujeito, pois, ao possuir um interlocutor, irá utilizar-se de uma linguagem que é própria para a tradução, como afirma Teruggi (2003), mas, ainda assim, fica restrito a apenas esse modelo de linguagem. Isso porque, quando a escola não possui conhecimento e não sabe fazer o uso da Libras, a língua materna desse alunado, este não exercita as trocas de experiências e o contato com o ambiente ao seu redor, ou seja, a sua experiência escolar fica restrita.

Não é à toa, portanto, que as atividades escolhidas e desenvolvidas pelos professores devem levar em consideração a aprendizagem dos alunos surdos. Em relação a isso, a professora P1 relata que “[o] que geralmente utilizo são textos e atividades impressas, livro didático e o Datashow” (P1, 2022) e a professora P2 contextualiza que, ao observar a aluna surda, entende qual atividade irá conseguir auxiliar melhor na aprendizagem, ainda acrescenta em sua fala que,

percebe que a aluna surda, sempre flui melhor com atividades onde coloca muitas imagens, muitas interpretações de textos por imagens e quando trabalho com slides ver que ela se interessa muito quando a gente envolve ela nas atividade, por exemplo quando peço pra ela responder a questão sobre os verbos e ela vai lá responde com a própria língua de sinais, ensinando pra todos da sala como é o verbo correr, dormir, entende, todas as atividades que são propostas coloco ela pra interagir, tem dado muito

certo, mesmo que ela tenha errado ali a questão mais ela respondeu se expressou com a própria Libras a língua dela (P2, 2022).

A partir do que foi apontado pelas professoras, é possível entender que as atividades podem ajudar no trabalho do professor, mediante a presença de alunos surdos, tais como a adaptação e a flexibilização curricular, considerando-se a adequação de materiais/recursos, a maleabilidade no sistema de avaliação, os ajustes na temporalidade das aulas e outras ações. Tais iniciativas, portanto, podem garantir um trabalho docente inclusivo e competente, capaz de possibilitar o êxito do processo de aprendizagem desses discentes. Nesse sentido, conforme Skliar (1999), trata-se de conceber a surdez como uma diferença linguística, cultural e ideológica, que implica na compreensão e no trabalho dos educadores que atuam com alunos surdos no ambiente escolar.

Nesse contexto, entende-se que o ponto principal é o propósito de ensinar a Língua Portuguesa para alunos surdos. Nessa direção, os professores devem ter esse objetivo bem definido para lidar com as adversidades de um ensino para esses discentes. Sobre o propósito de ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos, a professora P1 respondeu: “acredito que a principal importância seja desenvolver a habilidade de leitura, escrita, interpretação que irá auxiliar a língua de sinais” (P1, 2022). Nota-se, então, que há uma compreensão da professora a respeito da relação entre Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, bem como o quanto a aquisição e a aprendizagem das duas são importantes para o desenvolvimento do aluno surdo. A professora P2, por sua vez, também refletiu sobre a finalidade de ensinar Língua Portuguesa para surdos, expressando que,

É muito importante porque assim quando o aluno surdo for prestar o ENEM vai ter que fazer uma redação, eu desconheço se existe o ENEM em libras, talvez fosse o certo pra eles, mais enfim, ele enquanto brasileiro vai ter que utilizar a língua portuguesa como segunda língua ai vai ter que escrever vai ser muito importante para cidadania para a aprendizagem dele, realmente ter esse conhecimento da LP, os alunos surdos reclamam muito que é muito difícil, geralmente eles acham a LP muito complicada e até eu enquanto professora acho complicado, são muitas regras muitas coisa, isso deve ser colocado para os alunos surdos de forma mais simplificada, porque não tem como eu ensinar para uma aluna surda uma oração subordinada reduzida de gerúndio, como eu vou ensinar isso pra aluno surdo, é todo um jogo de cintura, mais que você não exclua você mostra que sua escrita é importante, inclusive ela escrever muito bem em língua portuguesa, algumas coisas como os conetivos que eles não usam, algumas outras coisas mais eu entendo que eles não usam, mas sempre oriento sobre a importância de observar a escrita

correta, é necessário desenvolver as habilidades de uma escrita correta (P2, 2022).

Por meio da fala da professora P2, apreende-se que ela compreende que o seu propósito é fazer com que o aluno surdo, por meio da Língua Portuguesa, tenha acesso ao seu direito garantido de cidadania. Portanto, compreende-se que o ensino nas escolas já está muito mais avançado, já que as práticas adotadas pelos professores têm criado possibilidades que antes não existiam. Some-se a isso o fato de que a comunicação entre o professor e o aluno surdo vêm, cada vez mais, ganhando força e se ampliando a partir das mais diversas estratégias de interação e de estímulo ao conhecimento, garantindo que a aprendizagem se construa, independentemente das diferenças apresentadas pelos sujeitos e da maneira como se processam as informações para enriquecimento das suas experiências.

Dessa forma, o entendimento do professor e a dedicação são de suma importância para a organização do conteúdo que vai ser passado para os alunos em sala de aula. Nesse sentido, é ele que pode construir um planejamento que proporcione a aprendizagem de um público diverso, inserindo, dessa forma, o aluno com problema de audição, que precisa expressar sua opinião com ajuda de colegas e intérpretes.

Nessa perspectiva, são muitos os desafios enfrentados, em sala de aula, quando se trabalha com um público diverso. Diante desse contexto, a professora P1 cita “indisciplina, desmotivação, desrespeito, necessidades diversas, dificuldades de aprendizagem, empatia, paciência... muita, apatia, dificuldade de concentração, silêncio etc.” (P1, 2022). A professora P2 também colabora com a reflexão sobre os desafios e entende que eles se estendem para além dos alunos surdos, ainda na fala da professora participante expressa,

Meu Deus, eu tenho em sala alunos autistas, tenho alunos surdo, deficiência intelectual, e tem aqueles que não foram diagnosticados mais que eles tem alguma coisa tem, tem os imperativos então é só deus mesmo na nossa vida , porque é uma sala bem heterogênea, mais com fé e com amor a gente consegue porque o mais importante aqui para esse nosso aluno é mostrar que você se importa com ele, se ele errou ou acertou tudo bem ele está lá e faz parte de que você demonstre que se interessa pela sua aprendizagem, então essa heterogeneidade eu não tenho dificuldade para trabalhar, assim no socio emocional deles porque eu já vivo com essa heterogeneidade na minha própria casa, mais no que se refere ao ensino há uma lacuna muito grande de recursos para trabalhar com esse público, por exemplo na escola só tem um multimídia disponível para todos os professores acho que mais de cem professores, então eu quero inovar fazer coisas diferentes mais muitas

vezes não dar o sistema não me permite, então são esses desafios assim de mais recursos para trabalhar com eles de eu poder imprimir as atividades e não tem tinta pra imprimir eu imprimo todas as atividades para trabalhar com os alunos especiais na minha casa, comprei uma impressora só pra isso, quando não tenho tinta preta imprimo de azul, vermelho, e levo pra sala porque senão eu não avanço, então um dos maiores desafios são as estruturas de disponibilização de mais recursos precisamos de uma série de coisas para trabalhar efetivamente a aprendizagem desses meninos (P2, 2022).

Nesse cenário educacional, o grande desafio das pessoas surdas é o entendimento frente à singularidade linguística, considerando a forma de comunicação que é diferenciada e que não impede as pessoas surdas de exercerem sua capacidade de executar tarefas e enfrentar desafios, pois a sua maior dificuldade se dá pela falta de oportunidades e recursos, como apontado por Almeida (2000).

[...] a pessoa surda é constituída biologicamente como todos nós, e, desta forma, apresenta possibilidades de operar mentalmente sobre o mundo, observando, comparando e tirando conclusões, dentro de suas trocas sociais. Assim sua dificuldade não se deve a uma condição biológica, mas às circunstâncias que lhe dificultam o desenvolvimento de recursos apropriados para agir sobre o mundo e de realizar trocas para a superação dessa dificuldade (ALMEIDA, 2000, p.17).

É extremamente relevante que o professor adote estratégias que favoreçam a aprendizagem daqueles que processam as informações por meio da visão, que possibilitem o avanço do processo de ensino e de aprendizagem. Essas metodologias, sem dúvidas, possibilitam o desenvolvimento de todos que participam desse processo de aprendizagem, inclusive de alunos ouvintes e de outros discentes que não sejam surdos, como autistas, deficientes intelectuais, citados pela professora P2.

Assim, essas ações adotadas pelos docentes podem favorecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos surdos que almejam se sentir incluídos na sala de aula, realizar as atividades propostas, resolver problemas, desenvolver projetos e participar expondo sua opinião. Diante disso, o professor deve “introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico: e todo ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução” (MANTOAN, 2004, p. 07).

Essa visão reafirma a importância do papel da escola e do professor, que assume um compromisso social em relação aos alunos com necessidades especiais. Dessa forma, a escola precisa ter a capacidade de conviver com as diferenças e se livrar do preconceito, se preparar para se adaptar às novas situações e ao mundo (do século XXI). Assim, é necessário que se supere aquele pensamento que havia no

passado de que as pessoas com surdez não podiam frequentar a escola, tampouco conviver com outras pessoas, pois seus direitos eram privados no mundo em que se visualizava os padrões que regem uma sociedade “normal”. Infelizmente, “[...] as pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descréditos, preconceitos, piedade e loucura” (SALLES, 2005, p. 54).

Os avanços que se inserem na educação de surdos no mundo contemporâneo permitem a visualização de mudanças nas práticas docentes. Tais transformações precisam ser modeladas para que seja respeitado o direito da pessoa surda de frequentar a escola, com garantia de uma educação que proporcione estratégias de acesso aos conhecimentos das mais diversas maneiras.

Diante da conjuntura atual de paradigmas no ambiente educacional, é possível observar que as equipes pedagógicas estão vivenciando ações que evidenciam os esforços que os educadores precisam dedicar para que tudo possa ocorrer de maneira que a inclusão das pessoas surdas, no ambiente escolar, se dê por completo. Nesse contexto, a maioria dos professores ainda possui dificuldades para trabalhar com os surdos, por desconhecer as metodologias eficazes para o estímulo das aprendizagens desses alunos, sem contar as dificuldades enfrentadas pela existência da pouca quantidade de profissionais intérpretes para atendê-los em sala de aula.

Portanto, a adoção de estratégias que visem a eficiência do ensino para pessoas com surdez deve acontecer de modo a produzir significados e, para que isso ocorra, o professor precisa estar atento à construção desse aprendizado, utilizando-se de todas as ferramentas possíveis para a construção de um ensino que seja significativo. Assim, o processo de aprendizagem fará sentido para o alunado.

Por conseguinte, há o entendimento de que as práticas contribuem para a efetivação da educação de surdos no ensino regular. Em relação a essa questão, a professora P1 pontuou que “ter intérpretes nas alas de aulas, profissionais capacitados (professores regentes) para atender a esse público, com mais qualidade, recursos adequados, atendimento educacional especializado” (P1, 2022) pode e faz a diferença na efetivação da educação, ou seja, exige um esforço conjunto. Ademais, a professora P2 também colabora com este pensamento.

Acredito que essa questão, ela perpassa uma série de percalços, porque, se nós enquanto profissionais da educação a gente às vezes não preciso fazer muito é preciso fazer alguma coisa é preciso se importar com ele, então essa práticas educacionais, essas práticas pedagógicas dos professores fazem

toda a diferença quando o aluno se sente inserido ele quer vir pra escola ele quer vir estudar, ele não tem aquela birra com o professor mesmo quando ele não sabe responder e você pergunta você mostra que se importa com ele e ele está ali você percebe a presença dele e que de alguma forma insere ele no seu planejamento nas atividades e que isso é feito o que acontece muitas vezes é que sequência didática está muito bem feita com tudo pronto mais quando vai pra sala de aula isso não acontece o planejamento não é só pra mostrar para o coordenador e sim realmente colocar em prática nas ações pedagógicas se você colocou que vai trabalhar isso com os alunos surdos então faça em sua sala de aula. Eu vou focar no mesmo ponto professora pesquisadora, que é mostrar que eles estão ali que são capazes de participar de qualquer atividade se faz uma dinâmica os insere também. Fiz recentemente uma dinâmica na sala que era “o presente” é uma caixa de chocolate que vai passando e aluna surda pegou, daí os colegas disseram professora como ela vai entregar para alguém a caixa se ela não escuta o que a senhora está falando eu disse calma a intérprete está aqui e vai conduzir, a intérprete fez que ela pra ela entregar para uma pessoa criativa e ela entregou pra quem ela achava que era criativo, então em tudo que você pode inserir o surdo é importante porque ele vai percebendo que não é mais um encostado ali no canto acho que é por aí. E também eu acabo de me formar em psicanálise pelo Instituto Supera e assim como professora e psicanalista essas práticas contribuem para que possam ajudar esses alunos, principalmente porque eu consigo ali de uma forma melhor perceber algumas questões no que se refere a exclusão ao preconceito eu consigo delinear melhor algumas dessas questões principalmente coloco uma mensagem de incentivo e faço questão de quando estou fazendo essas mensagens que são de meus livros eu tenho três livros publicados e peço para a intérprete fazer para aluna surda a mensagem na língua de sinais, eu quero que ela entenda, a psicanálise também ajuda muito a conversar com alunos para vencer as barreiras de preconceito e incluir a todos no sistema educacional (P2, 2022).

Assim, para obter uma efetivação do ensino, as instituições educacionais precisam prever uma organização curricular que vise a formação docente voltada à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos que possuem algum tipo de deficiência, principalmente as pessoas surdas que necessitam fazer uso da língua de sinais; isso porque é por meio do uso da língua que vai acontecer o processo de interação. Desse modo, ela se apresenta como “um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Por intermédio dela os surdos, demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo suas estruturas mentais em níveis mais elaborados” (SKILIAR, 2006, p. 72).

Diante de tais apontamentos, a inclusão dos surdos em uma escola inclusiva precisa ser vista e alicerçada por práticas pedagógicas baseadas nas Leis e nas diretrizes que conduzem o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a inserção de todos no ambiente escolar, possibilitando conseqüentemente, um ensino eficaz.

De acordo com Rodrigues (2001, p. 246), “educa-se para a emancipação e para a autonomia”. Diante disso, compreende-se que as práticas educativas devem contar com o uso de recursos que estimulem as capacidades dos educandos durante todo o processo de formação. Por isso, o ensino deve ser pautado na construção do saber de modo coletivo, respeitando a diversidade.

3.4 DIALOGANDO COM AS “VOZES” SURDAS

Esta subseção tem como objetivo apresentar e analisar os resultados da entrevista realizada com as alunas surdas, cuja problemática central esteve voltada para a busca de uma melhor compreensão a respeito das estratégias utilizadas pelos professores nas aulas de LP para estimular a aprendizagem de uma segunda língua na modalidade escrita. Por questões éticas, as alunas surdas serão assim nomeadas: A1 e A2 (A1 – alunos da primeira escola e A2 – aluno da segunda escola, 1,2). Nesse sentido, é importante assinalar que as duas participantes surdas são filhas de pais ouvintes, possuem idade de 17 e 19 anos e não possuem emprego.

Os dados foram obtidos a partir da entrevista realizada com as referidas alunas surdas, quando elas foram questionadas sobre os principais recursos utilizados pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa. A respeito desse questionamento tem-se os seguintes fragmentos,

a professora não ensina diferente, seus métodos são mais para ouvintes, têm um pouquinho de Libras, mas falta recursos visuais para ensinar os surdos e poder compreender os conteúdos trabalhados, é difícil, porque não tem imagem, as metodologias são mais para os que escutam mesmo. (A1, 2022). No português, tento organizar as palavras, mas quando vou fazer a leitura acho diferente é difícil ler, a professora usa muito o data show, fico só observando, porque tem muita escrita não tem imagem (A2, 2022).

Um aspecto presente nas vozes das entrevistadas é a dificuldade para compreender os conteúdos trabalhados, a realização da leitura que não acontece, pois os recursos visuais não são utilizados para a exposição das aulas, além disso, são usados textos que dificultam a compreensão das palavras.

Diante dessas e de outras singularidades, a utilização de recursos visuais durante as aulas é extremamente importante, pois as pessoas surdas processam as informações que circulam ao seu redor por meio de experiências visuais. É inegável

a relevância atribuída ao professor quando este se insere no contexto de sala de aula, considerando as pessoas surdas, uma vez que ele assume a responsabilidade de providenciar recursos e estratégias, não apenas direcionados para esse público, mas, também, para todos.

Nesse sentido, Skliar (1997) afirma que muitos surdos assumem uma interação de acordo com o ponto de vista da maioria, nesse caso, a comunicação oral, dos mesmos vão se distanciando cada vez mais de sua comunidade de pares e se iniciam num processo imaginário de busca por uma adaptação na comunidade majoritária na qual está inserido.

Ainda, de acordo com Skliar (1997, p. 50)

a concepção oralista, ao impor a língua oral para os surdos, traduz-se, portanto, na defesa de uma linguagem única, que é aceita como correta e que “ressoa de uma alta esfera”, a esfera dominante, e como uma “ordem” exige, apenas, ser reconhecida e assimilada. Nesse caso, a língua majoritária (oral), em meio às linguagens sociais existentes, é postulada como de “maior envergadura e alcance social”, sendo por isso imposta pela comunidade majoritária como língua maior.

Diante desse contexto, é possível perceber que os surdos representam uma minoria no ambiente escolar, o que promove, de alguma forma, a predominância de uma comunicação restrita entre poucas pessoas, em que os surdos se utilizam de sua própria língua materna, neste caso, a Libras. Skliar (1998) possibilita compreender mais facilmente que há a imposição da língua na modalidade oral, rumando para o estranhamento de uma língua diferente no ambiente. Assim,

entendemos que pela imposição da língua oral, como língua única e maior, a sociedade majoritária e até mesmo alguns surdos, reforçam o quase apagamento de sua língua. A ideologia dominante do Oralismo “contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina e dos médicos, dos profissionais paramédicos, dos pais e familiares dos surdos, dos professores ouvintes e inclusive com a de alguns surdos (SKLIAR, 1998. p. 46).

As práticas desenvolvidas pelos docentes, geralmente, são realizadas por meio da exposição dos conteúdos, durante a qual, utilizam discursos orais e escritos, apresentando, desse modo, uma dinâmica que dificulta a compreensão do aluno com surdez. Entretanto, a inclusão dessa nova demanda exige uma organização e uma reestruturação na forma de conduzir as aulas. Da mesma forma que os alunos surdos precisam se adaptar à nova realidade e exigências do ensino nas diferentes

modalidades, os educadores também devem reorganizar suas práticas para atuar nas diferentes situações, afinal eles passam por experiências diferenciadas.

A partir de experiências profissionais, no âmbito educacional, foi possível perceber que grande parte da dificuldade dos alunos surdos é gerada pela prática do professor que adota atitudes que dificultam o processo de aprendizagem, como: a demora entre o que é falado e o que é traduzido; a quebra de contato visual; o ato de caminhar pela sala quando lê algum material; a perda de informação no momento que desvia o olhar do intérprete para o professor, a falta de recursos visuais e muitas outras.

Ao ser questionada sobre os desafios que enfrenta no espaço escolar para compreender e participar de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, A1 responde que tem dificuldade na interação, entendendo mais ou menos algumas coisas, mas é muito difícil fazer as atividades. Diante desse depoimento, percebe-se que, no espaço escolar, o que ainda prevalece é o ensino para todos, e se pode afirmar que o acesso é visto, de maneira geral, como se todos não tivessem dificuldade na audição.

Após estudo, com base em experiências na educação de surdos, foi possível constatar que muitos alunos com surdez tiveram acesso à escolarização, porém, de maneira geral, sem o alcance esperado quanto aos resultados voltados para o estímulo de sua própria aprendizagem, pois os métodos ainda utilizados em sala de aula estão direcionados para a maioria, composta por discentes ouvintes. Tomando como base essa perspectiva, Salles (2005, p. 57) argumenta que o resultado dessa realidade de fracasso é uma “gama complexa de representações sociais, sejam elas históricas, culturais, linguísticas, políticas, respaldadas em concepções equivocadas que reforçam práticas em que o surdo é condicionado a superar a deficiência, buscando tornar-se igual aos demais”.

Tomando como referência tais princípios, percebe-se que os surdos viveram diante de concepções que dificultaram, de algum modo, seu desenvolvimento linguístico. Vale lembrar que é correto afirmar que a linguagem é uma das principais atividades que regulam o cérebro humano, ou seja, está relacionada à estruturação dos processos cognitivos. Por isso, é uma ação que constitui os indivíduos, além de promover alterações que têm efeito na sua construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2001). Nessa perspectiva, a linguagem tem grande influência na vida social dos

sujeitos, pois ela influencia, também, as características humanas, diferenciando-os dos outros animais.

Por meio da linguagem, os indivíduos se integram à sociedade e, para as pessoas surdas, esse processo de inclusão é prejudicado, uma vez que a língua é oralmente falada e percebida pelo canal auditivo, canal este que sofreu modificações nas pessoas surdas. Assim, os alunos surdos, em virtude do problema auditivo, sofrem dificuldades para se comunicar com o grupo social ao qual pertencem (GÓES, 1996).

No tocante ao questionamento voltado para as dificuldades encontradas na escrita da Língua Portuguesa, têm-se os seguintes fragmentos de fala das participantes: A1 diz que “tem muita dificuldade no português escrito: ao perguntar como a mesma consegue escrever? Expõe que na interação com os colegas, pedindo ajuda, daí consegue fazer pouca coisa, precisa de mais explicações por parte da professora” (A1, 2022). A2 afirma o seguinte: “Tenho muita dificuldade, porque são muitos textos (xerox/cópias), o entendimento é pouco, algumas palavras só” (A2, 2022).

Com base nos depoimentos das entrevistadas, fica evidenciado, mais uma vez, que é extremamente relevante que o professor planeje estratégias que favoreçam a aprendizagem daqueles que processam as informações por meio da visão, que possibilitem o avanço no ensino e na aprendizagem. Essas metodologias, sem dúvidas, auxiliam no desenvolvimento de todos que participam desse processo de aprendizagem, inclusive de alunos ouvintes.

Diante disso, é preciso destacar que os alunos surdos querem ser incluídos nas mais diversas ações no contexto escolar, contribuindo com as discussões que são de interesses de todos no ambiente de sala de aula, “o que não significa aceitar qualquer coisa como trabalho de escrita do surdo, muito pelo contrário, respeitar as suas particularidades enquanto um ser que vê na escrita um processo diferente dos ouvintes” (GARCIA, 2012, p. 73). Essa visão reafirma a importância do papel da escola e do professor, que assumem um compromisso social em relação aos alunos surdos, bem como àqueles que possuem alguma necessidade especial.

Quanto ao processo de comunicação com seus colegas ouvintes e se todos sabem Libras, obteve-se a seguinte resposta: A1 cita o nome de alguns colegas que conhecem a Libras, totalizando uns cinco alunos, que são os que mais interagem,

“conversam e me ajudam a compreender um pouco os conteúdos ensinados pelos professores, principalmente nas aulas de português” (A1, 2022). Já A2 se comunica raramente com alguns colegas, pois “os mesmos quase nada sabem Libras, é muito pouco mesmo a interação” (A2, 2022).

Nesse movimento de interação entre colegas de sala de aula e professores, é de suma importância que todos aprendam a língua dos surdos, o que pode ser notado na fala da segunda entrevistada, já que essa interação pouco existe no ambiente escolar. Vale ressaltar que há uma diferença de compreensão acerca do que se perguntava para as participantes. Nota-se que A1 possui um grau de compreensão maior em sua língua materna, Libras; mas, A2 apresenta algumas dificuldades para compreender e interagir em sua própria língua (ela vai lá, senta e conversa com algumas colegas). Isso pode se tornar uma das maiores dificuldades no desenvolvimento do aluno surdo, pois sua vida, enquanto discente, pode sofrer reflexos por conta do domínio de sua língua materna, que caminha lentamente. Dessa forma,

aprender sobre a língua é uma consequência natural do processo de alfabetização. Os alunos passam a refletir a língua, uma vez que textos podem expressar melhor ou pior a mesma informação. Ler e escrever em sinais e em português são processos complexos que envolvem uma série de tipos de competências e experiências de vida que as crianças trazem. As competências gramatical e comunicativa das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita (QUADROS & SCHIMIEDT, 2006, p. 31).

As autoras fazem uma abordagem a respeito da compreensão da própria língua, pois isso possibilita um melhor desenvolvimento, de acordo com as experiências de mundo do falante. Percebe-se que o aprendizado da Libras para o enriquecimento linguístico é indispensável, sendo que este, por sua vez, estabelece maior aprofundamento da LP para as pessoas surdas. Seguindo esse pensamento, Sá (2006, p. 132) afirma que “a língua de um povo não pode ser vista apenas como um meio de comunicação, ela é um dos principais elementos entre um povo e sua cultura. Assim, a Língua de Sinais, como todas as línguas, necessita constantemente de reconhecimento”.

Compreende-se que todas as línguas possuem estruturas diferentes, mas com o mesmo objetivo de intermediar o processo de interação entre os sujeitos de uma sociedade. A esse respeito, Felipe (1992, p. 06) ressalta que

todas as línguas possuem os mesmos universais linguísticos; é preconceituoso e ingenuidade dizer, hoje, que uma língua é superior a qualquer outra, já que elas independem dos fatores econômicos e tecnológicos, não podendo ser classificadas como desenvolvidas, subdesenvolvidas ou, ainda, primitivas.

Nesse sentido, as comunidades linguísticas de surdos têm cada vez mais buscado se fortalecer em sua língua materna, pois a predominância de comunicação no meio em que estão inseridas é a língua oral, mas buscam integrar-se, naturalmente interagindo com ouvintes, que aceitam e tentam compreender a comunicação por meio da língua de sinais. Diante dessa compreensão, quando foi questionada sobre a interação com os professores e a comunidade escolar, A1 ressaltou que consegue se comunicar com os coordenadores e com o porteiro: “e todos compreendem um pouquinho a sinalização (Libras), também consigo entender. A professora também consegue perguntar algumas coisas em que consigo entender” (A1, 2022). A2, por sua vez, relatou que “não tem muita comunicação com pessoas da escola, a professora às vezes tenta ver se consegue escrever, mas sempre pergunta para a intérprete se estou entendendo alguma coisa (A2,2022).

Em torno desses apontamentos, observa-se que as tentativas de dialogar, por parte das discentes surdas, com todos que estão ao seu redor no ambiente escolar, se tornam importantes para o reconhecimento de uma língua que pouco é utilizada nesses espaços. Dessa forma, o que se almeja é “uma escola que possibilite trocas culturais e o fortalecimento do discurso surdo, trocas que possibilitem às comunidades manifestarem sua própria produção cultural e sua forma de ver o mundo” (SÁ, 2006, p. 81). São realidades como essas que fortalecem o desenvolvimento da pessoa surda no meio social, pois, ao perceber a aceitação e o respeito diante de sua forma de comunicação, em busca de tentar ajudar para se fazer compreender, há a interação e até uma certa satisfação por parte do surdo em poder auxiliar no aprendizado de sua própria língua.

Ao longo do presente estudo, buscou-se compreender os grandes obstáculos que as participantes visualizam no espaço escolar em relação às adaptações para aluno surdo e de que forma essas discentes analisam tais situações. Nesse momento, foi necessário fazer uma explicação, atribuindo significado para algumas palavras, visando o entendimento delas. A intérprete, que possui um contato mais afetivo e efetivo, fez com que cada aluna compreendesse o que é a adaptação de materiais,

citando exemplos voltados para a prática pedagógica da professora de matemática, especificando o uso de uma apostila adaptada para alunos surdos. Ao questionar se a professora de português usa uma apostila adaptada para os alunos surdos, as participantes ressaltaram que

não é utilizado uma adaptação específica nas aulas de LP, não tem apostila, a interação é pouca, faço o que os outros alunos fazem. As adaptações são realizadas somente nas provas bimestrais, o restante das aulas são muitas leituras de textos. A professora trabalha muito com histórias de sua própria escrita (de livros já publicados), traz para sala de aula e compartilha por meio de leituras. Às vezes fico esperando algo que seja específico para minha compreensão (A1, 2022).

No tocante a este questionamento assinalado acima e de acordo com a fala da participante, compreende-se que, na escola DHR, há um direcionamento para que sejam realizadas algumas adaptações. Já A2 expressa que não tem adaptação, visto que, nesse caso, são muitos textos para leitura e tudo se transforma na oralização (A2, 2022). Entretanto, conforme observado, muitos são os desafios enfrentados pelos surdos no ambiente escolar. Diante disso, entende-se que “mudanças devem ser feitas na escola, principalmente se, em vez de falar em nome do outro, o professor caminhar ao seu lado, contribuindo para que esse outro possa se sentir seguro para se expor” (SILVA, 2005, p. 40).

Como ressalta Fernandes (1998), as mudanças necessárias a esse paradigma de educação de surdos não podem limitar-se à pura aceitação da entrada da Língua de Sinais dentro das escolas, já que as adaptações vão muito além de inúmeras questões, e, no referencial teórico assinalado, explica-se que:

[h]á inúmeras ações a serem praticadas que envolvem um projeto de educação, que considere em sua proposta curricular o legado histórico e cultural das comunidades surdas: novas tecnologias educacionais pautadas essencialmente em recursos visuais, formação de professores edificada em concepções socioantropológicas, maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros aspectos (FERNANDES, 1998, p. 183).

Percebe-se, portanto, que a autora reforça a necessidade de trabalhar com recursos visuais, destacando que a formação continuada dos professores se torna de suma importância para o desenvolvimento de todos em sala de aula.

Quando questionadas sobre a percepção no desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua escrita, as participantes ressaltam: para A1, “o desenvolvimento é pouco, tento compreender muitas vezes

com a ajuda dos colegas, mas percebo que sou fraca na escrita”. Conversando com a aluna sobre os projetos realizados pela professora de LP, a mesma diz que é inserida “poucas vezes, é muito difícil” (A1, 2022); A2, por sua vez, ressalta que não é fácil aprender a escrita da LP, lembra que antes frequentava a sala de recursos e começou a aprender algumas palavras, mas não estava frequentando tal espaço há um bom tempo. Quando indagada sobre os motivos de não frequentar, relata a distância e outras dificuldades que acabam impedindo sua ida (A2, 2022). Observa-se que, provavelmente, falta algum auxílio para incentivá-las em seu processo de ensino e de aprendizagem, a fim de motivá-las sobre a importância da leitura e da escrita, pois “[a] escritura é um processo que se constrói por meio do registro das atividades realizadas na própria sala de aula e de experiências vivenciadas pela própria criança” (QUADROS & SCHIMIEDT, 2006, p. 43).

Frente a esses depoimentos, entende-se que a língua portuguesa deve ser ensinada em um ambiente formal, exigindo, tanto do professor quanto do aluno, estratégias para esse aprendizado, onde ambos se tornem bilíngues, o que pressupõe o conhecimento das duas línguas. Nesse sentido, vale lembrar que, muitas vezes, o docente precisa de conhecimentos para poder lidar com a Libras, por meio de estratégias visuais que possibilitem a interação com a pessoa surda. Sem essa interação, os surdos irão apresentar dificuldades para compreenderem o que está sendo dito em sala de aula, bem como para processarem a escrita das palavras, pois, se os surdos não conseguem participar, acabam ficando cada vez mais excluídos no ambiente escolar, por conta das metodologias que são, especificamente, planejadas para trabalhar com um público ouvinte.

Desse modo, acentua-se que tais mudanças se tornam necessárias por parte das “atitudes dos educadores frente às diferenças e na conscientização da força social de seu papel para as práticas de significação dos conteúdos curriculares e para a leitura crítica do mundo” (CARVALHO, 2018, p. 141). Esse discurso da autora possibilita compreender que os dados, observados em campo de pesquisa, demonstram que as práticas precisam, de fato, sair de um discurso, do papel, e possibilitar as ações em sala de aula, favorecendo aos discentes não somente o “ouvir”, mas o “escutar “[e], é por meio da escuta que é produzido um aprendizado” (GESSER, 2009).

Para tanto, é necessário

o reconhecimento da pessoa surda enquanto cidadã integrante da comunidade surda com o direito de ter assegurada a aquisição da língua de sinais como primeira língua; o uso da língua de sinais na escola para garantir o desenvolvimento cognitivo e o ensino de conhecimentos gerais; o ensino da língua oral-auditiva com estratégias de ensino de segunda língua e a inclusão de pessoas surdas nos quadros funcionais das escolas (QUADROS,1997. p.40).

Assim, é importante enfatizar que os surdos possuem e são usuários de uma língua que difere da maioria das pessoas que estão a sua volta, o que pode dificultar o seu desenvolvimento frente à ausência da escrita de uma segunda língua, nesse caso, a LP.

Ao finalizar as análises, percebe-se que, em relação ao ensino da LP como segunda língua para surdos no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas docentes observadas nas duas escolas do município de Cruzeiro do Sul-Acre, foram dados passos determinantes para a realização desse ensino, quando lidam com alunos surdos. Contudo, ainda demonstram existência de alguns desafios incompatíveis com as estratégias adotadas para trabalhar o ensino da LP direcionado para um público diverso. Diante disso, a conclusão apresentada a seguir apresentará algumas respostas encontradas no decorrer desse estudo.

REFLEXÕES FINAIS

Nesta seção, estão presentes as considerações finais desta pesquisa. Trata-se de uma investigação que se desenvolveu tendo em vista as inúmeras discussões que acontecem no meio social, considerando-se o ensino de uma segunda língua para pessoas surdas, que se configura como a Língua Portuguesa e se materializa na modalidade escrita. Esta perspectiva caminha para uma proposta bilíngue, uma vez que se considera que a pessoa surda possui o domínio de duas línguas. Além disso, algumas compreensões demandaram leituras de teóricos para fundamentar esta investigação, para que ocorresse uma sistematização com coerência e, portanto, se tornasse compreensiva ao futuro leitor.

Pensar numa educação que possibilite o acesso e a permanência de todos no ambiente escolar permite refletir sobre as metodologias que visem estimular a capacidade dos sujeitos, independentemente de seus estilos de aprendizagem.

Nesse sentido, os discentes que apresentam distintos modos de aprender têm direitos garantidos nas legislações que versam sobre um ensino de qualidade, sem excluir qualquer que seja o sujeito de buscar enriquecer seus conhecimentos.

Desse modo, os resultados desta pesquisa evidenciam os principais achados que estão em consonância com os objetivos que visam, como foco geral, analisar como ocorre o processo de ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua para alunos surdos, destacando as estratégias de leitura aplicadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio, em duas escolas do município de Cruzeiro do Sul – Acre.

Com esse firme e relevante propósito, durante o percurso de dois anos, se buscou explorar o alicerce da realização das análises, no âmbito do estudo intitulado *O ensino da Língua Portuguesa para surdos na perspectiva bilíngue: um estudo em duas escolas de ensino médio do município de Cruzeiro do Sul – Acre*.

Durante o estudo realizado e, para o seu melhor direcionamento, foi estabelecido, como questão principal: como os professores de Língua Portuguesa - LP do Ensino Médio vêm desenvolvendo estratégias de ensino para o aprendizado desta segunda língua pelos alunos surdos? Para não perder o foco e melhor delinear o estudo diante da análise dos achados, pontuou-se as seguintes questões direcionadoras: quais as estratégias de ensino da LP na modalidade escrita para alunos surdos? Quais as condições do ensino da LP para alunos surdos,

considerando o direito à educação bilíngue presente nos documentos institucionais e oficiais? Quais os desafios vivenciados pelos professores da escola do ensino médio para o ensino de LP para alunos surdos?

Para tal finalidade, ao longo do desenvolvimento do presente estudo, foi possível conhecer, de modo mais aprimorado, sobre a trajetória de lutas e de conquistas das comunidades surdas em prol do atendimento das suas especificidades no ambiente escolar. Além disso, foram apresentados os aspectos legais que são condizentes com os avanços no âmbito da educação de surdos, no que diz respeito ao mundo contemporâneo, considerando-se, por exemplo, as leis e os decretos que garantem o uso da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. Nesse sentido, uma das conquistas no ano de 2021 foi a Lei n.14.191, que reconhece a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente.

Esta investigação buscou alcançar o objetivo geral de analisar como ocorre o processo de ensino de uma segunda língua para alunos surdos, observando-se as estratégias de leitura aplicadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, de acordo com os dados coletados a partir das observações das aulas, da análise dos documentos da instituição e de entrevistas coletadas, é possível compreender que o ensino se volta, principalmente, para alunos ouvintes e que as pessoas surdas, pelo fato de terem a acessibilidade promovida pelo profissional intérprete, ficam, na maioria das vezes, somente com esse recurso para compreenderem o que acontece à sua volta.

Quanto às condições do ensino bilíngue, percebeu-se que há algumas lacunas nos documentos oficiais da escola, tanto no que diz respeito ao “Projeto Político pedagógico” quanto em relação à fala das docentes participantes da pesquisa, principalmente quando evidenciam que existe uma certa preocupação com o desenvolvimento de todos os discentes e que conseguem realizar as adaptações necessárias para estimular a leitura e a escrita de todos, possibilitando a aquisição das competências linguísticas que os sujeitos precisam para compreenderem os desafios que vivenciam no meio social. A partir das análises realizadas voltadas para o PPP de cada uma das duas escolas, foi observado que estas possuem caráter inclusivo, mas não demonstram uma especificação sobre o ensino bilíngue, este que deve se estruturar, principalmente, na disciplina de LP, pois é esse foco que se torna

imprescindível para que ocorra o estímulo à leitura e à escrita dos surdos no ambiente escolar.

Desse modo, foram observadas algumas falhas em relação ao cumprimento do que está estabelecido nas leis e diretrizes, que corroboram para uma compreensão sobre as estratégias metodológicas utilizadas para trabalhar no ambiente em que está inserido um público diversificado. Além disso, notou-se a ausência da proposta de conteúdo, dentro do PPP, sendo que essa proposta, por sua vez, faz parte das ações pedagógicas e deveria estar nos anexos do documento. Em vez disso, ela foi apresentada como uma sequência didática e, a partir dela, os professores planejam suas aulas. Acerca desse planejamento, evidenciou-se a falta de objetivos que tivessem relação com o que dizem as participantes, quando questionadas sobre algumas metodologias para estimular a aprendizagem do aluno surdo em sua segunda língua, no que diz respeito à modalidade escrita. Também ficou constatado que os projetos educacionais desenvolvidos nas escolas não estão voltados para temáticas que se voltem para alunos surdos e, além disso, raramente tais discentes são inseridos na realização das atividades, pois a adversidade presente no ambiente muitas vezes é ignorada.

Diante dessa diversidade, foram observadas as dificuldades e os desafios vivenciados pelos professores no que diz respeito ao ensino de LP para alunos surdos, havendo, assim, algumas indefinições ou falhas no planejamento e na organização de estratégias com adaptações que possam suprir as reais necessidades dos educandos, pois nem todos conseguem ouvir da mesma forma sendo que, segundo esse aspecto, os surdos possuem uma “audição visual”. Entretanto, observa-se que esses professores têm buscado desenvolver seu trabalho de modo a contemplar as exigências e atender a todos de maneira eficaz. A veracidade de tal afirmação, constatou-se quando as docentes participantes relataram que a equipe gestora tenta orientar, sensibilizando os profissionais acerca da importância de um planejamento com objetivos, que proporcione o desenvolvimento de todos, principalmente dos alunos surdos. Pode-se afirmar, então, que há, de certa forma, um interesse das referidas participantes pelo aprimoramento e pela capacitação, visando, assim, a inovação de suas ações pedagógicas, mas a carga horária diária de trabalho consome todo o tempo que lhes resta. Diante disso, tais sujeitos buscam superar essa dificuldade a partir do uso dos recursos existentes no ambiente escolar e, assim, ir

diminuindo as barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento, principalmente com o auxílio do intérprete.

Os dados coletados e analisados evidenciam que as estratégias de ensino da LP, na modalidade escrita, para alunos surdos, se voltam para a maioria do público escolar que é composta por ouvintes. Nesse contexto, os docentes tentam inserir algumas adaptações para possibilitar o atendimento de todos, mas, às vezes, isso se torna impossível pela falta de recursos tecnológicos que não são disponibilizados. Um dos aspectos mais observado está voltado para as ações dos intérpretes que auxiliam na comunicação e compreensão dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula.

Com base nas observações realizadas, é possível afirmar que há evidências de que os recursos visuais são raramente utilizados pelas duas professoras que se dispuseram a colaborar com essa pesquisa. Desse modo, percebe-se que as estratégias utilizadas para estimular a escrita dos alunos surdos são voltadas ao público em geral, sem refletir sobre as especificidades existentes no ambiente de ensino em questão. É preciso destacar, desse modo, que tais estratégias, se pensadas e implementadas levando em consideração a diversidade presente nas salas de aula, podem estimular e contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Estas que estão se desenvolvendo a passos lentos, principalmente quando se pensa nos parâmetros e nos pressupostos apresentados pelas legislações que defendem um ensino de qualidade para todos.

Conforme o que foi mencionado, pode-se afirmar que a diversidade de iniciativas acontece no âmbito do trabalho colaborativo, já que os docentes tentam proporcionar uma aprendizagem inovadora e dinâmica, possibilitando a participação e a interação de todos, partindo das experiências de mundo, de modo a satisfazer as expectativas dos discentes. Dessa forma, a educação de pessoas surdas, no contexto escolar, ainda apresenta desafios que precisam ser superados, principalmente quando se fala de adaptações metodológicas ou curriculares.

A respeito do ensino da LP como segunda língua, na modalidade escrita, é necessário compreender os aspectos que devem ser analisados para se trabalhar com aluno surdo tal aprendizado. Diante disso, não é uma missão fácil definir estratégias que tornem o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos mais eficiente, pois isso exige muita reflexão e comprometimento por parte de todos os profissionais que possibilitam as interações no ambiente escolar.

Portanto, diante da grande diversidade de sujeitos que circulam e interagem nos mais variados ambientes de uma instituição escolar, os professores devem, por meio de suas ações e práticas educativas, disponibilizar recursos que possibilitem atender às expectativas daqueles que buscam aprimorar seus conhecimentos. Agindo desse modo, os docentes podem dar uma maior contribuição para a busca da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, a fim de que tais sujeitos possam ir além das habilidades básicas, visando uma formação integral, na qual sejam os próprios protagonistas de sua aprendizagem. Por enquanto, com esta pesquisa, espera-se ter deixado uma pequena contribuição ao campo da pesquisa e às políticas que direcionam o ensino de uma segunda língua, na modalidade escrita, para surdos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabete Oliveira Crepaldi. **Leitura e surdez**: um estudo com adultos não oralizados. São Paulo: Revinter, 2000.

ALMEIDA, Josiane Júnia Facundo de; SILVA, Silvana Araújo (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais**: história. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ANDRADE, Liz do Nascimento; FONTES, Patrícia Oliveira. **O ensino da segunda língua brasileira (Libras) na educação infantil**. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6378273-O-ensino-da-segunda-lingua-brasileira-libras-na-educacao-infantil.html> Acesso em 22 mai. 2023.

ANTIA, Shirin D; STINSON, Michael S. Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings: endnote. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 4, n. 3, p. 246- 248, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENVENUTO, Andréa. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José; KPHAN, Walter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. **Censo escolar**. Brasília: INEP/MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file> Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Censo escolar**. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, 23 dez. 2005. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. **Lei 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BUENO, José Geraldo Silveira. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP, 1994.

BUNCH, Gary. An interpretation of full inclusion. **American Annals of the Deaf**. Washington, v. 139, n. 2, p. 150-152, 1994.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p.100-131.

CARVALHO, Amanda dos Santos. **Educação inclusiva: Práticas docentes frente à deficiência auditiva**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/88158408-Ananda-dos-santos-carvalho-educacao-inclusiva-praticas-docentes-frente-a-deficiencia-auditiva.html> Acesso em: 27 de ago. 2022.

CARVALHO, Noemi Santos de Almeida; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo. Educação inclusiva para surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 1-25, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CICCONI, Marta. **Comunicação Total: introdução, Estratégias, a Pessoa Surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CLAUDIO, Janaina Pereira; NETA. Celina Nair Xavier. **O mundo surdo infantil**. Porto Alegre: FADERS, 2009.

COHEN, Oscar P. An administrator's view in inclusion for deaf children. **American Annals of the Deaf**, Washington, v. 139, n. 2, p. 159-161, 1994.

COUTINHO, Amanda Carla da Silva. **A Trajetória Histórica da Educação dos Surdos no Brasil: do império aos dias atuais**. Manaus: [s.n], 2018.

DIAS, Vera Lúcia Lopes. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli & MOREIRA, Laura Caretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos**: o contexto brasileiro. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial** [livro eletrônico] – Curitiba: Ibpex, 2013.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G. (Orgs.). **Letramento**: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Educação Bilíngüe para Surdos**: trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/SUED/DEE, ago. 2004.

FERREIRA, MEC. Reflexões críticas acerca de alguns conceitos relacionados à integração/inclusão de criança com deficiência no ensino regular. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, p. 107-134, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GARCIA, Eduardo de Campos. **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras**. Salto: Schoba, 2012.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda**: linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sociointeracionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Robéria Vieira Barreto. **Alfabetização de alunos com baixa visão e cegueira**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

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

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. LIBRAS: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar. 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JÚNIOR, Edvaldo dos Santos. A pastoral numa perspectiva das culturas e comunidades surdas do estado do Rio de Janeiro. **Pós-Escrito**, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, jan-mar, 2009.

KIRCHNER, Carl Johann. Co-enrolment as an inclusion model. **American Annals of the Deaf**, Washington, v. 139, n. 2, p. 163-164, 1994.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Língua brasileira de sinais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C, B. F. de; SANTOS, L. F (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatório do Director**. Rio de Janeiro: Instituto dos Surdos-Mudos. 1870. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/410> Acesso em: 03 ago. 2020.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatório do Director**. Rio de Janeiro: Instituto dos Surdos-Mudos. 1869. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/409>. Acesso em: 03 ago. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LORENZINI, Nydia Mara Pinheiro. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do Ensino Fundamental**. 2004. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da Educação inclusiva**. Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio**. 2. ed. rev. Atual. ampl. – Curitiba: Ibpex, 2008.

MORAN, Manuel José; MASETTO, Marcos T; BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2012.

NEVES, B. C.; QUADROS, R. M. A relação dos surdos com a Língua Portuguesa em um contexto bilíngue. In: RIBEIRO, Tiago; SILVA, Aline Gomes. (Orgs.). **Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas**. v. 1. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. p. 137-162.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos interno em instituição prisional. **Revista Intermeio. Educação, Diversidade e Diferença**, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez. 2006.

PLANN, Susan **A silent minority: deaf education in Spain, 1550-1835**. Berkeley: University of Califórnia Press, 1997.

QUADROS, Ronice Miller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Miller. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Miller; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, Ronine Miller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Clélia Regina. **Histórico da feneis até o ano de 1988**. Petrópolis: Arara Azul, 2012.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. In: ENCUENTRO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN, 12., Alcalá de Henares.

Anais... Alcalá de Henares: UNESP Cultura Editora/Universidad de Alcalá, 2017. p. 142-143.

REVISTA DE ENSINO AO SURDO. Ano 1, n. 4/5, 1955. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/466/1/Revista%20Ensino%20ao%20Surdo%20n4%205%201955.pdf> Acesso em: 23 mai. 2023.

EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, v. 09, n. 09, 1993.

REZENDE, Bruna Oliveira De. **Abrir fluência numa nova língua para o surdo brasileiro**: Diários dialogados digitais no desenvolvimento do Português Escrito como L2. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

RICHARDS, Jack. C. & Theodore S. RODGERS. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. Cambridge, University Press. 1986.

ROCHA, Ruth. **Admirável mundo louco, uns pelos outros, quando a escola é de vidro**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986.

ROCHA, Solange Maria da. **Histórico do INES**. Espaço: edição comemorativa 140 anos, 3-32, 1997.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. Et.al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. vol. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. Et.al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. vol. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010 – (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

SANTOS, Rosemary Menezes dos Santos; SILVA, Roberto Vinicius Souza da. **Práticas pedagógicas**: uma inclusão de crianças surdas em uma escola municipal de Parnaíba. 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID3265_22102016221343.pdf Acesso em: 23 mai. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira e. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (Inglês)**: um desafio para professores e alunos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: CECCIM, Ricardo Burg, LULKIN, Sérgio Andrés, BEYER, Hugo Otto, LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. **Atualidades da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, Márcia Lise. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, Cristina Broglia F.; GÓES, Maria Cecília R. (Orgs.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

VAGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais**. Londrina: editora da UNOPAR, 2014.

VYGOTSKI, L. V. **Obras Escogidas – Tomo III**. Madrid: Machado Libros, 2012.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICE- 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS**

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

As aulas dos(as) docentes participantes da pesquisa serão observadas, tendo a seguinte organização por parte da pesquisadora:

- 1) Posicionar-se em local que permita ter um campo visual de toda a sala;
- 2) Jamais interromper e/ou interferir na aula;
- 3) Ser objetiva nas anotações (não tentar avaliar nem interpretar neste momento se as atividades são inclusivas ou não), o trabalho de avaliação e interpretação será feito posteriormente quando houver a análise dos dados;
- 4) Anotar a otimização do tempo entre as diversas atividades desenvolvidas;
- 5) Registrar a explicação das atividades pedagógicas;
- 6) Registrar as intervenções docentes em relação às atividades pedagógicas;
- 7) Registrar como as atividades pedagógicas foram executadas.
- 8) Registrar pontos positivos, pontos de atenção e evidências das atividades pedagógicas observadas;

APÊNDICE- 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

Entrevista semiestruturada para professores

1. Quais os materiais didáticos utilizados para o ensino da Língua Portuguesa quando se tem alunos surdos?
2. Quais elementos você utiliza na sua prática para incluir os alunos surdos em suas aulas?
3. Como o seu planejamento é elaborado (coletivamente, individualmente, tem parcerias)?
4. Como costumam ser suas ações em um contexto de alunos surdos?
5. Como consegue avaliar se sua prática foi significativa para a aprendizagem de todos os alunos?
6. Qual a contribuição do coordenador pedagógico na elaboração de seu planejamento?
7. Quais os principais desafios enfrentados para o ensino da Língua Portuguesa?
8. Como você vê o papel do profissional intérprete diante das práticas pedagógicas realizadas por você em sala de aula?
9. Quais os tipos de atividades que mais auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos?
10. Qual a importância e o principal propósito de ensinar a Língua Portuguesa para alunos surdos?
11. Quais os desafios enfrentados, em sala de aula, quando se trabalha com um público diverso?
12. Como as práticas contribuem para a efetivação da educação de surdos no ensino regular?

APÊNDICE - 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

Entrevista semiestruturada para alunos surdos

1. Quais os principais recursos que são utilizados pelos professores para o ensino da Língua Portuguesa?
2. Quais são os desafios que você enfrenta dentro do espaço escolar para compreender e participar de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula?
3. Quais as dificuldades encontradas na escrita da Língua Portuguesa?
4. Como você se comunica com seus colegas ouvintes, todos sabem Libras?
5. Como acontece a sua interação com os professores e a comunidade escolar?
6. Quais os grandes obstáculos que visualiza no espaço escolar em relação às adaptações para aluno surdo. Como você os analisa?
7. De que forma você percebe o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa?

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E LINGUAGENS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

1 APRESENTAÇÃO

Para seu conhecimento bem como evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, farei a leitura em conjunto com o(a) Senhor(a) deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE).

Eu, **Maria Arlete Costa Damasceno**, pesquisadora da Universidade Federal do Acre, lhe convido para participar da pesquisa **“A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE AÇÕES DESENVOLVIDAS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM CRUZEIRO DO SUL - ACRE.”** Trata-se de uma investigação de Mestrado, orientada pela Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia de Magalhães Bambirra e, para realizá-la, preciso (amos) de sua contribuição.

A pesquisa é importante porque pode contribuir para que os participantes compreendam que a educação na perspectiva inclusiva exige uma reflexão constante dos saberes e fazeres exercidos nos cotidianos escolares para o reconhecimento e valorização das diferenças que os alunos possuem.

Quanto ao objetivo primário, a pesquisa almeja: Analisar como ocorre o processo de ensino de uma segunda língua para alunos surdos, observando-se as estratégias de leitura adotadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 2º e 3º ano em duas escolas do município de Cruzeiro do Sul- Acre.

A população alvo da pesquisa será constituída por 4 participantes. sendo 02 (professores) que ministram aulas com a disciplina de Língua Portuguesa e 02(dois) alunos surdos que estão incluídos nestas salas do 2º e 3º ano do Ensino Médio em duas escolas da rede pública estadual do Município de Cruzeiro do Sul - Acre, localizadas no espaço urbano.

Com relação à metodologia desse estudo e para que a pesquisa se efetive, tendo como objeto de estudo o currículo de língua portuguesa e o ensino para aluno surdo no contexto da sala de aula optou pela abordagem qualitativa de natureza aplicada quanto aos objetivos, descritiva quanto aos procedimentos, bibliográfica e de campo, com o uso da entrevista semiestruturada, observação não-participante e análise documental. A pesquisa de campo tem um lócus para estudo: Duas escola de Ensino Médio do município de Cruzeiro do Sul/Acre.

Participantes e amostra: participarão da pesquisa 02 professores que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, sendo 01 em cada escola de Ensino Médio: 02 alunos surdos incluídos nas classes regulares dos 2º e 3º anos do Ensino Médio, totalizando 4 participantes da pesquisa.

Critério de inclusão: participarão da pesquisa professores de 2º e 3º ano do Ensino Médio das escolas de Ensino Médio Dom Henrique Ruth e Professor Flodoardo Cabral, que trabalham com alunos surdos e possuem formação em nível superior.

Crítérios de exclusão: não participarão desta pesquisa diretores e outros professores que não ministrem aulas com a disciplina de Língua Portuguesa nas referidas escolas selecionadas da rede estadual de Ensino Médio do município de Cruzeiro do Sul - Acre;

2. RISCOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, poderá apresentar riscos para os participantes, de natureza psíquica, que ocasione vergonha e constrangimento por desconhecer o problema em questão e não se sentir seguro na aplicação de sua prática diária no momento da observação da aula e da entrevista. No caso dos professores, talvez tentem evitar o contato físico e o cansaço de responder perguntas relacionadas ao estudo, tendo em vista a complexidade de suas atribuições diárias.

Ressaltamos ainda, as possíveis situações emocionais, no tocante ao stress das atribuições do dia a dia, ainda necessitar estar em contato com a pesquisadora, bem como de natureza intelectual, moral e de identificação pública dos participantes: Quanto à quebra de sigilo das práticas pedagógicas adotadas pelo participante ficar sob observação, à mercê da interpretação da pesquisadora.

Visando amenizar os riscos da pesquisa algumas cautelas serão adotadas para bom desenvolvimento das atividades evitando assim, desconforto ou constrangimento dos professores, não serão emitidas opiniões durante as entrevistas, nem tampouco interferir no seu fazer pedagógico no momento da observação em sala de aula. Previamente, a pesquisadora buscará o momento oportuno para a entrevista para se evitar cansaço para os participantes. Como sugestão inicial, teria a ocasião do estudo/planejamento que os coordenadores mantêm com os professores para que, neste momento, se faça as entrevistas ou se combine um momento adequado para a observação da aula. Em relação aos riscos de causar interferências na rotina diária do grupo ou causar insegurança e danos a autoestima dos participantes serão utilizados, durante a visita à escola e/ou interlocuções, ligações telefônica e/ou mensagens de texto via WhatsApp ou e-mail, os critérios de discrição, cordialidade, respeito e sob hipótese alguma será dirigido aos integrantes do grupo, comentários ou opiniões de qualquer espécie; Como forma de evitar que os participantes sintam-se desconfortáveis, constrangidos ou envergonhados diante da pesquisadora, será agendada uma visita às escolas nas quais será apresentada a proposta de pesquisa, com a devida explicação minuciosa sobre o seu desenvolvimento.

Assim, faremos desde a primeira conversação e no decorrer da pesquisa uma breve explicação sobre a educação de surdos, ao qual torna um processo que exige uma tomada de consciência, todavia com responsabilidade e principalmente a partir de reflexões individuais e coletivas, não havendo problema nenhum no caso de o(a) participante alterar seu entendimento sobre o assunto em tela.

Para denominação dos professores que atuam com a disciplina de Língua Portuguesa, atribuiremos o alfanumérico: P1, P2 (P- professor da primeira escola e P2 – professor da segunda escola). Para nomear os alunos surdos utilizaremos A1 e A2 (A1 – alunos da primeira escola e A2 – aluno da segunda escola, 1,2).

Dessa forma, os dados coletados serão armazenados no computador ou no HD

externo de dados pessoais da pesquisadora responsável, protegido por senha garantindo total segurança.

Benefícios:

A presente pesquisa trará contribuições diretas e indiretas para os participantes, uma vez que pretende refletir sobre a temática da educação dos surdos. enquanto educação voltada para a cidadania plena, que reconhece e valoriza a diferença de todos os alunos. Além disso, pode possibilitar o enriquecimento da prática docente voltada para a aprendizagem dos discentes Público Alvo da Educação Especial - PAEE. Neste sentido, como benefícios diretos, os participantes terão a oportunidade refletir sobre suas práticas inclusivas e perceber se elas estão sendo produzidas a contento ou se precisam de ajustes e aprimoramento para poder atender as especificidades das pessoas surdas incluídas no ambiente escolar, o que poderá provocar a melhoria da qualidade do ensino oferecido proporcionando benefícios na aprendizagem dos educandos. O referido estudo poderá contribuir para pesquisas posteriores sobre a temática.

Forma de abordagem dos participantes:

A partir da aprovação da pesquisa no CEP, a pesquisadora fará o primeiro contato com a equipe gestora das escolas que serão informadas previamente do dia da visita da pesquisadora. Neste momento, a direção da escola juntamente com a pesquisadora definirá a melhor data e horário para a apresentação e possíveis esclarecimentos sobre a proposta de pesquisa para todos os participantes. Após essa conversa, e de posse dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados pelos participantes, neste momento será combinado o melhor dia e horário para realizamos a entrevista com os participantes, serão apresentados os objetivos da pesquisa, e uma rápida explanação das possíveis contribuições que trarão para a escola, para as ações cotidianas dos próprios participantes.

Para a realização das observações das aulas no decorrer da pesquisa, os professores e alunos serão avisados com antecedência da presença da pesquisadora. Os locais de abordagem serão sempre nas escolas *locus* da pesquisa.

Desfecho primário:

Pretende-se a obtenção do conhecimento sobre as dinâmicas das práticas dos professores para trabalhar a Língua Portuguesa em sala de aula quando se tem alunos surdos incluídos com vista a assegurar o desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem de todos os alunos em duas escolas da rede estadual de Cruzeiro do Sul/Acre.

3 GARANTIA DE PLENA LIBERDADE AO PARTICIPANTE DE RECURSAR-SE OU RETIRAR SEU CONSENTIMENTO EM RELAÇÃO À PESQUISA

Garantiremos que sua participação neste estudo será voluntária e no momento em que por um ou outro motivo sentir-se desconfortável e não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir, sem qualquer perda. Diante dessa decisão, a pesquisadora lhe devolverá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

4 GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como a orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que

seja preservada a sua identidade durante todas as fases da pesquisa e mantida a confidencialidade dos dados coletados. O pesquisador tomará todos os cuidados no armazenamento dos dados coletados, os quais devem permanecer em local seguro e restrito. Além do respeito às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética de pesquisa com Seres Humanos da UFAC.

5 GARANTIA DE QUE O PARTICIPANTE RECEBERÁ UMA VIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) receberá uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso não se sinta à vontade para assinar o referido termo no momento do recebimento, poderá refletir sobre a participação ou não na pesquisa e poderá assiná-lo em sua residência ou em outro local e momento oportuno.

6 EXPLICAÇÃO DA GARANTIA DE RESSARCIMENTO E COMO SERÃO COBERTAS AS DESPESAS TIDAS PELOS PARTICIPANTES

Não será sua responsabilidade pagamento de ônus de despesas para a pesquisa tampouco receberá qualquer valor em dinheiro por sua participação ou algum tipo de compensação por sua participação neste estudo.

7 EXPLICITAÇÃO DA GARANTIA DE INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS DECORRENTES DA PESQUISA.

O pagamento de despesas ou ônus da pesquisa não será de sua responsabilidade, assim como também o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro ou algum outro tipo de compensação por sua participação neste estudo.

8 EXPLICITAÇÃO DA GARANTIA DE INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS DECORRENTES DA PESQUISA.

O não cumprimento do estabelecido pelo pesquisador implicará na indenização aos participantes da pesquisa.

A pesquisadora Maria Arlete Costa Damasceno, aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL, da Universidade Federal do Acre – UFAC, telefone (68) 99946-6943, e-mail maria.damasceno@ufac.br, responsável por este estudo poderá ser contatado na Universidade Federal do Acre- Ufac, Campus Floresta, Localizada Estrada do Canela Fina, KM 12 Gleba Formoso – São Francisco - Cruzeiro do Sul – AC/ CEP: 69980-000 Telefone:(68) 3311-2500, no horário das 7hs:30min às 12h ou 13hs:30min as 17hs, para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado da pesquisa, bem como, qualquer dúvida poderá ser esclarecida também pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Acre(UFAC), Endereço: Rodovia BR 364, Km 04; Campus Universitário Reitor Áulio Gélio Alves de Souza: Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 26; CEP: 69.915-900; Telefone:(068) 3901–2711; E-mail:cepufac@hotmail.com.

Esse termo foi elaborado em duas vias e será rubricado em todas as páginas. Fica assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pela pesquisadora responsável e pelo (a) professor (a) participante da pesquisa.

Eu,____, declaro que li esse termo **“A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE AÇÕES DESENVOLVIDAS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM CRUZEIRO DO SUL - ACRE.”**, da qual participarei de livre e espontânea vontade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem ter que justificar minha decisão e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição. Tenho conhecimento de que não terei nenhum custo e nem serei remunerado por minha participação e não serei identificado (a) nas publicações dos resultados da pesquisa.

Eu concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 deste TCLE, como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da referida pesquisa.

Assinatura do (a)
professor (a)

Assinatura do
pesquisador

Assinatura digital do (a)
professor (a)

Cruzeiro do Sul – AC, 11
de agosto 2022.



ESTADO DO ACRE

SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
Coordenação Geral – Núcleo de Cruzeiro do Sul

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, -----, coordenadora de Educação da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes de Cruzeiro do Sul – Acre, RG Nº -----, SSP/AC, CPF Nº -----, AUTORIZO a pesquisadora Maria Arlete Costa Damasceno, RG nº 0267903 CPF nº 477.639.812-53, aluna do Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens –PPEHL, da Universidade Federal do Acre – UFAC, com matrícula institucional nº 202121500, a realizar observações não participantes em duas escolas do meio urbano da rede estadual de ensino durante 03 (três) ministradas pelos professores de língua portuguesa, bem como ter acesso a alguns documentos da escola, a saber: Projeto Político Pedagógico, planejamento dos professores, e a usá-los como fonte de dados para a pesquisa **“A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE AÇÕES CONTEXTUALIZADAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO PARA FORMAÇÃO BILINGUE”**, que tem por objetivo primário analisar como ocorre o processo de ensino de uma segunda língua para alunos surdos, observando-se as estratégias de leitura adotadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 3º e 2º ano do Ensino Médio em duas escolas do município de Cruzeiro do Sul – Acre. A pesquisa terá como participantes 02 (dois) professor (o) de língua portuguesa e 02 (dois) alunos surdos(as)

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Cruzeiro do Sul - Acre, 26 de junho de 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO DE SURDOS E O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DE AÇÕES DESENVOLVIDAS EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM CRUZEIRO DO SUL - ACRE.

Pesquisador: MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63065722.6.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre - Campus Floresta

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.856.694

Apresentação do Projeto:

Trata-se da segunda versão do Protocolo de pesquisa que retorna ao CEP para apreciação das "pendências" indicadas no Parecer 5.842.057 de 03 de novembro de 2022. Neste Parecer, examinaremos somente termos nos quais foram indicadas inadequações e solicitadas providências de revisão para sanar as pendências, que constam nas Informações Básicas do Projeto (IBP), no Projeto Detalhado (PD) e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Objetivo da Pesquisa:

"Analisar como ocorre o processo de ensino de uma segunda língua para alunos surdos, observando-se as estratégias de leitura literária adotadas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio em duas escolas do município de Cruzeiro do Sul - Acre."

Objetivos Secundários:

- (1) "Identificar as estratégias e táticas de ensino de uma segunda língua na modalidade escrita desenvolvidas pelos docentes com alunos surdos";
- (2) "Conhecer, de forma mais aprimorada, as dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalhar os

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26

Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900

UF: AC **Município:** RIO BRANCO

Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



conteúdos do currículo de língua portuguesa quando se tem alunos surdos incluídos em sala de aula";
(3) "Identificar as estratégias de leitura literária desenvolvidas pelos professores, verificando o nível de capacidade linguística dos alunos surdos frente a uma segunda língua".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram assim expressos pelos pesquisadores: "Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, poderá apresentar riscos para os participantes, de natureza psíquica, que ocasione vergonha e constrangimento por desconhecer o problema em questão e não se sentir seguro na aplicação de sua prática diária no momento da observação da aula e da Assim, desde a primeira conversação e no decorrer da pesquisa, ocorrerão breves explicações sobre a educação de surdos, pois trata-se de um processo que exige uma tomada de consciência. Todavia, isso ocorrerá com responsabilidade e, principalmente, a partir de reflexões individuais e coletivas, não havendo problema nenhum no caso de o(a) participante alterar seu entendimento sobre o assunto em tela. Para denominação dos professores que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, atribuiremos o alfanumérico: P1, P2 (P- professor da primeira escola e P2 – professor da segunda escola). Para nomear os alunos surdos utilizaremos A1 e A2 (A1 – alunos da primeira escola e A2 – aluno da segunda escola, 1,2).

Dessa forma, os dados coletados serão armazenados no computador ou no HD externo de dados pessoais da pesquisadora responsável, protegido por senha, garantindo, desse modo, total segurança."

Os riscos da pesquisa foram adequadamente dimensionados e a medidas mitigadoras estão adequadas. entrevista. No caso dos professores, talvez tentem evitar o contato físico e o cansaço de responder perguntas relacionadas ao estudo, tendo em vista a complexidade de suas atribuições diárias. Ressaltamos ainda, as possíveis situações emocionais, no tocante ao stress das atribuições do dia a dia que poderá ser aumentado pela necessidade de estar em contato com a pesquisadora, bem como de natureza intelectual, moral e de identificação pública dos participantes: quanto à quebra de sigilo das práticas pedagógicas adotadas pelo participante que ficarão sobre observação, à mercê da interpretação da pesquisadora

Visando amenizar os riscos da pesquisa, algumas cautelas serão adotadas para o bom desenvolvimento das atividades, evitando, assim, desconforto ou constrangimento aos professores. Primeiramente, não serão emitidas opiniões durante as entrevistas, nem tampouco

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.856.694

ocorrerá interferência ao seu fazer pedagógico, no momento da observação em sala de aula. Previamente, a pesquisadora buscará combinar com os participantes o momento oportuno para a realização das entrevistas, para não ocasionar cansaço a eles.

Como sugestão inicial, as entrevistas poderiam ocorrer no momento do estudo/planejamento dos professores que é organizado pelos coordenadores. Quanto à observação da aula, o ideal é que se combine previamente com os docentes um momento adequado para ela aconteça. Em relação aos riscos de causar interferências na rotina diária do grupo ou causar insegurança e danos à autoestima dos participantes, serão utilizados, durante a visita à escola e/ou interlocuções através de ligações telefônica e/ou mensagens de texto via WhatsApp ou e-mail, os critérios de discrição, cordialidade, respeito e, sob hipótese alguma, serão dirigidos, aos integrantes do grupo, comentários ou opiniões de qualquer espécie. Como forma de evitar que os participantes sintam-se desconfortáveis, constrangidos ou envergonhados diante da pesquisadora, será agendada uma visita às escolas nas quais será apresentada a proposta de pesquisa, com a devida explicação minuciosa sobre o seu desenvolvimento.

Benefícios:

“A presente pesquisa trará contribuições diretas e indiretas para os participantes, uma vez que pretende refletir sobre a temática da educação dos surdos, enquanto processo voltado para a cidadania plena, que reconhece e valoriza a diferença dos alunos. Além disso, poderá possibilitar o enriquecimento da prática docente voltada para a aprendizagem dos discentes Público Alvo da Educação Especial - PAEE. Nesse sentido, como benefícios diretos, os docentes participantes terão a oportunidade de refletir sobre suas práticas inclusivas e perceber se elas estão sendo produzidas a contento ou se precisam de ajustes e aprimoramento para poder atender as especificidades das pessoas surdas incluídas no ambiente escolar, o que poderá provocar a melhoria da qualidade do ensino oferecido, proporcionando benefícios na aprendizagem dos educandos. O referido estudo poderá contribuir também para pesquisas posteriores sobre a temática, como fonte de consulta.”

Verifica-se portanto, que não há benefícios diretos aos participantes do estudo. De acordo com a Resolução CNS nº 466/12 no item V.2 – “São Admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes sejam exclusivamente indiretos desde que considerados as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses”.

Para o alcance dos benefícios é necessário o cumprimento do item III.1.n da Resolução CNS Nº 466/12 que visa a garantia de “assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa”.

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para o campo de pesquisa com foco na temática da Educação de Surdos e Língua Portuguesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

RESUMO

Na versão anterior consta "Recomenda-se revisão do resumo, de acordo com as normas técnicas e, sua apresentação em igual teor nas IBP e PD."

Na carta resposta, a pesquisadora escreveu "Recomendação acatada e ajustada – Página 03 do projeto detalhado e Plataforma Brasil."

Avalia-se que a pesquisadora acatou a recomendação. Deste modo, item sanado

2-Projeto de pesquisa

2.6- Metodologia

2.6.1- População e Amostra

Na versão anterior: solicita-se a apresentação em igual teor nas duas versões do Projeto (IBP e PD) como fora definida a população, além de rever a amostra que tem redações diferentes nas duas versões.

Na Carta Resposta consta "definição da população e amostra e grupos de participantes da pesquisa incluído no resumo do projeto detalhado, página 03, nos aspectos metodológicos do projeto detalhado na página 17, no TCLE página 02 e inserido na Plataforma Brasil."

Avalia-se que a pesquisadora atendeu a solicitação que fora verificada nas versões do projeto e TCLE. Deste modo: pendência sanada.

2.6.3-Coleta de dados:

Na versão anterior: solicita-se apresentar em igual teor a coleta de dados em igual teor no TCLE e, nas duas versões do projeto (IBP e PD).

Na carta resposta a pesquisadora escreveu "Recomendação acatada e ajustada - Página 14 e 15 do projeto detalhado e no TCLE página 02 e na Plataforma Brasil".

Avalia-se que a pesquisadora cumpriu a solicitação. Deste modo, pendência sanada.

2.6.2 - Critérios de Exclusão -

Na versão anterior solicita-se Revisar ou suprimir os critérios de exclusão.

Na carta resposta, escreveu a pesquisadora "Recomendação acatada e ajustada: página 17 do projeto detalhado e no TCLE página 02 e na Plataforma Brasil".

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26

Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900

UF: AC **Município:** RIO BRANCO

Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.856.694

Avalia-se que a pesquisadora cumpriu a solicitação. Deste modo, pendência sanada.

2.7- Metodologia de análise de dados:

Na versão anterior, solicita-se a substituição do termo "sujeitos" por "participantes", no trecho " sujeitos da pesquisa

Na carta resposta, a pesquisadora escreveu "Recomendação ajustada e acatada: página 15, 16 e 17 do projeto detalhado e na Plataforma Brasil"

Avalia-se que a pesquisadora cumpriu a solicitação. Deste modo, pendência sanada.

2.10- Cronograma de execução:

Na versão anterior solicita-se rever a data de apreciação do projeto no CEP, para que mantenha coerência com a Declaração de Início de Coleta de Dados.

Na carta resposta, a pesquisadora escreveu "Cronograma ajusta na página 21 do projeto detalhado e Plataforma Brasil"

Avalia-se que a pesquisadora atendeu a solicitação, conforme comprovado nas versões do projeto. Deste modo, pendência sanada.

3- TCLE

Na versão anterior consta "Solicita-se a apresentação, como estabelece a Resolução CNS 466/2012, das formas de ressarcimento e assistência durante, e após o desenvolvimento da pesquisa".

Na carta resposta, a pesquisadora escreveu "Pendência sanada: no TCLE página 05"

Avalia-se que o item fora acatado e corrigido pela pesquisadora. E deste modo, a pendência fora sanada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando as exposições constantes deste Parecer na "Avaliação dos Riscos e Benefícios", nos "Comentários e Considerações sobre a Pesquisa" e nas "Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória", o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC), de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS N° 466/2012 e CNS N° 510/2016, manifesta-se pela aprovação do Parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

1- Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



Continuação do Parecer: 5.856.694

Resolução CNS Nº466/2012, X.3- 4.

2- Em conformidade com as diretrizes estabelecidas a Resolução CNS Nº 466/2012, XI.2, d; o pesquisador responsável deve apresentar relatórios parcial e final ao CEP. O Relatório parcial deve ser apresentado após coleta de dados, "demonstrando fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento" (Resolução CNS Nº 466/2012, II.20) e o Relatório Final deverá ser apresentado "após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados" (RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, II.19).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2003494.pdf | 02/12/2022 19:05:00 | | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO_DA_PESQUISA.pdf | 02/12/2022 19:04:09 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETODETALHADO.docx | 02/12/2022 19:03:39 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |
| Outros | CARTARESPOSTACEP.pdf | 02/12/2022 19:03:13 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf | 02/12/2022 19:01:52 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |
| Folha de Rosto | FolhadeRosto.pdf | 22/08/2022 17:47:44 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |
| Outros | PROTOCOLO_DE_OBSERVACAO.pdf | 19/08/2022 18:38:16 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |
| Outros | PROTOCOLO_DE_ENTREVISTA.pdf | 19/08/2022 18:37:33 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |
| Outros | TERMODEAUTORIZACAOPESQUISA.pdf | 19/08/2022 18:35:14 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ACRE- UFAC



Continuação do Parecer: 5.856.694

| | | | | |
|--|---|------------------------|------------------------------------|--------|
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | MODELODEAUTORIZACAOPARAREALIZACAODAPESQUISAEDEDECLARACAOEINFRAESTRUTURA.pdf | 19/08/2022 18:28:05 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAODEPESQUISADORES.pdf | 19/08/2022 18:15:45 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.pdf | 19/08/2022 18:15:23 | MARIA ARLETE COSTA DAMASCENO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

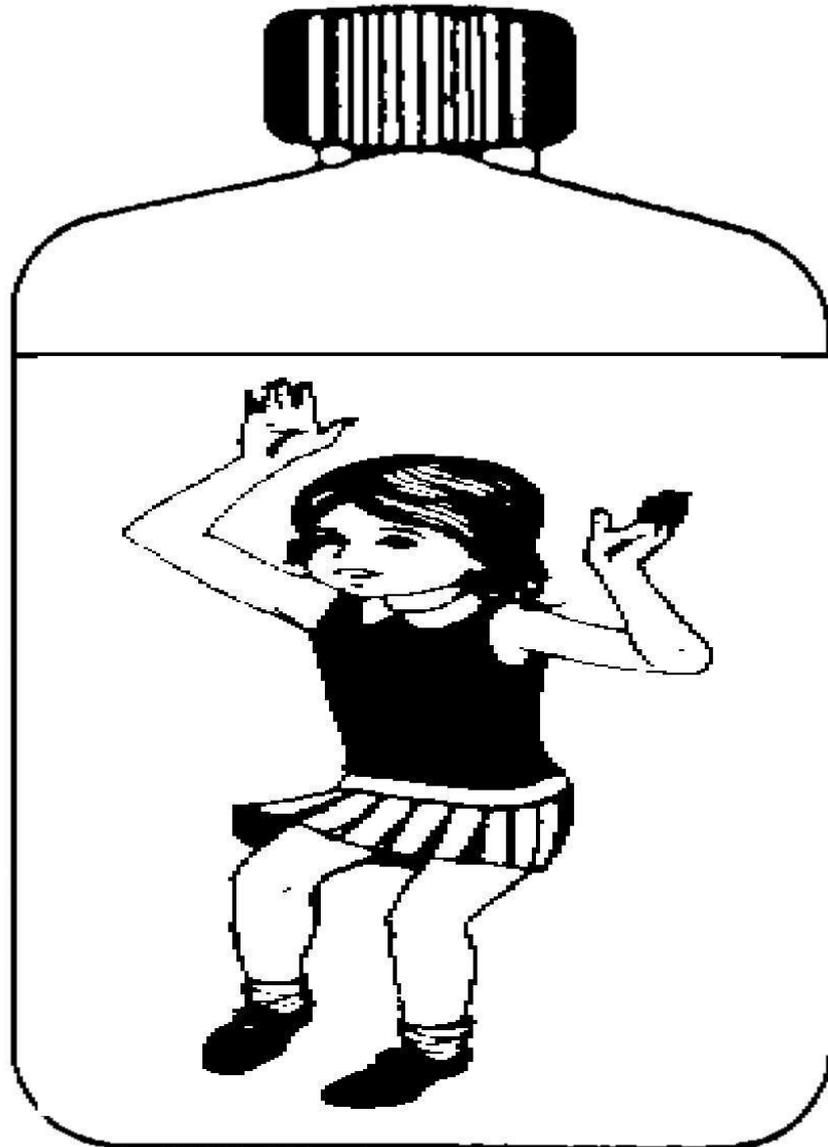
Não

RIO BRANCO, 18 de Janeiro de 2023

Assinado por:
Suleima Pedroza Vasconcelos
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário" "Reitor Áulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cep@ufac.br

QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO



Ruth Rocha

Quando a escola é de vidro.

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.

Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.

É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

O vidro dependia da classe em que agente estudava.

Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.

Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.

E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano, era um horror.

Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado?

Coubesse ou nãooubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.

E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor.

Ele ficava louco da vida e atarraxava a tampa com força, que era pra não sair mais.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...

As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos.

Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito...

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física.

Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.



As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de Educação Física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para Educação Física.

Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa.

E alguns meninos também.

Estes eram os mais tristes de todos.

Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada á toa, uma tristeza!

Se a gente reclamava?

Alguns reclamavam.

Então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida.

A minha professora dizia que ela sempre tinha usado vidro, até para dormir, por isso é que ela tinha boa postura.

Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer á vontade.

Então a professora respondeu que era mentira. Que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior...

Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saiam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que estranhavam sair dos vidros.

Mas uma vez veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que era pobre.

Ai não tinha vidro pra botar esse menino.

Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo...

Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

Engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

Os professores não gostavam nada disso...

Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós...

Nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso.

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

_Se Firuli pode por que é que nós não podemos?

Mas dona Demência não era sopa.

Deu um croque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...

Já no outro dia a coisa tinha engrossado.

Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola.

Hermenegildo chegou muito desconfiado:

Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli.É um perigo esse tipo de gente aqui na escola.Um perigo!

A gente não sabia o que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli.

Seu Hermenegildo não conversou mais.Começou pegar os meninos um por um e enfiar á força dentro dos vidros.

Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro, já tinha dois fora.

E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era para ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando:

_SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS!

(Pra ela bárbaro era xingação).

Chamem os Bombeiros, o Exército da Salvação, a Polícia Feminina...

Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo.

E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar.

Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte.

Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo.

Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

_Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

_Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais.

Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar...



Professoras: Giselma e Shirlei
Março de 2003