



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFILETRAS**

FRANCISCA MARIA CERQUEIRA DA SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE EM ESPAÇOS DE AEE**

ARAGUAÍNA-TO, 2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFILETRAS**

FRANCISCA MARIA CERQUEIRA DA SILVA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE EM ESPAÇOS DE AEE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado ProfLetras da Universidade Federal do Tocantins, sob a orientação do Prof.º Doutor Francisco Edviges Albuquerque, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof.º Doutor Francisco Edviges Albuquerque

ARAGUAÍNA-TO, 2015

**Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da UFT**

S556p Silva, Francisca Maria Cerqueira da.
Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva
bilíngue em espaços de AEE/Francisca Maria Cerqueira da Silva -
2015.

166 f.; il.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Federal do
Tocantins, Programa em Rede Nacional / PROFLETRAS, Araguaína,
BR-TO, 2015.

1. Educação Especial 2. Letramento 3. Surdez I. Título

CDD 371.9

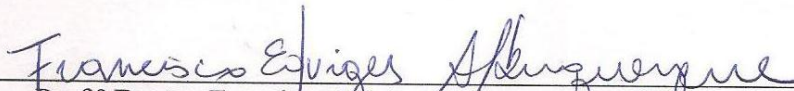


UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS-UFT
PPGL - MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS


FRANCISCA MARIA CERQUEIRA DA SILVA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ NA
PERSPECTIVA BILÍNGUE EM ESPAÇOS DE AEE


Dissertação de conclusão de curso para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, defendida e aprovada em 31 de agosto de 2015, pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof.º Doutor Francisco Edviges Albuquerque - UFT
(Orientador e presidente)



Professora Dr^a. Raimunda Benedita Cristina Caldas - UFPA



Professora Dr^a. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa - UFT

Professora Dr^a. Janete Silva dos Santos - UFT
(Suplente)

Dedico este trabalho à comunidade surda de Marabá, especialmente à minha irmã surda Cristiane Cerqueira por me proporcionar pela convivência com sujeitos surdos ter esse olhar sociocultural, e não clínico terapêutico, sobre a surdez e me permitir conhecer e está aprendendo cada dia mais sobre o ser Surdo e a Língua de Sinais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu alcançasse o objetivo de concluir este curso.

Especialmente agradeço ao meu irmão Uilame Cerqueira e à minha cunhada Ilze Cristina Cerqueira pelo apoio, compreensão e companheirismo sem os quais eu não teria conseguido realizar este intento tão sonhado;

Aos professores da Universidade Federal do Tocantins-UFT pela competência e empenho que dedicaram a este programa de pós-graduação: Prof.^o Dr. Márcio Melo, Prof.^a Dra. Valéria Medeiros, Prof.^o Dr. Luiz Roberto Peel, Prof.^o Dr. Dernival Venâncio Júnior, Prof.^a Dra. Luiza Silva, e aos demais não nomeados aqui, mas lembrados, e especialmente ao meu orientador Prof.^o Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

A minha amiga Prof.^a Ma. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, mestre e doutoranda em Educação Especial, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA, pela amizade e grandes contribuições a este trabalho.

Aos gestores da escola de ensino médio onde sou lotada, concursada como professora da Educação Especial, e de cuja função estava impossibilitada de solicitar licença para estudos, agradeço imensamente pelo apoio e compreensão tão fundamentais nos momentos mais necessários.

Aos professores dos espaços de AEE, da rede municipal de ensino de Marabá-PA, onde o projeto de intervenção foi aplicado agradeço pelo trabalho conjunto, a colaboração, apoio e companheirismo; às alunas surdas do ensino médio, e aos surdos do ensino fundamental participantes das atividades que geraram os dados desta pesquisa agradeço humildemente pela aceitação da intervenção e confiança depositadas em mim.

E finalmente as minhas colegas Vera, Seane e Kênia pelo companheirismo e apoio para transpor os muitos desafios que enfrentamos nas idas e vindas do nosso município à universidade para cursar essa pós-graduação.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.
(Paulo Freire)

Para a educação de alunos surdos, precisamos de professores *fluentes* em Libras, precisamos urgentemente de professores *surdos*, e precisamos de professores bem formados, preparados para o ensino da gramática e dos usos sociolinguísticos de Libras, bem como para o ensino de Português como segunda língua para surdos. (Leland McCleary, São Paulo, 09 de janeiro de 2005, no livro: *Aprender a Ver* de Sherman Wilcox e Phyllis Perrin Wilcox, prefácio para a edição brasileira, p.10,11.)

SILVA, Francisca Maria Cerqueira da. Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE. 166 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras-ProfLetras. Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína-TO, 2015.

RESUMO

O presente trabalho apresenta a análise e discussão dos resultados de uma pesquisa realizada em espaços de atendimento educacional especializado no modelo de salas de recursos multifuncionais, na cidade de Marabá, estado do Pará. A pesquisa teve o objetivo de discutir sobre práticas de letramento de alunos com surdez em espaços de AEE/SRM. Como procedimento de coleta de dados aplicou um projeto de intervenção que constava de um plano de ensino bilíngue para alunos com surdez, aplicado após pesquisa documental, e outros procedimentos metodológicos para verificação de como se dava o processo de ensino de línguas para surdos nos espaços lócus da pesquisa, bem como após a avaliação diagnóstica do desenvolvimento linguístico dos alunos. O plano de ensino bilíngue constituiu-se em uma prática pedagógica de ensino de línguas para surdos cujos resultados foram analisados e discutidos a partir de uma perspectiva de cunho qualitativo interpretativista. Os resultados demonstraram que o ensino de línguas para surdos, organizado em unidades ou sequências didáticas, conforme sugerido no plano de ensino bilíngue, desenvolvido em fases e etapas distintas de ensino da Língua de Sinais como L1 e da Língua Portuguesa como L2, constituiu-se em um ensino de fato bilíngue, e possibilita o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos com surdez, contribuindo para o letramento em primeira e em segunda língua.

Palavras-Chave: Surdez, Ensino bilíngue, Língua Portuguesa, Segunda língua.

SILVA, Francisca Maria Cerqueira da. Literacy practices of students with deafness in space AEE/SRM. 166 pages. Master thesis. Programa de Pós-Graduação em Letras-ProfLetras. Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína-TO, 2015.

ABSTRACT

This paper presents the analysis and discussion of the results of a survey conducted in spaces of specialized educational services in the model of multifunctional resource rooms, in the city of Marabá, Pará State. The research aimed to discuss literacy practices of students with deafness in space AEE/SRM. Data collection procedure applied an intervention project which consisted of a bilingual education plan for students with deafness, applied after documentary research, and other methodological procedures to check how was the language teaching process for the deaf in locus spaces research, as well as after diagnostic evaluation of language development of students. The bilingual teaching plan consisted in a pedagogical practice deaf for language teaching and the results were analyzed and discussed from the perspective of interpretative qualitative approach. The results showed that language teaching for the deaf, organized into teaching units or sequences, as suggested in bilingual teaching plan, developed in stages and different stages teaching of sign language as L1 and Portuguese as L2, constitutes in fact a bilingual education, and enables the development of language skills of students with deafness, contributing to literacy in first and second language.

Key words: Deafness, Bilingual teaching, Portuguese language, Second language.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01: Período da pesquisa e frequência dos alunos	55
Quadro 02 - Síntese das etapas da pesquisa, participantes, objetivos e procedimentos	55
Quadro 03: Caracterização do município	58
Quadro 04: Caracterização dos espaços de AEE/SRM pesquisados	62
Quadro 05: Participantes da pesquisa	66
Quadro 06: Caracterização e perfil dos professores do AEE participantes da pesquisa	67
Quadro 07: Características gerais dos alunos participantes	69
Quadro 08: Descrição dos procedimentos gerais da pesquisa	75
Quadro 09: Resultados da avaliação diagnóstica inicial	85
Quadro10: Histórias trabalhadas nos espaços de AEE	88
Quadro 11: Avaliação final do desenvolvimento dos alunos	108
Quadro 12: Ações para elaboração/aplicação do plano de ensino bilíngue.....	129
Quadro 13: exemplo de registro no plano individual de atend. ed. especializado..	130
Quadro 14: exemplo de registro na ficha de registro de atendimento	132
Figura 01: Imagens de domínio público retiradas da internet para ilustrar o conto “os três porquinhos”	89
Figura 02: exemplos de material pedagógico produzido em Libras.....	89
Figura 03: Imagem de desenho animado da Disney baixado da internet.....	90
Figura 04: Ensino da história em Libras a partir do desenho animado	93
Figura 05: Imagem do vídeo do conto em Libras “os três porquinhos”.....	94
Figura 06: Alunos do E2 assistindo o vídeo da história em Libras	94
Figura 07: Imagens de atividades montadas para trabalhar na sequência planejada	95

Figura 08: Professor trabalhando com material didático produzido para ensinar a história estudada no momento	95
Figura 09: atividades para trabalhar outros temas transversalizados nas histórias..	96
Figura 10: Ilustrações para sequenciar a história	96
Figura 11: Aluna - Recontando a história estudada em Libras	97
Figura 12: Imagens de atividades selecionadas/elaboradas para ensino da língua Portuguesa	98
Figura 13: Imagens de atividades para ensino de outros temas que aparecem na história.....	99
Figura 14: Atividade de leitura a partir do texto escrito na lousa	99
Figura 15: exemplo de atividade para avaliação da compreensão leitora.....	100
Figura 16: imagem de atividade-estudo de aspectos gramaticais	101
Figura 17: Imagens- produção de aluno(a) - sentenças sobre a história.....	101
Figura 18: Exemplo de atividade com outro texto de mesmo tema para avaliação da compreensão leitora	105
Figura 19: Imagem de texto de aluno(a) - primeira produção textual.....	106
Figura 20: Imagem de texto de aluno(a) - segunda produção textual.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

MEC – Ministério da Educação

CAES – Centro de Atendimento Especializado ao Surdo

CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola

PMM – Prefeitura Municipal de Marabá

DEE – Departamento de Educação Especial

LP – Língua Portuguesa

L1 – Língua um ou primeira língua

L2 – Língua dois ou segunda língua

Libras - Língua Brasileira de Sinais

Nota sobre a sigla – Libras – para Língua Brasileira de Sinais, usada neste texto:

Há na língua portuguesa uma convenção já estabelecida para se constituir ou escrever uma sigla¹, que segue o seguinte parâmetro: 1 – Usar só MAIÚSCULAS se cada letra corresponder a uma palavra, independentemente de ser a sigla pronunciável ou não: por exemplo: ABL – Academia Brasileira de Letras; 2 – Só A 1ª letra maiúscula se cada letra não corresponder necessariamente a uma palavra, por exemplo: Funai – Fundação Nacional do Índio. Muitos jornais afastando-se desse parâmetro, orientam a grafia das siglas pelo seu tamanho e pelo fator pronúncia, ou seja: a) se pronunciável, só a inicial maiúscula: Besc, Ubes, Fierj, Icesp, Masp, Abbesc; b) com todas as maiúsculas quando se lê letra por letra: SBPC, PSDB; Existe também a sigla mista, como CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) e UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), em que minúsculas são usadas para diferenciá-la de outra que tem as mesmas iniciais (no último caso, a UFSC). Com base neste padrão, e por ser uma forma já bastante usada, decidimos usar a sigla **Libras** e não LIBRAS para **Língua Brasileira de Sinais**.

¹ Baseado em texto sobre convenção de siglas elaborada por Maria Tereza de Queiroz Piacentini, catarinense, professora de Inglês e Português, revisora de textos e redatora de correspondência oficial.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	20
CAPITULO I – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	
1. UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	23
2. ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	29
2.1. Bilinguismo na educação de surdos	31
2.2. A educação bilíngue no atual modelo de educação inclusiva	33
2.3. Ensino da Libras como primeira língua	37
2.4. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua	40
2.5. Letramento e surdez: práticas de leitura e escrita na segunda língua	47
2.6. O ensino de línguas para surdos e o trabalho com sequências didáticas	49
CAPITULO II – METODOLOGIA	53
1. Contexto do estudo	58
2. Local da pesquisa	62
3. Descrição dos participantes	65
4. Instrumentos de coletas de dados	73
5. Procedimentos	75
6. Procedimentos para tratamento e análise dos dados	83
CAPITULO III – O PLANO DE ENSINO BILÍNGUE COMO UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ: ANÁLISES E RESULTADOS	84
1. Avaliação diagnóstica inicial dos alunos: conhecimento da Libras e da LP	84
2. Processo de aplicação do plano de ensino bilíngue	88
2.1. Primeira Fase: Ensino da Libras	88
2.2. Segunda Fase: Ensino da Língua Portuguesa	98
3. Avaliação final do desenvolvimento linguístico dos alunos	108
3.1. Reflexões sobre o bilinguismo nos espaços de AEE/SRM no lócus da pesquisa e as demandas de formação do professor para o ensino de línguas ao surdo.....	113

3.2. Dificuldades para a aplicação do plano de ensino bilíngue	117
--	-----

CAPITULO IV – PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE

PARA SURDOS EM ESPAÇOS DE AEE.....	122
1. Plano de ensino bilíngue: ensino da Libras como L1 e da LP como L2.....	125
2. Objetivos do plano de ensino bilíngue	128
3. Metodologia	129
4. Sugestão de modelo de planejamento para o ensino bilíngue	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	150
ANEXOS	153

APRESENTAÇÃO

A pesquisa descrita e analisada nesta dissertação é resultado não somente do projeto de intervenção elaborado para essa pós-graduação, é também o eco da experiência de quinze anos trabalhando com surdos na cidade de Marabá, onde sou educadora, bem como da convivência com a surdez por mais de trinta e cinco anos, pois tenho uma irmã surda. Desde 2002 quando iniciei minha trajetória de educadora, tenho atuado com surdos nas escolas, e em alguns momentos com a formação de professores que trabalham com surdos no âmbito da educação comum e da educação especial.

É pertinente ressaltar que desenvolvi a habilidade com a Língua Brasileira de Sinais – Libras em função do contato e convivência com a comunidade surda. E por causa dessa habilidade, fui convidada para a área da educação especial, para atuar no atendimento educacional especializado-AEE do Ensino Médio em 2006, e do Ensino Fundamental em 2009. Paralelo ao meu trabalho nos espaços de AEE, atuei como formadora, por três anos, de um projeto de formação continuada na área da surdez (Curso Básico de Libras), para professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado-AEE, organizado pelo departamento de educação especial da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, nos anos de 2010, 2011, e 2012. Bem como ao longo desse tempo em vários momentos, sou convidada a ministrar a disciplina de Libras nos cursos de docência, nas Universidades Federal e Estadual do Pará que ainda não tem professor concursado na área.

Embora, de acordo com o projeto do MEC, os espaços de AEE sejam para todos os alunos com especificidades educacionais, ou seja, que precisam de apoio pedagógico, não só para os Surdos, em todos esses anos tenho procurado e sido procurada para trabalhar na área da surdez. Essa atuação tem se desdobrado em vários trabalhos e motivações para pesquisar a área da educação de surdos, o que inclui os estudos linguísticos da Libras, e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, tendo publicado trabalhos sobre o tema mesmo antes de ingressar no mestrado em Letras, na Universidade Federal do Tocantins-UFT.

Em 2010 realizei uma pesquisa apresentada como trabalho de conclusão de uma especialização em educação especial e inclusiva, cujo resultado foi apresentado no Congresso Brasileiro de Educação Especial-CBEE em São Carlos-

SP e consta dos anais deste evento (SILVA, 2012)². Anteriormente elaborei um artigo apresentado no “Congresso de experiências exitosas em educação bilíngue para surdos”, evento organizado pelo ICES-Instituto Cearense de Educação de Surdos, em Fortaleza-CE. Os anais deste evento foram organizados em um livro impresso pelo governo daquele estado. O artigo por mim elaborado e que faz parte deste livro é sobre a formação continuada em Libras que acontece há muitos anos no município de Marabá, projeto no qual atuei como formadora por três anos (Silva, 2011)³, entre outros trabalhos e atuações. Portanto, esta experiência de convivência e pesquisas na área da surdez é responsável por muitos dados e informações entremeados na justificativa e nos objetivos desta pesquisa.

Estas pesquisas realizadas na área da educação de surdos em Marabá é que justificam o plano de ensino bilíngue aplicado como projeto de intervenção a presente pesquisa de mestrado, pois evidenciaram quais as dificuldades e possibilidades de ação para melhorar o processo educacional dos surdos nos espaços de AEE/SRM⁴, espaços estes que não são adequados para o ensino destes sujeitos, mas que no momento atual é o único espaço disponibilizado para o acompanhamento especializado. Algumas das dificuldades que justificam esta pesquisa são as que ressaltamos a seguir.

A pesquisa sobre a educação de surdos realizada em 2010 (SILVA, 2012), na cidade de Marabá-PA, evidenciou que apesar de haver conhecimento de que a abordagem educacional oficial do surdo é o bilinguismo, expressa na Lei Federal n.º 10.436/2002 e no decreto que regulamenta essa lei (Dec. n.º 5.626/05), este ensino ainda encontra-se envolto em muitas dúvidas e questionamentos. Uma análise do trabalho nos espaços de AEE, sem mencionar a situação do surdo nas salas de aulas comuns, mostra que há um desconhecimento ou desconsideração de que o desenvolvimento linguístico é essencial para o aluno com surdez. A pesquisa acima mencionada evidenciou que não há uma percepção clara por parte dos profissionais que atuam nos espaços de AEE sobre o que é o ensino bilíngue para surdos ou

² “O processo educacional de surdos no município de Marabá-PA”, publicada nos Anais do CBEE, 2012.

³ Formação continuada - Curso básico de Libras - que ocorre há muitos anos (desde 2003), como ação do Departamento de Educação Especial da Secretaria M. de Educação com encontros mensais durante o ano letivo, com professores que atuam com surdos no ensino comum e em espaços de AEE. (SILVA, 2011).

⁴ Usaremos a denominação espaço de AEE/SRM por entender que existem outros espaços de AEE como os CAES e salas específicas dentro das escolas bilíngues.

como este deveria se efetivar. Evidenciou, sobretudo, que as crianças e adolescentes surdos atendidos nos espaços de AEE do ensino fundamental não apresentam um desenvolvimento em nível de letramento na Língua Portuguesa, bem como os surdos que apresentam bom desempenho na Libras desenvolveram esta língua em outros espaços como igrejas e no próprio seio da comunidade surda pelo contato com surdos adultos usuários da língua, não na escola. Há na cidade uma única escola em que a situação configura-se de modo diferente, pois nesta há um envolvimento da comunidade surda pelo fluxo constante desta no espaço de AEE.

Os professores de surdos dos espaços de AEE, no contexto pesquisado, não tiveram acesso à formação específica, que seria a graduação em Letras-Libras, mas a maioria declarou a participação em cursos de Libras em algum momento de sua trajetória na educação especial, afirmando, no entanto, ter um conhecimento de Libras apenas em nível básico (conhecimento do alfabeto manual, e listas de sinais para, por exemplo, animais, frutas, etc. usados como apoio ao ensino da LP). A maioria, portanto, não é proficiente⁵ na primeira língua do surdo e, por outro lado, declaram que, por serem pedagogos⁶, não dispõem de conhecimentos específicos sobre o ensino da LP, principalmente sobre as metodologias e estratégias de ensino de segunda língua aplicadas ao aluno com surdez.

O conhecimento da Libras em nível básico não tem trazido benefícios aos surdos, conforme foi evidenciado na pesquisa de 2010 (Silva, 2012, p. 12061), da qual destacamos os seguintes resultados que serviram de ponto de partida para o projeto de intervenção: 1. Com relação à metodologia de ensino das línguas (Libras e LP): não há um ensino organizado das duas línguas em momentos distintos, mas uma mistura das duas com uso de sinais aplicados à estrutura da LP, o que resulta em português sinalizado⁷; 2. Com relação ao ensino da segunda língua: o ensino da LP restringe-se ao nível das palavras, não avançando para níveis mais complexos de usos da língua; 3. Com relação ao letramento na segunda língua: a leitura e produção de textos em LP tem níveis elementares, não chegando ao nível de

⁵ É considerado proficiente em Libras o sujeito ouvinte com habilidade em Libras em contextos de comunicação com pessoas surdas, contextos de ensino e de tradução/interpretação Libras-Português, Português-Libras.

⁶ No período da pesquisa apenas 03 professores do AEE eram de Letras (o que inclui a pesquisadora que também era professora em espaço de AEE), os demais eram pedagogos (SILVA, 2012).

⁷ Técnica bimodal (uso da língua de sinais e da LP ao mesmo tempo)- bimodalismo (melhor esclarecido na página 58).

letramento. O desempenho dos alunos surdos em LP resulta apenas na codificação e decodificação de palavras em contextos simples e restritos.

Havia no município, até o ano de início dessa pesquisa atual (2013), um esforço no sentido de dar melhores condições ao surdo de acesso à educação, com ações como a formação continuada de professores, sobre a qual elaborei e publiquei um artigo (SILVA, 2011)⁸. Apesar de esforços como esse, o processo de ensino e aprendizagem da 1ª língua, a Libras, e da 2ª língua, a LP, que configuram o ensino bilíngue, ainda não acontece de modo efetivo, pois, o modelo de inclusão em vigor no município, como na maior parte do país, com o surdo incluído em salas de ouvintes sem intérprete, com acompanhamento em salas de recursos que atendem toda a demanda da educação especial e com professores sem formação específica na área da surdez, não é favorável. Essa efetivação exige desde mudanças nas políticas públicas de formação de profissionais para atuar com surdos (professores bilíngues e intérpretes), a mudanças estruturais como a criação de espaços de atendimento específicos como os CAES – Centro de Atendimento Especializado ao Surdo, ou as escolas bilíngues; e a mudanças de concepção de ensino de línguas e metodologias de ensino, que deveriam se desenvolver nesses espaços.

Desse modo, o projeto de intervenção utilizado nesta pesquisa de mestrado enquadra-se em apenas um eixo dessas mudanças necessárias para a efetivação do ensino bilíngue ao surdo e consequente letramento desse sujeito. A partir disso, o presente tema de pesquisa surgiu com o intuito de investigar práticas de letramento, descrevendo e analisando uma prática, pretendendo mostrar, conforme outros estudos já evidenciaram (Lacerda & Lodi, 2009, p. 143-160; Quadros, 1993, Felipe, 1992 in: Quadros 1997, p. 37-39), que o ensino de línguas a alunos surdos, efetivado com as estratégias adequadas às especificidades desses sujeitos, resulta em desenvolvimento, tanto na sua língua natural, a Libras, quanto na segunda língua, a Língua Portuguesa, contribuindo para o letramento.

Para possibilitar o desenvolvimento de um trabalho na direção do letramento de alunos surdos, este projeto de pesquisa incluiu o projeto de intervenção já mencionado que foi aplicado nos espaços de AEE. Para elaboração desse projeto partiu-se da seguinte pergunta exploratória: as metodologias adequadas de ensino

⁸ A formação continuada em Libras – Curso de Libras para professores que atuam com surdos em sala comum e em espaços de AEE, já citada. (Essa formação que acontecia anualmente há dez anos encerrou-se em 2013).

de línguas para alunos com surdez contribuem para o letramento desses sujeitos em Língua Portuguesa? A partir dessa indagação pudemos organizar as asserções que se seguem: I - A partir do uso de estratégias adequadas de ensino de língua, os sujeitos surdos passam a se apropriar e fazer uso de modo mais efetivo tanto da L1, a Libras, como da L2, a Língua Portuguesa. II - O ensino da Libras como L1 em contextos de interação e a partir de situações contextualizadas tem efeito positivo sobre o ensino da segunda língua, a LP. III - O ensino da LP com estratégias de ensino de segunda língua torna-se significativo para o sujeito surdo e seu aprendizado tende a deixar de ser um sacrifício, quebrando a rejeição a essa língua.

Assim, entendendo-se que o aprendizado, sobretudo da segunda língua para o surdo não é um processo nem fácil, nem rápido, pretendeu-se sugerir uma estratégia de ensino a alunos com surdez nos espaços de AEE, enquanto espaço de ensino de línguas, pautado em parâmetros adequados para esse sujeito em qualquer espaço de acompanhamento educacional especializado como na escola bilíngue ou em um CAES. O projeto pretende apresentar-se como uma metodologia de ensino adequada à situação linguística específica dos alunos com surdez contribuindo como um caminho na direção do letramento.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada neste trabalho descreve e analisa um projeto de intervenção constituído como um plano de ensino bilíngue para surdos, entendido como uma prática de letramento de alunos com surdez aplicado em espaços de AEE/SRM⁹, na cidade de Marabá, estado do Pará. A análise dos resultados tem o objetivo de demonstrar se tal prática contribui para o processo de letramento na primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e na Língua Portuguesa, segunda língua para os surdos. Esta pesquisa tem um caráter de pesquisa etnográfica colaborativa, um tipo de pesquisa que não apenas descreve situações de uma dada realidade, “mas também promove mudanças no ambiente pesquisado”, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 71), sendo realizada em parceria com o profissional do ambiente pesquisado coletando dados que foram analisados a partir de uma visão de cunho qualitativo e interpretativista.

Para que alcance os objetivos da pesquisa, o *projeto de intervenção* consiste na elaboração e aplicação de um *plano de ensino bilíngue para surdos*: ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras como 1.^a língua, e da Língua Portuguesa como 2.^a língua, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da educação bilíngue instituída na legislação brasileira (Lei n.º 10.436/02, Dec. n.º 5.626/05) como abordagem educacional para pessoas com surdez. O projeto de intervenção, portanto, constitui-se da aplicação do plano de ensino bilíngue de cujo processo se extrairá os dados da pesquisa.

O desenvolvimento do plano de ensino bilíngue se deu a partir do procedimento metodológico da *sequência didática* e tem como características: (i) o ensino/aprendizado da Libras e da LP em contexto significativo, não com palavras/sinais soltos; (ii) ensino em momentos didáticos distintos, com a clareza de que são línguas de modalidade e estrutura diferentes; (iii) uso da Libras como língua de instrução, não apenas como suporte para o ensino de palavras da língua portuguesa; (iv) seleção/elaboração de material didático-pedagógico adequado ao ensino de surdos (material imagético).

⁹ Usarei a expressão espaços de AEE em referência aos espaços de Atendimento Educacional Especializado-AEE que atualmente, são as Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, nas escolas comuns. Deste modo utilizaremos a forma reduzida: espaço de AEE/SRM.

O plano utilizou como material de apoio os vídeos de histórias em Libras (contos, fábulas, etc.), enviados pelo MEC para todos os espaços de AEE, pois como constatado em uma pesquisa anterior (SILVA, 2012), este recurso pedagógico não é utilizado, ou é subutilizado pelos professores, pois que acreditam ser um material muito difícil, o que ocorre pela falta de domínio da Libras por esses profissionais.

As estratégias de ensino a partir do planejamento com sequência didática produzem a necessidade de planejar, elaborar ou reelaborar o ensino de acordo com o nível de aprendizado ou série/ciclo em que o aluno se encontra, por isso, o plano de ensino bilíngue, aqui proposto, segue etapas estruturadas de *planejamento, aplicação e avaliação* da sequência de ensino¹⁰ que pode ao longo do processo ir se adequando às necessidades e/ou avanços do aluno. Esta metodologia permite que professor e o aluno aprendam a Libras no processo, e o aluno surdo desenvolva suas competências de leitura e escrita em Língua Portuguesa sem considerar esse processo árduo e frustrante.

Assim, o que o *plano de ensino bilíngue* traz é uma proposta de ensino das duas línguas de modo estruturado, seguindo etapas com uma sequência didática que permite aprender/ensinar a Libras em primeiro lugar e em seguida a LP, com apoio da Libras, e incentiva a utilização/elaboração de materiais didático-pedagógicos adequados às especificidades do surdo (material imagético), adotando uma pedagogia visual¹¹, possibilitando um desenvolvimento mais rápido e eficiente nas duas línguas, facilitando o processo na direção do letramento na segunda língua.

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, investigar práticas de letramento de alunos com surdez em espaços de AEE/SRM, descrevendo o processo de aplicação de um plano de ensino que se constitui como uma prática de letramento, analisando os resultados para confirmar se tal prática apresenta resultados positivos para o processo de letramento na primeira língua, a Libras, e na segunda língua, a Língua Portuguesa. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes passos que gerarão os resultados desta pesquisa e serão registrados na dissertação: I - Organizar um projeto de intervenção com um plano de ensino bilíngue para surdos; II - Aplicar, em parceria com o(a) professor(a) parceiro(a), o plano de ensino bilíngue

¹⁰ C.f. o Cap.4 que apresenta a proposta de organização de um plano de ensino bilíngue.

¹¹ Lacerda, Santos e Caetano, 2013.

em espaços de AEE; III - Descrever o processo de aplicação do plano de ensino bilíngue como uma prática de letramento de alunos com surdez; IV - Avaliar se as estratégias propostas no plano de ensino bilíngue contribuem para o desenvolvimento linguístico na L1 e na L2; V - Analisar se os resultados observados a partir da aplicação do plano de ensino bilíngue contribuem para o letramento na L2.

Para a fundamentação legal esta pesquisa pauta-se na legislação brasileira acerca da educação de surdos (Política Nacional de Educação Especial/2008, Lei Federal n.º 10.436/2002; Decreto n.º 5.626/2005,) e, para a fundamentação teórica, em autores que discutem as questões da surdez no âmbito antropológico, cultural e educacional, tais como Skliar (1998), Lacerda & Lodi, (2009); Quadros (1993,1997), Turetta e Góes (2009), Quadros e Schmiedt (2006), Slomski (2011); Góes (2012; Farias (2006); Salles et al. (2002); e Moura (2011) entre outros citados ao longo do texto.

CAPITULO I

1. UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Não farei aqui o cansativo e já comum histórico da educação de surdos que pode ser encontrado em quase todos os trabalhos acadêmicos da área da surdez. Quero pontuar apenas o que considero importante para o leitor deste texto que não esteja familiarizado com as discussões sobre a educação de surdos. Portanto, não se repetirá aqui a história da educação de surdos relacionada a metodologias de professores ouvintes desde o século XV, como Giralamo Cardomo, italiano que usava a linguagem escrita e sinais e o Padre espanhol beneditino Pedro Ponce de Leon, que utilizava treinamento de voz, leitura dos lábios e sinais para educar os surdos da época, ou “como o abade L’Epée na França e o padre Oates no Brasil” (Capovilla, 2002), nos séculos XVII e XVIII. Nem tampouco esta história estará relacionada à fundação das escolas para surdos ao redor do mundo, como a primeira escola de surdos fundada na França por L’Epée que defendia educar os surdos através da língua de sinais, ou da Alemanha que defendia a educação chamada Oralista¹², ou a fundação do hoje INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado no Brasil em 1857 que seguia os métodos de L’Epée. Tampouco quero relacionar a história da educação de surdos com os eventos realizados para decidir a melhor forma de educá-los, como o Congresso de Milão em 1880, quando uma maioria ouvinte decidiu pela educação Oralista, proibindo por quase um século a língua de sinais nas escolas.

Em primeiro lugar, quero pontuar que as discussões consideradas neste trabalho estão localizadas a partir da visão antropológica e cultural da surdez, portanto, levando em consideração que os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade, pois se identificam e se reúnem em todos os lugares do mundo como sociedade organizada, por exemplo, nas associações de surdos; Se constituem enquanto grupo linguístico minoritário, pois que usuários de uma língua própria, a língua de sinais; são sujeitos que tem uma identidade¹³ própria a partir de sua identificação com seus pares e com a sua língua natural e, portanto, sujeitos que

¹²A filosofia educacional chamada Oralismo prevaleceu (e fracassou) por cerca de cem anos determinando a educação de surdos a partir de um modelo clínico-patológico que primava pelo ensino da língua oral, pela “cura” da surdez e pelo não reconhecimento e desvalorização da língua de sinais.

¹³ Para melhores esclarecimentos sobre Comunidade, Cultura e Identidade Surda, consultar, p. ex., Skliar, (1998) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*.

fazem parte de uma cultura própria, a Cultura Surda que se constitui a partir de hábitos e costumes próprios dessa comunidade, além da língua, principal fator constituinte de uma cultura. Portanto, diferente da Cultura Ouvinte.

A partir desse exposto, quero ressaltar que não haverá também um adentrar nos debates sobre se realmente há uma Cultura Surda, pois muito se tem discutido sobre os conceitos de cultura e alguns têm negado que os surdos possam ser considerados sujeitos que partilham uma cultura própria. Basta levar em conta que muitos tem considerado os surdos como indivíduos biculturais ou multiculturais a partir do fato de que não se pode negar a sua condição de sujeitos que vivem a sua Cultura Surda por partilharem uma língua, hábitos e costumes próprios, mas partilham também da Cultura Ouvinte, pois nela vivem, compartilhando o modo de vestir, de trabalhar, de comer, transitando nos seus espaços sociais e instituições, como a família ouvinte, a escola, a igreja.

Quero pontuar que este trabalho por partir da visão sociocultural da surdez também não colocará a escala de graus da surdez utilizada pela área médica para classificar a surdez em leve, moderada, profunda ou total, pois para a Comunidade Surda (que inclui surdos, intérpretes de língua de sinais, professores bilíngues e pesquisadores da área da surdez) essa escala e classificação não tem a menor serventia. Todos são surdos, independente do grau de surdez, uma vez que todos terão dificuldades com a aquisição da língua oral-auditiva, na modalidade oral e na modalidade escrita. Todos terão facilidade na aquisição da língua visual, a Língua de Sinais, que permite o seu desenvolvimento linguístico-cognitivo e facilita, portanto, a aquisição da língua oral-auditiva, ao contrário do que foi divulgado no Congresso de Milão, que a Língua de Sinais prejudica ou impede que o surdo aprenda a falar; ideia equivocada que, infelizmente, ainda é divulgada por muitos médicos e fonoaudiólogos.

Conforme relata Gesser (2009, p. 58,59), na visão dos oralistas convictos a língua de sinais atrapalha a aquisição da língua oral. A autora ressalta que “o uso dos sinais sempre germina no encontro surdo-surdo” e isso faz com que os profissionais que trabalham com o ensino da fala para os surdos (felizmente hoje não mais os professores, somente os fonoaudiólogos) acreditem que a língua de sinais possa comprometer o trabalho de treinamento de leitura labial e vocalização.

A autora supracitada ressalta que da mesma forma há ainda “a ideia de que uma criança exposta a mais de uma língua em sua infância” não será fluente em uma das línguas, pois as “interferências, trocas e mesclas linguísticas” comprometerão a aquisição/aprendizagem. Na verdade muitos estudos sobre bilinguismo têm mostrado que essas são características naturais no processo de aquisição de línguas no indivíduo bilíngue. Nesse sentido podem ser consultados os estudos de Grosjean (1982) e Romaine (1995).

Desse modo, no caso dos indivíduos surdos, a língua de sinais não prejudica o aprendizado da língua oral-auditiva (na modalidade oral ou escrita), segundo a autora muitos pesquisadores afirmam “justamente o inverso: é o não uso da língua de sinais que atrapalha o desenvolvimento e a aprendizagem de outras línguas pelo surdo”, e ressalta: “a língua de sinais é imprescindível para assegurar condições mais propícias nas relações intra e interpessoais que, por sua vez, constituem o funcionamento das esferas cognitivas, afetivas e sociais dos seres humanos”.

Assim, este trabalho não estará pautado na visão médico-patológica que considera a surdez como doença e, conseqüentemente o sujeito surdo como deficiente, incapaz; as discussões estarão pautadas nas concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, que considera o surdo como um sujeito que tem uma especificidade que é principalmente linguística e que, por isso, não deve ser considerado como um deficiente, e sim diferente. Linguisticamente diferente.

As discussões a cerca da educação de surdos neste trabalho serão localizadas nos modelos denominados de educação bilíngue e bicultural vigentes atualmente, resultado dos estudos sobre a surdez e a língua de sinais registrados nas últimas décadas. Estudos esses que se instauram na década de 1960 com o reconhecimento da língua americana de sinais, nos Estados Unidos, em decorrência das pesquisas do americano Willian Stoke. Esses estudos vem determinando mudanças de paradigmas na educação de surdos saindo do modelo de educação pautado na visão medicalizada da surdez e de sua pedagogia corretiva que segundo Skliar (1998; 2011, p.7) tentava:

controlar, separar, e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

E por fim, interessa está no bojo deste trabalho uma história da educação de surdos que é resultado dos movimentos de resistência dessa comunidade ao longo

do tempo, desde que se começou uma tentativa de educar os sujeitos surdos nos mosteiros da Igreja Católica a partir da segunda metade da Idade Média. Nesse período começa também a história da língua de sinais, pois havia nos mosteiros o voto de silêncio que obrigava os monges a se comunicar por sinais manuais. Os monges por perceber que os surdos tinham facilidade de compreender essa comunicação, por ser visual, a utilizaram para ensinar-lhes a ler e a escrever.

Entretanto, sabe-se que desde sempre existem pessoas surdas no mundo e que estas pessoas tentam se comunicar através de uma linguagem gestual. Há uma referência da idade antiga já muito citada dando conta que Aristóteles menciona os surdos e sua linguagem gestual, que ainda não é língua já que esta linguagem só começa a se organizar como uma língua a partir do momento em que pessoas surdas passam a estar juntas, organizadas em instituições escolares, como se constituíram os mosteiros na Idade Média, e depois nas escolas de surdos a partir do séc. XVIII, começando a ser legalmente reconhecida somente em 1960, com a oficialização da Língua Americana de Sinais a partir dos estudos de Stoke (1960).

É pertinente registrar aqui o fato de que ao longo da história da educação de surdos estes sujeitos sempre entenderam que a língua de sinais é a forma mais eficiente de comunicação e expressão e que lhes permite significar o mundo, por isso mesmo durante os quase cem anos de proibição da língua de sinais nas escolas, os surdos continuaram usando a sua língua nos corredores e banheiros das escolas já que não podiam usar na sala de aula. Entenderam que se juntando seriam mais fortes, por isso começaram a formar associações, juntar-se em comunidades, discutir sobre a sua educação, divulgar a sua língua, lutar por direitos que lhes eram tolhidos por serem surdos, como o direito de casar-se, de receber herança familiar pelo simples fato de serem surdos.

Por toda essa história de resistência é que os surdos têm logrado muitas conquistas como o reconhecimento oficial de sua língua em quase todos os países do mundo, a partir dos estudos já citados empreendidos por pessoas que reconheceram a luta desses sujeitos e se juntaram a sua batalha. Hoje os próprios surdos fazem parte do grupo de estudiosos e pesquisadores da surdez e da língua de sinais, pois há surdos que já chegaram aos mais altos níveis de escolaridade. São mestres e doutores que pesquisam e publicam na área. São professores de universidade e estão nas mais diversas profissões por provarem ao longo da história

que são capazes quando lhes é permitido serem educados na sua língua e a partir dela se constituírem sujeitos atuantes no mundo.

Mas apesar de todos os avanços e conquistas dos surdos, estes ainda lutam por respeito aos seus direitos, como o direito que tem as crianças surdas de serem educadas em uma escola que tenha como língua de instrução a língua de sinais; o direito de essas crianças aprenderem a língua oral-auditiva (no Brasil a Língua Portuguesa) como segunda língua, por reconhecimento e respeito a sua cultura e a sua língua pela sociedade de modo geral. Ainda nos dias atuais precisam lutar e resistir para que tenham respeitados os seus direitos garantidos na legislação dos países. No Brasil, por exemplo, depois de lutar pela oficialização da Língua de Sinais Brasileira- Libras, que só se deu em 2002, tiveram mais recentemente, em 2011, que lutar contra o fechamento das poucas escolas de surdos, hoje constituídas como escolas bilíngues, as quais o governo pretendeu fechar em função da ideologia da inclusão. De acordo com Albres e Santiago (2012, p. 292-293), a Comunidade Surda apresentou ao ministro da educação uma carta intitulada *“Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira”* com 59 páginas, que teve cópia enviada à presidência do Brasil e aos diversos setores como Senado Federal, Câmara dos Deputados, Secretaria de Direitos Humanos, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-CONADE, entre outros.

Nos dias 19 e 20 de maio de 2011 os surdos fizeram uma manifestação em defesa da escola bilíngue para surdos em Brasília com reunião agendada com senadores e com o ministro da Educação [...] Esta carta tem a visão sobre a importância da escola se adaptar ao aluno, e não o aluno se adaptar à escola. Por isso a luta é por uma escola genuinamente bilíngue (com currículos específicos para surdos, com professores altamente proficientes em Libras, com esta língua como primeira língua e o português como segunda língua). (ALBRES e SANTIAGO, 2012, p. 292-293)

Importante ressaltar que a Comunidade Surda brasileira hoje luta pela criação de escolas bilíngues no país todo, tendo em vista que há somente sete escolas no Brasil estabelecidas como escolas adequadas ao modelo de educação bilíngue e bicultural de que os surdos necessitam para se desenvolver; e que o modelo de inclusão vigente é inadequado para o surdo que tem uma especificidade, acima de tudo, linguística. Como disse um professor, pai de surdo, num discurso que pode ser encontrado na internet, proferido em Brasília, por ocasião das manifestações contra o fechamento das escolas de surdos, a língua dos deficientes visuais é a língua portuguesa, a língua dos deficientes intelectuais, deficientes físicos, autistas e outros, é a língua portuguesa, por isso a inclusão é boa para

estes, permite a interação, socialização com outras crianças, sem deficiência, que também se beneficiam por aprender a conviver com as diferenças, mas não é boa para o surdo, pois este se comunica e aprende através de outra língua.

A educação do surdo dentro do paradigma da inclusão não está sendo eficiente, pois as escolas brasileiras não atendem as necessidades educacionais desse sujeito, não o atendem na sua especificidade como está previsto na legislação. As escolas, de modo geral não tem professores bilíngues, a língua de sinais não transita nesta instituição como deveria e o resultado disso são os surdos “inclusos” em escolas onde os professores não sabem língua de sinais, os colegas não sabem língua de sinais, a língua portuguesa é a língua de instrução, e não há intérpretes de língua de sinais; e como os surdos não dominam a LP, não estão sendo instruídos. A situação do surdo nas escolas brasileiras de modo geral é uma situação de “isolamento linguístico”, conforme coloca Slomski (2011, p.69).

Ainda de acordo com Albres e Santiago (2012, p. 292-293), surdos de todo o país se mobilizaram contra o equívoco de considerar as escolas bilíngues como escolas especiais, bem como para revelar a sua insatisfação com a proposta do AEE. Segundo as autoras, da carta entregue às autoridades em Brasília, por ocasião das manifestações já citadas, consta o seguinte trecho:

[...] “o assim chamado Atendimento Educacional Especializado – AEE não substitui uma educação bilíngue de qualidade, ministrada por sinalizadores fluentes em meio a uma comunidade linguística sinalizadora, em escola verdadeiramente bilíngue”. (ALBRES e SANTIAGO, 2012, p. 293)

Toda essa problemática na educação dos surdos é o que justifica essa sua luta mais atual, a luta pela educação bilíngue, por um espaço onde de fato ela pode se efetivar. A Comunidade Surda tem lutado pela criação de escolas bilíngues onde a instrução é em língua de sinais no primeiro momento e somente após terem se apropriado de sua primeira língua completamente, e obviamente desenvolvido linguagem, é que as crianças surdas começam o aprendizado da segunda língua, a língua oral-auditiva, no Brasil, a LP. Terminei este tópico com uma citação de Skliar (1998) que é interessante por refere-se ao bilinguismo para surdos como um direito social:

[...] não defino a educação bilíngue para surdos enquanto o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir quando se fala de crianças e/ou adultos ouvintes. Refiro-me a uma dimensão psicológica da educação bilíngue, vale dizer, ao direito que tem as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua (UNESCO, 1954). (SKLIAR, 1998; 2011, p.25).

Trataremos sobre o bilinguismo mais posteriormente em tópico específico esclarecendo como a filosofia do Bilinguismo começa a figurar na educação de surdos se opondo ao Oralismo que vigorou, como já dissemos, por cerca de cem anos, sem sucesso, trazendo graves prejuízos ao desenvolvimento desses sujeitos.

2. ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Muitos estudos científicos têm sido realizados no âmbito da educação de pessoas com surdez em variadas áreas a exemplo da linguística, da psicologia, da antropologia, entre outras, desde a década de 1960 quando Willian Stoke comprovou o status de língua das línguas de sinais. Estes estudos iniciaram no Brasil na década de 1980, realizados por pesquisadores de várias universidades, coadunados com os estudos realizados por pesquisadores de outros países ao redor do mundo e tem explicitado pontos essenciais para a compreensão das questões relacionadas ao ensino de línguas para surdos.

As pessoas surdas atualmente se constituem enquanto grupo reconhecido como uma comunidade que possui identidade, cultura e língua que lhes são próprios e de acordo com Kelman (2008, p.88) “[...] o tema da surdez é hoje abordado como uma manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural.” Os surdos e os ouvintes encontram-se imersos em um mesmo espaço físico, compartilhando culturas, a cultura surda e a cultura ouvinte. Além disso, os aspectos de ambas as culturas se mesclam, o que torna os surdos indivíduos multiculturais.

O que define a comunidade surda como uma minoria¹⁴ é a língua, visto que esta é diferente da sociedade majoritária, do mesmo modo que as outras minorias linguísticas também o são. A situação da minoria linguística surda, entretanto, é vista como diferente da situação das outras minorias linguísticas, que costumam se esforçar para estarem inclusas na sociedade majoritária. Os surdos, no entanto, lutam para manter a sua tradição cultural, fortalecer e divulgar a sua língua, e por conta disso a comunidade surda vive uma situação sociolinguística muito específica.

Desse modo os estudos sobre o ensino de línguas para surdos, localizam-se no campo dos estudos linguísticos, na perspectiva da Sociolinguística. De maneira

¹⁴ Sobre o grupo surdo constituir-se como minoria linguística, e a Língua de Sinais ser o principal fator que define essa minoria, cf. Skliar (1998, p. 22,23) que discute o assunto no tópico “A oposição maioria ouvinte/minoria surda”.

geral, a Sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a língua do ponto de vista de sua ligação com a sociedade, seja por um recorte geográfico, social ou histórico. Esta ciência trabalha com a diversidade linguística, associando as influências extralinguísticas à língua e pode ser compreendida a partir de duas perspectivas diferentes de estudo: a macrossociolinguística e a microssociolinguística. A primeira trata das relações entre a sociedade e as línguas como um todo, discutindo questões como multilinguismo, bilinguismo, diglossia, atitudes linguísticas, manutenção e mudança linguística; a segunda analisa os efeitos dos fatores sociais sobre as estruturas linguísticas discutindo temas como a etnografia da comunicação, o discurso, etc. (Bortoni-Ricardo, 2014, p.13).

Neste trabalho busca-se um olhar para o ensino de línguas aos surdos a partir das perspectivas dessa ciência, que por discutir as relações entre língua e sociedade de forma mais ampla, ocupa-se também dos problemas que atingem as línguas minoritárias, entre outros, o que inclui as questões relacionadas à educação de surdos, pois os surdos, como já dito, fazem parte de um grupo linguístico minoritário, um grupo que usa uma língua diferente da língua da maioria, que tem o direito de aprender a sua língua natural como primeira língua, mas também tem como obrigação legal (Lei Fed. 10.436/02) aprender a língua majoritária para constituir-se como indivíduo bilíngue.

Nesse sentido, os pressupostos da gramática cognitiva¹⁵ (Langacker¹⁶, 1987, 1991, 1999, 2008) a partir dos princípios da Linguística Cognitiva, também pode nos conduzir a uma metodologia de ensino de língua que beneficia o sujeito surdo, pois se fundamenta em dois princípios, primeiro, que a linguagem é um sistema simbólico do próprio processo de conceitualização: todas as unidades da língua/gramática são unidades simbólicas, isto é, pares indissociáveis de sons/palavras/significados, aplicando às línguas de sinais temos sinais/contextos/significados. A gramática ou as palavras/sinais, portanto, não podem ser compreendidas independentemente do significado, por isso a importância de um contexto significativo, sobretudo para os surdos.

O segundo princípio é o de que a linguagem é um meio de comunicação/interação. É o que determina que todas as unidades linguísticas são

¹⁵ Para compreender melhor a gramática cognitiva, pauta da Linguística Cognitiva, uma referência é: Ferrari, Lilian. 2011. *Introdução à linguística cognitiva*, São Paulo, Contexto.

¹⁶ In: Silva e Batoréo, s/d, p. 230.

abstraídas de situações de uso, isto é, instâncias contextualizadas do uso da língua. Não se pode, portanto, distinguir entre conhecimento e uso da linguagem, pois o conhecimento de uma língua só é possibilitado a partir do uso.

2.1. Bilinguismo na educação de surdos

A educação de surdos atualmente no Brasil e no mundo está pautada em uma abordagem bilíngue. O bilinguismo para os sujeitos surdos constitui-se no domínio ou competência em duas línguas¹⁷, a língua de sinais (primeira língua para o indivíduo surdo – L1) e a língua oral-auditiva (segunda língua – L2), no caso dos surdos brasileiros a Libras – Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.

As políticas linguísticas no âmbito educacional no Brasil reconhecem a língua brasileira de sinais enquanto língua nacional, pois a Lei 10.436/2002 reafirma o estatuto linguístico da língua de sinais, mas assinala que esta não pode substituir a Língua Portuguesa. As orientações na legislação brasileira são para que o ensino de Língua Portuguesa seja efetivado como segunda língua para surdos em função da língua portuguesa ser a língua oficial do país, portanto língua de identificação das pessoas brasileiras e do próprio ensino. E levando-se em conta que os surdos são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania. Portanto, o Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a lei acima citada conhecida como lei da Libras, ressalta que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso a educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Atualmente as discussões sobre as culturas surdas, as línguas de sinais e as metodologias de educação de surdos ao redor do mundo são respaldadas por avanços científicos nos estudos linguísticos, sócio-antropológicos, psicológicos entre outros. E a partir desses estudos é que surgem as propostas de educação bilíngue para estes sujeitos. De acordo com Slomski (2011, p. 20), diversos estudiosos da área da surdez defendem o bilinguismo na educação de surdos (Sanchez, (1990;

¹⁷Não há na literatura uma única definição/conceito de bilinguismo ou de competência bilíngue. Santana, (2007, p. 168-169) ressalta que alguns conceitos se diferenciam quanto à definição de competência, de contexto, de idade de aquisição, de domínio ou de função de usos das línguas. Na área da surdez, alguns pesquisadores como Sá (1999, p. 38) defendem uma competência plena nas duas línguas, já Santana, discute se essa competência plena seria possível.

1991); Fernandes, (1990a; 1995; 1996); Felipe, (1995); Skliar et al. (1995; 1997c; 1999); Behares, (1990; 1993^a); Guise, (1993); Brito, (1993); Moura, (1997^a); Sá, (1996); Kyle, (1999).

O bilinguismo é uma proposta de ensino que propõe tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua oral-auditiva. Portanto, defende o uso separado das duas línguas, ou seja, um bilinguismo diglósico. Nesse tipo de bilinguismo o surdo aprende as duas línguas de forma distinta, em momentos distintos, sendo a língua de sinais ensinada como primeira língua, e a língua oral-auditiva ensinada como segunda língua, na sua modalidade escrita, e/ou oral conforme a preferência da família e do surdo.

O bilinguismo envolve a competência e o desempenho em duas línguas e a diglossia é a situação em que duas línguas estão em relação de complementariedade sendo usadas em situações distintas, por exemplo, uma em contexto formal e outra em contexto coloquial, conforme Nordquist¹⁸ (s/data) explica:

Na situação de diglossia clássica, duas variedades de uma língua, como o francês padrão e o francês crioulo haitiano, existem lado a lado numa mesma sociedade. Cada variedade tem suas funções fixas e próprias – uma variedade é de ‘alto’ prestígio, e a outra de ‘baixo’ prestígio, ou coloquial.¹⁹. (Tradução livre da autora)

No Brasil, pesquisadores da área da surdez como Ferreira-Brito (1989) e Felipe (1989) têm ressaltado o bilinguismo diglósico com a língua de sinais, a Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, conforme citados por Finau (2006, p. 230):

[...] o que se propõe, hoje, por pesquisadores como Ferreira-Brito (1989) e Felipe (1989) com maior ênfase, é um encaminhamento de bilinguismo diglósico para o surdo, no qual se utiliza a língua de sinais em todas as situações em que a língua materna é usada e o emprego da escrita da segunda língua (a língua) oral (doravante L2). (FINAU, 2006, p. 230).

¹⁸ NORDQUIST, Richard. Diglossia. In: <http://grammar.about.com/od/d/g/Diglossia.htm>. Acesso em 20.10.2014

¹⁹In the classic **diglossic** situation, two varieties of a language, such as standard French and Haitian **creole** French, exist alongside each other in a single society. Each variety has its own fixed functions--one a 'high,' prestigious variety, and one a 'low,' or **colloquial**, one.

Desse modo, para que o surdo se torne um sujeito bilíngue, competente tanto na sua língua natural quanto na segunda língua, há a necessidade de inserir esse sujeito em ambientes de aprendizagem que respeitem a sua diferença linguística e cultural. Um ambiente onde este sujeito possa interagir com seus pares, outros sujeitos surdos usuários da língua de sinais e, assim, possa desenvolver-se primeiramente na sua língua natural, para ter a possibilidade de aprender uma segunda língua, no nosso contexto, a língua portuguesa. Conforme afirma Skliar (2011, p.27):

Pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo. Mas este processo não deve ser considerado como um problema escolar e institucional, tampouco como uma decisão que afeta tão somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica e, muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas.

Portanto, pensar a educação de surdos na perspectiva bilíngue é sair do modelo clínico para o modelo sócio-antropológico de ensino e aprendizagem de pessoas surdas, pois o bilinguismo para surdos atravessa a fronteira linguística e inclui o desenvolvimento da pessoa surda dentro e fora da escola em uma perspectiva sócio-antropológica. Pensado nesses termos, o bilinguismo está sendo apresentado como um caminho de reflexão e análise da educação de surdos, sendo entendido como mais do que o uso de duas línguas, mas como uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças no sistema educacional.

2.2. A educação bilíngue no atual modelo de educação inclusiva

A educação bilíngue para surdos começa a se delinear a partir da década de 1980 no Brasil refletindo o que já acontece na maior parte do mundo, uma mudança do paradigma oralista para o paradigma bilinguista. Esse movimento é fortalecido no final da década de 1990, paralela ao advento da inclusão, com a oficialização no ano 2002, da Lei 10.436/02 que reconhece a Língua de Sinais Brasileira-Libras como língua da comunidade surda e institui a educação de surdos como bilíngue. Entretanto, até os dias atuais o modelo de educação bilíngue para surdos se mantém envolto em discrepâncias e incertezas, pois que atrelada ao movimento de educação inclusiva, a educação bilíngue não é tratada dentro da política de educação especial com a especificidade que deveria.

O bilinguismo para os sujeitos surdos constitui-se no domínio ou competência comunicativa em duas línguas, a língua de sinais (primeira língua para o indivíduo surdo – L1) e a língua oral-auditiva (segunda língua – L2), no caso dos surdos brasileiros, a Libras – Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Como já mencionado, o modelo de bilinguismo diglótico é considerado o mais adequado às especificidades sociolinguísticas de uma criança surda. Brito (1993, p. 65) afirma que o bilinguismo diglótico é “a forma mais eficiente de abordagem educacional do surdo”, tenha este surdez leve ou profunda.

Entretanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) prevê a inclusão dos alunos surdos junto com ouvintes nas escolas comuns, desconsiderando todos os estudos dos últimos anos que mostram a fragilidade deste sistema no sentido de proporcionar aos surdos os recursos necessários ao atendimento de sua especificidade linguística. Stumpf (2008) apresenta um levantamento da situação dos surdos nas escolas comuns e ressalta que os surdos não estão tendo acesso de fato à educação escolar pela falta de conhecimento específico da situação linguística e cultural desses sujeitos neste espaço social, segundo a autora, em função das questões relacionadas a:

[...] a falta de professores surdos, o pouco domínio pelos professores ouvintes da Libras [...] o desconhecimento de toda a comunidade escolar das reais implicações da surdez e a dominância dos estereótipos da deficiência. (Stumpf, 2008, p. 23).

Desse modo, como ressalta a autora, além de nas escolas de modo geral se ter uma falta de conhecimentos específicos sobre as especificidades linguística e cultural dos surdos, ainda não há professores surdos, nem professores ouvintes bilíngues e esse espaço social ainda coloca os surdos na categoria de alunos com deficiência atribuindo o estereótipo que ideologicamente entende o surdo como incapaz estando na escola apenas para “socializar-se”. De acordo com Lodi (2012, p. 2):

Assegurar a educação bilíngue para surdos requer o respeito a alguns princípios, sem os quais se incorre no risco de um processo que se mantém apenas no plano discursivo. O primeiro deles é a garantia de oportunidades para os alunos surdos desenvolverem linguagem/apropriarem-se da Libras como primeira língua, por meio da interação com interlocutores usuários desta língua, membros da(s) comunidade(s) surda(s) brasileira(s), que devem assumir lugares sociais de pertinência nos espaços educacionais – professores surdos.

Havemos, portanto, de considerar que uma educação bilíngue para alunos com surdez, no atual paradigma da inclusão ainda não se faz efetiva. Para se

desenvolver linguisticamente um indivíduo precisa desde tenra idade interagir em uma comunidade linguística, o que não acontece com os surdos, em sua maioria, pois segundo as estatísticas, somente 5% das crianças surdas são filhas de pais surdos e tem a possibilidade de desenvolver a língua de sinais natural e espontaneamente. Outras 95% nascem em famílias ouvintes que não sabem e, às vezes, até rejeitam a língua de sinais.

Nessa situação, as crianças surdas filhas de pais ouvintes quando chegam à escola, aos 5 ou 6 anos de idade, com defasagem em todo o seu desenvolvimento psíquico-intelectual por não ter desenvolvido a linguagem – pois não tiveram acesso a língua portuguesa (a língua oral-auditiva) devido a sua restrição auditiva e nem a língua de sinais (língua viso-espacial) pela falta de contato com usuários dessa língua – encontram uma situação talvez ainda mais agravante. Um ambiente linguístico ao qual o surdo não tem acesso, pois professores e colegas se comunicam somente na língua oral-auditiva, instruções escolares são ministradas somente nesta língua desconhecida para os surdos; surdos em meio a colegas ouvintes, sem possibilidade de interagir com seus pares. O resultado tem sido uma situação de isolamento linguístico, conforme afirma Slomski (2011, p.69):

[...] a criança surda vive numa situação que pode ser caracterizada como de isolamento linguístico, porque não recebe a informação (“input” linguístico da língua sinalizada) de que necessita para adquirir naturalmente um sistema linguístico.

Poucas escolas pelo país estão adequadas para atender alunos surdos, pois a Lei Federal 10.436/2002(BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) prevê que as escolas tenham professores bilíngues para que a instrução seja dada em língua de sinais, e na falta de professores bilíngues que haja intérpretes de língua de sinais, e ainda que a Língua Portuguesa seja ensinada como segunda língua. No entanto, a situação dos surdos nas escolas é bem diferente disso e o resultado é gravíssimo, conforme afirma Lacerda (2006, p. 176):

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos.

A constatação que faz a autora em 2006 ainda persiste podendo se considerar que a situação ainda não mudou, conforme mostram vários trabalhos sobre o tema,

desta e de outros autores, citados ao longo deste trabalho. Mesmo nos espaços pensados pelo MEC (Ministério da Educação) como paliativo para a falta de profissionais habilitados para ensinar o surdo na escola comum, que são os espaços identificados como Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado-AEE, a problemática continua, pois mesmo nestes espaços muitas vezes o profissional que lá atua não tem domínio da Língua de Sinais e nem das estratégias de ensino de segunda língua para o ensino da Língua Portuguesa.

Desse modo, há desafios a serem enfrentados frente às divergências que existem nas representações sociais sobre a conceituação de bilinguismo na escola e para se elaborar um programa de ensino bilíngue para surdos dentro de uma proposta de educação inclusiva. Somente após a escola conseguir fazer estes ajustes é que a educação de surdos poderá ser efetiva, diferente da situação que temos hoje. Segundo Albres & Santiago (2012, p. 287):

[...] não é discriminação matricular o aluno surdo em uma escola só para surdos, todavia o é, matriculá-lo em escola regular e não proporcionar as reais condições para uma educação de qualidade.

É nesse contexto, uma escola sem as reais condições de atendimento às suas especificidades linguísticas, que os surdos têm tentado ser bilíngues, ou lhe tem sido imposta essa condição. Sobretudo lhe é imposto aprender língua portuguesa, mas os registros históricos têm mostrado que em sua grande maioria os surdos não se tornam competentes nesta segunda língua. Não se tornam leitores competentes e muito menos escritores competentes. Desde que se iniciou e institucionalizou uma educação de surdos no Brasil, esta se pautou na premissa do aprendizado da língua oral-auditiva, ora se usa a língua de sinais somente com o objetivo de ensinar a língua portuguesa (método combinado – sinais e língua oral - até 1880), ora se proíbe a língua de sinais e se ensina somente a língua oral-auditiva (método oralista - após 1880²⁰). A partir da década de 1980 há o retorno da língua de sinais para a educação de surdos, e começa a se delinear uma educação bilíngue fortalecida no final da década de 1990, oficializada no ano 2002, com a Lei 10.436/02.

²⁰Em 1880, num congresso mundial sobre educação de surdos, em Milão na Itália, decide-se proibir a língua de sinais nas escolas e passa-se a ensinar somente a língua oral - abordagem conhecida como Oralismo que vigorou por cerca de cem anos, no mundo todo.

Percebe-se que ao longo da história da educação de surdos, nunca se considerou a especificidade linguística deste sujeito. Daí a maioria dos surdos passarem pela escola sem se tornarem realmente bilíngues, pois não se tornam competentes na segunda língua. O que se torna mais pungente hoje com a inclusão de alunos surdos nas escolas comuns, juntos com ouvintes e sem as adequações necessárias para que o surdo se desenvolva linguisticamente. E daí também a luta dos surdos por escolas bilíngues, espaços onde haverá realmente a possibilidade para que o surdo aprenda a sua primeira língua e com ela consiga se desenvolver para conseguir aprender a segunda língua, a Língua Portuguesa. Nesse sentido, Albres & Santiago (2012) discorrem que:

[...] a inclusão e educação bilíngue de surdos são perfeitamente compatíveis. No entanto, para uma inclusão de surdos que considere seriamente a sua especificidade, o modelo atual de inclusão não pode continuar como único modelo. Os surdos não querem ser vistos como “outra categoria de deficientes”, mas ao invés disso, serem considerados “uma minoria social e linguística”.

Portanto, conforme afirmam as autoras, colocar os surdos em escola de ouvintes não é discriminação, mas o é não proporcionar as condições para uma educação bilíngue de qualidade possibilitando o desenvolvimento linguístico, cultural, cognitivo e psicológico desses sujeitos levando em conta sua identidade e cultura. Assim, uma educação bilíngue ainda é uma busca constante da comunidade surda atualmente, pois que não é efetiva nesse modelo atual de inclusão educacional para os surdos.

2.3. Ensino da Libras como primeira língua

Diversos estudos e pesquisas no campo dos estudos linguísticos e educação de surdos tem ressaltado a importância da Libras para o desenvolvimento das crianças surdas, tais como os de: Brito, (1993; 1995); Sánchez, (1999); Luján, (1993); Sacks, (1990); Behares, (1993a; 1995); Moura, (1993); Rodrigues (1993); Ramos, (1995); Kyle, (1993); Kyle; Woll, (1995); Quadros, (1997); Felipe, (1988, 1992; 1997; 1998); Fernandes, (1990a; 1994a) conforme ressaltava Slomski (2011, p. 20). Estes estudos já provaram que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sócio-cultural e acadêmico das crianças surdas não depende necessariamente de audição, mas sim do desenvolvimento espontâneo da sua língua. A língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda, facilita o

processo de aprendizagem, e serve de apoio para a leitura e compreensão. De acordo com Moura (2011, p. 16), “a Libras, como uma primeira língua completamente adquirida” forneceria ao surdo “a base para poder aprender a sua segunda língua: a língua portuguesa seja na modalidade oral ou na modalidade escrita.”. Lacerda e Lodi (2009, p. 14) afirmam que a língua de sinais é a “única capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos e de levá-los a um desenvolvimento pleno [...] (Lacerda, 1998; Lodi; Harrison, 1998; Lodi, 2000)”. Portanto, essa língua deve estar presente nos espaços educacionais para que o surdo tenha acesso a todas as informações veiculadas nesses espaços.

A dificuldade, no entanto, está no fato de que na escola, e na sociedade como um todo, ainda há um grande desconhecimento sobre as questões da surdez e o surdo sofre as consequências de ser inserido em uma escola que não lhe oferece as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Assim, sem os recursos que possibilitam que se desenvolva; sem oportunidade efetiva de aprender uma língua de comunicação e consolidar sua linguagem, são as condições oferecidas a esse sujeito que causam limitações cognitivas e afetivas e não a surdez. Conforme destaca Góes (2012):

A questão está no fato de que integrar não é só “alocar” a criança na sala de ensino regular [...] As considerações sobre o cenário de iniciativas para o atendimento educacional e a integração do surdo apontam a relevância de se destacar, na investigação de processos linguísticos-cognitivos dos alunos, os lugares da língua majoritária, da língua de sinais e das práticas comunicativas no contexto pedagógico, assim como o modo pelo qual o trabalho com a linguagem realiza-se nas atividades escolares. (GÓES, 2012, p.55)

Desse modo, a inclusão educacional e social plena da pessoa surda passa, necessariamente, pela garantia de convívio em um espaço, onde possa viver a sua condição de surdo, expressando-se na sua língua, interagindo com ela em situações de comunicação e de aprendizagem. A língua de sinais é o modo mais simples e direto de garantir às crianças surdas um desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença e singularidade, por isso, educar a criança na sua própria língua favorece seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. É fundamental que os surdos aprendam a língua de sinais, o mais precocemente possível, pois não conhecer nenhuma língua, ou conhecer somente fragmentos de uma língua, seja a língua oral ou a de sinais, compromete os processos de desenvolvimento em todos os seus aspectos. Como bem diz Albres (2012, p. 287):

O desafio da educação de surdos é principalmente promover a instrução, a formação moral, intelectual e afetiva respeitando a diferença linguística desse alunado. Reconhecendo seu pertencimento à minoria linguística e buscando estratégias para uma educação de qualidade.

De acordo com Karnopp (2012, p. 227), os surdos, como grupo minoritário, não somente de um ponto de vista numérico ou estatístico, porém de uma perspectiva também sociológica, é um grupo não dominante e oprimido. Assim, o tipo de prática linguística que tem sido dominante nas relações entre língua de sinais e língua portuguesa é a de que esta é superior àquela. Esta situação linguística foi pontuada pela autora no trecho abaixo:

[...] se observa que a língua de sinais é inferiorizada e descaracterizada no contexto escolar, utilizada como ferramenta para o aprendizado do português. Na escola, busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa; conseqüentemente sinais são inventados, a língua de sinais é artificializada e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos. (KARNOPP, 2012, p. 227):

Como se pode observar na citação acima, a LP aparece nas práticas pedagógicas como superior a Libras, por conta disso, o que se observa é que não há um ensino da Libras como primeira língua, mas o uso de sinais da Libras para ensinar LP. Desse modo, tem sido constatados muitos equívocos que estão relacionados com as concepções de língua/linguagem/texto evidentes nas práticas adotadas pelos professores responsáveis pelo ensino de línguas a estes indivíduos, e estes equívocos influenciam profundamente no processo de desenvolvimento da linguagem. Um exemplo é o fato de se encontrar atividades que utilizam sempre o alfabeto manual como forma de traduzir textos, ou na maior parte do tempo, palavras e frases, em atividades passadas para os alunos surdos, independente da idade/ano/nível de conhecimento em que o aluno se encontre, entendendo a língua/o texto apenas como uma junção das letras do alfabeto.

Essa concepção é reforçada pelas revistas de circulação nacional como a Revista Inclusão, Revista Escola ou Nova Escola que muitas vezes divulgam sempre e apenas essas atividades que são iniciais, para as crianças em período de alfabetização em LP. E entenda-se alfabetização como o processo inicial de aquisição do código escrito – conhecimento do alfabeto, fase em que para a criança surda deve-se relacionar o alfabeto escrito com o alfabeto manual. Há algum tempo uma dessas revistas trazia um encarte (uma folha em tamanho talvez de uns 30cm

de largura por 50cm de altura, dobrada) que apresentava um texto, segundo a publicação traduzido em Libras, entretanto o que apresentava era um texto traduzido em alfabeto manual. Neste caso, qual a concepção de texto? A de que o texto é um amontoado de letras?

As publicações acima mencionadas e os professores de surdos deveriam trabalhar atividades com os sinais da Libras e, sobretudo, nos espaços de AEE, o trabalho com o surdo deveria ser com o sinais, ou seja com a língua, a partir de situações/contextos significativos. O que se vê, entretanto, são as atividades com o alfabeto manual apresentadas o tempo todo, por longo tempo e, indiscriminadamente, como se a Libras se resumisse ao alfabeto manual, e como se o aluno fosse compreender a LP escrita simplesmente por conhecer o alfabeto e soletrar palavras manualmente.

É relevante lembrar que o alfabeto manual faz parte da Libras, mas não é a Libras, pois esta é uma língua constituída por sinais, e estes representam palavras inteiras ou sentenças inteiras. Naturalmente quem está trabalhando com surdos nos espaços de AEE sabe disso, no entanto, pela falta de habilidade com esta língua, muitos professores recorrem às atividades prontas de publicações de editoras que atualmente travam uma corrida para a impressão e venda de publicações com atividades ditas em Libras, mas que geralmente apresentam estas apenas com o alfabeto manual, e sinais da Libras traduzindo palavras soltas em atividades que não permitem nunca avançar para usos mais contextualizados e completos da língua. É necessário lembrar que para a criança surda o trabalho com a Libras envolve o desenvolvimento da linguagem, portanto é fundamental que a criança surda seja exposta à língua de sinais completa, em contextos de interação com usuários fluentes, professores surdos e/ou professores ouvintes bilíngues.

2.4. Ensino da língua portuguesa como segunda língua²¹

O ensino da Língua Portuguesa para surdos tem sido alvo de muitas discussões em estudos e pesquisas ao longo da história de educação dos surdos no Brasil, que se inicia com a fundação em 1857 do INES²², no Rio de Janeiro. Uma vez que por mais de um século insistiu-se em oralizar os surdos na tentativa de torná-los ouvintes, ou menos deficientes, de acordo com a visão patológica da

²¹ Este tópico apoia-se nas discussões feitas pela autora em um artigo sobre a escrita de surdos (Silva, Klinger e Garcia, 2014).

²² INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

surdez, o ensino da LP, por muito tempo foi baseado em métodos orais, com o treinamento repetitivo de fonemas, palavras e estruturas frasais, geralmente simples, para memorização, e conforme afirma Pereira (2011, p. 49), utilizando-se o método analítico, muito usado no ensino de línguas estrangeiras, mas muito criticado, e que se mostrou ineficiente também para o aprendizado de alunos com surdez.

Com a oficialização da abordagem bilíngue, estudos atuais “indicam que com a aquisição da Língua de Sinais, como primeira língua, a criança surda terá mais facilidade para aprender a língua oficial do país a que pertence.” (SLOMSKI, 2011, p. 21). Pesquisas recentes como as de: Quadros, (1997); Sánchez, (1991); Skliar *et al.*(1995); Behares, (1990); Felipe, (1998); Fernandes, (1990^a); Brito, (1993); Skliar, (1995); Jokinen, (1999), conforme em Slomski (2011, p. 21), mostram que a prática bilíngue beneficia o surdo na medida em que acelera o desenvolvimento de sua aprendizagem contrapondo-se com as práticas tradicionais de ensino dos surdos, como o Oralismo, ou o Bimodalismo²³.

A problemática que envolve o ensino da leitura e da escrita em LP para os surdos, tem sido abordada em diversos trabalhos como os de Pereira (2011), Lacerda e Lodi (2010), Albres & Santiago (2012) que afirmam ser possível ao surdo tornar-se um leitor e produtor de textos em segunda língua de forma competente, a partir de mudanças nas metodologias de ensino. Conforme aponta Lodi (2004, apud Lodi & Lacerda, 2010, p.159), a partir da mudança das práticas de ensino para alfabetização e letramento, “o surdo pode dialogar com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos” e tornar-se interlocutor a partir de suas próprias histórias, ampliando sua leitura de mundo e sua dimensão discursiva e, ainda é possível, os surdos aprenderem a língua oral-auditiva, na modalidade escrita, e como segunda língua, de modo eficiente, o que os tornará sujeitos bilíngues. Assim, com um ensino da LP através de estratégias de ensino de segunda língua, após o desenvolvimento da primeira língua, é possível ao surdo tornar-se competente em leitura e escrita na LP. Santana (2007) afirma que conforme já discutiu Guarinello (2007):

O surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto do português padrão, desde que lhes sejam dadas oportunidades de interagir com a escrita por meio de atividades significativas [...] Santana (2007, p.199)

²³ Botelho (2005) discute sobre a prática bimodal afirmando que dois modos “bimodalismo” não é o mesmo que “duas línguas”.

Para Gesueli (2012, p. 173) é necessária uma reflexão sobre o distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade (concepção grafocêntrica), pois o processo de aquisição da escrita pelo surdo não está centrado na relação da escrita com a oralidade e sim com “as ações que se fazem com e sobre a língua como práticas discursivas”. E destaca ainda “pelo fato de não ouvir o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição”. Lacerda & Lodi (2010, p. 157) relatando uma experiência de ensino do português para crianças surdas ressaltam que:

No caso das crianças surdas não usuárias da linguagem oral, estratégias orais não eram utilizadas e, respeitadas em sua diferença, realizavam suas produções por meio de estratégias unicamente visuais, com negociações de sentido realizadas apenas em Libras. Os modos de apropriação da escrita do português nestes casos eram diversos e apoiados em outros aspectos.

O sujeito surdo apresenta especificidades de aprendizado por pertencer a um grupo linguisticamente diferente, mas é colocado em situação de “isolamento linguístico” (Slomsky, 2011, p. 69), na escola comum, ambiente em que professores e colegas não sabem a sua língua, e a instrução é dada em língua portuguesa, a qual o surdo não domina, perdendo assim a possibilidade de ter acesso às informações veiculadas neste espaço. Os surdos tem assim passado por um processo longo de escolarização, mas sem o desenvolvimento esperado de alguém que passa tanto tempo na escola.

Sempre predominou no ensino da escrita a mesma metodologia executada no ensino de alunos ouvintes, assim como a concepção de escrita era a mesma, ou seja, a escrita como a transcrição gráfica de unidades sonoras, como resalta Ferreiro (1995 apud PEREIRA, 2011, p. 49). Assim, no ensino da LP para os surdos a tendência era a simplificação de textos, a desestruturação do mesmo em palavras e frases curtas, isto é, segmentando o texto, estruturas sintáticas simplificadas, em um processo mecânico, em virtude da visão que representava os surdos como sujeitos “incapazes de atribuir sentido à leitura e de produzir sentido na escrita.” (PEREIRA, 2011, p. 51). A autora ressaltava, no trecho abaixo, características que ainda hoje são observadas na competência leitora e na produção textual dos surdos de maneira geral:

A leitura se caracterizava por decodificação sem compreensão e na escrita predominavam frases simples e curtas, com maior número de palavras de conteúdo – nomes e verbos – e menor número de vocábulos funcionais –

artigos, preposições e conjunções (Marchesi, 1991; Lane, Hoffmeister e Bahan, 1996). Além disso, observam-se dificuldades no uso das flexões, da concordância e na ordenação dos vocábulos nas frases. (PEREIRA, 2011, p. 51)

Esse método que enfatizava o treinamento de fonemas, sílabas, vocábulos com o objetivo de estabelecer a relação fonema-grafema resultou em sujeitos surdos com dificuldades tão gerais na compreensão e produção de textos escritos que essas dificuldades começaram a ser atribuídas à surdez quando, na verdade, o problema está nos métodos de ensino, na abordagem educacional (oralista), nas concepções de linguagem e língua, bem como nas de leitura e escrita adotadas. Conforme explica Lodi & Pereira (2011, p. 34, 35), ainda atualmente no processo de alfabetização das crianças surdas, “treinam-se os fonemas, as sílabas e os vocábulos que serão depois trabalhados na escrita”. Este processo se dá, portanto, “por meio do ensino de vocábulos combinados em frases descontextualizadas”. Essas práticas de leitura e escrita na escola, resultam em surdos com “pouca ou nenhuma familiaridade com o português” que apenas conseguem codificar e decodificar os símbolos gráficos sem extrair nenhum significado.

As práticas têm focalizado a aquisição do léxico da língua, a partir desse ensino dos vocábulos de forma isolada do contexto, como se aprendendo palavras soltas se aprendesse uma língua. Acreditar nisso seria acreditar que memorizando um dicionário se adquire uma língua. No entanto, não há resultados positivos nesse trabalho, pois para o surdo a aquisição do léxico é essencial, mas só é possível se no processo de ensino as estratégias forem de segunda língua, ou seja, com uso de imagens, em contextos significativos, a partir da interação com outros usuários fluentes, entre outros aspectos. Como destaca Farias (2006, p. 279), “a aquisição lexical tem um papel fundamental no ensino de Português como L2 para surdos.”. Entretanto, a forma de possibilitar essa aquisição lexical ao sujeito surdo é preocupante, pois tanto em sala comum como nas salas de recursos, o espaço responsável pelo ensino dessa segunda língua aos surdos, o ensino do léxico tem sido feito através de listas de palavras. Conforme destaca esta autora:

É possível que a escola esteja restringindo o ensino de línguas ao ensino de lista de palavras. Há uma preocupação excessiva com substantivos concretos em detrimento de conceitos abstratos. Seja porque alguns professores não sabem trabalhar com metodologia de L2 com seus alunos, seja porque falta-lhes a proficiência na LSB. Deve-se ter em mente que uma lista de palavras não torna o aprendiz competente numa língua. [...] Além de ampliar seu vocabulário, os surdos devem associar as palavras umas às

outras nas sentenças a fim de identificar blocos de sentido, enquadrá-las num contexto e construir sentido. (FARIAS, 2006, p. 279)

Salles et al. (2002, pg.160 e 169), tratando sobre isso, lembram que mesmo para os alunos ouvintes o trabalho com lista de palavras não resulta em aprendizado; e sugere que as longas listas de preposições inseridas nos livros didáticos, isoladamente, devem ser eliminadas no ensino de surdos, pois dificultam a aprendizagem desse sujeito. Este tópico pode ser substituído por outras categorias do assunto gramatical, pois os surdos devem agrupar estruturas linguísticas em unidades significativas para poder construir o sentido do texto.

No contexto deste estudo, outra prática ainda comum no ensino da LP é a do português sinalizado, uma técnica bimodal desenvolvida a partir dos pressupostos da Comunicação Total²⁴ que mistura a língua oral (fala) e a língua de sinais, tentando usar as duas ao mesmo tempo, entendendo equivocadamente que por serem as duas línguas de modalidade diferente, uma oral-auditiva e outra sinalizada, é possível utilizar as duas línguas ao mesmo tempo (bimodalismo). É um equívoco porque as duas línguas possuem estruturas totalmente diferente não sendo possível com essa técnica respeitar as regras gramaticais nem de uma língua nem de outra. A técnica, no entanto, ainda é muito utilizada no ensino de crianças surdas principalmente como estratégia de ensino da língua portuguesa, na tentativa de fazer o surdo compreender a escrita. Segundo Botelho (2005, p. 141-143), a leitura através do bimodalismo não permite a construção de sentidos a não ser em circunstâncias restritas, como na leitura de textos curtos e de complexidade léxico-sintático-semântica muito simples. Em textos de maior complexidade, o surdo faz apenas decodificação, realizando uma leitura mecanizada, um sinal para cada palavra, e se não conhece um sinal correspondente, vale-se da soletração, não atribuindo significado ao que ler. Assim, não há como formar leitores competentes nem em primeira, nem em segunda língua, usando o português sinalizado.

Para Koch (2000 apud Farias, 2006, p. 274) para interpretar um texto, diversos fatores são responsáveis, tais como: “o conhecimento do sistema linguístico; a abertura contextual – contextualizadores; a tipologia textual; as inferências; a situacionalidade; a informatividade; a intencionalidade; a aceitabilidade.”. No entanto, o ensino de língua portuguesa em geral apresenta-se

²⁴ Sobre a Comunicação Total, Bimodalismo e Oralismo cf. Botelho, 2005.

desvinculado desses fatores, que envolvem o conhecimento de mundo e principalmente o conhecimento linguístico dos alunos com surdez. Para considerar esses fatores e levar em consideração a especificidade do sujeito surdo no processo de ensino e aprendizagem da LP, necessitamos pensar a surdez como experiência visual, ver que os surdos utilizam a visão como meio de significar o mundo a sua volta; Lembrar que muitas vezes nem mesmo a sua língua natural, a língua de sinais, é do seu domínio total, pois não teve acesso a ela, ou só teve esse acesso tardiamente, o que lhe acarretou defasagens linguístico-cognitivas que exigem metodologias adequadas de ensino e um longo processo para serem vencidas.

Metodologias adequadas de ensino para o surdo necessariamente envolvem estratégias visuais: imagens (fotos, desenhos, mapas, objetos concretos, etc.), e essencialmente a língua de sinais que por ser uma língua visual é totalmente acessível ao surdo. O aprendizado da modalidade escrita da LP (domínio de todos os aspectos: fonético, morfológico, sintático e semântico-pragmático) poderá ocorrer apenas como resultado de um processo de escolarização com ensino de segunda língua, e exposição à língua escrita em contextos significativos de leitura e produção textual, com apoio da primeira língua do surdo, ou a partir desta. Ou seja, para que o surdo consiga se apropriar da Língua Portuguesa tem necessariamente que ter desenvolvido linguagem a partir da aquisição de sua primeira língua, a Libras. Desse modo, entende-se que para que os surdos possam avançar no processo de apropriação da LP, deve começar a haver uma valorização da língua de sinais no espaço escolar, compreendendo que o surdo pode adquirir outra língua, sem desconsiderar sua língua natural.

Desse modo, é papel da escola compreender que esse sujeito passa por estágios de interlíngua²⁵ no processo de aquisição da Língua Portuguesa, segunda língua para ele, e é também seu papel facilitar a competência comunicativa desses sujeitos. Nesse sentido, Bortoni (2004, p.74), acrescenta ao conceito de Competência Comunicativa proposto por Dell Hymes (1966), a noção de *recursos comunicativos*, dizendo que: “o falante”, - no contexto em discussão, podemos dizer “o surdo” – “precisa dispor de recursos comunicativos de diversas naturezas: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas, etc. [...] para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos.”.

²⁵ Para saber mais sobre os estágios de interlíngua por que passam os surdos, uma bibliografia que pode ser consultada é *Idéias para ensinar português para alunos surdos/ Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.*

Percebe-se, assim, que o que falta para que os sujeitos surdos desenvolvam a competência na segunda língua são exatamente esses recursos comunicativos, os quais “definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação.” (Bortoni, 2004, p. 75). Conforme coloca a autora a escola, tem como tarefa educativa, em relação à língua materna, criar as possibilidades para o desenvolvimento da competência comunicativa para que o educando “possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.” (Bortoni, 2004, p.78). No caso dos alunos surdos, um processo de ensino que trabalhasse com textos completos e que considerasse práticas discursivas cotidianas da interação entre alunos surdos, ou entre aluno e professor ou familiares, poderia ter como resultado a aquisição de recursos comunicativos mais amplos, seria um processo dentro de um contexto significativo de uso da língua, pois como ressalta Gesueli (2012, p.176), “é preciso que o aluno faça uso da linguagem, ou seja, que assuma o papel de autor-leitor.”.

Entretanto, a prática corrente é a de se trabalhar com recortes das línguas, tanto da Libras como da LP, no processo de ensino, isto é, no ensino da Libras não há interação entre professor e aluno, pois no geral o professor não domina esta língua trabalhando apenas com sinais soltos ou em categorias (animais, frutas, etc.); no ensino da LP não há a prática de se trabalhar com textos completos, mas da mesma forma, com palavras soltas e no máximo frases curtas e descontextualizadas, o que não resulta em aprendizado pleno das línguas.

Em virtude disso, ao longo do tempo tem se tentado justificar as práticas equivocadas no ensino das línguas com a afirmação de que são as marcas da estrutura da língua que o surdo tem internalizada, a língua de sinais, que aparecem em seu texto e que por isso o texto do surdo deve ser aceito como é, com todos os problemas estruturais porque é natural. Entretanto, é fato que todas as pessoas têm internalizadas as estruturas de sua língua materna e isso não é impeditivo para que aprenda uma segunda língua; é fato também que todo estudante de segunda língua passa por estágios de interlíngua, o estudante surdo, como estudante da LP como segunda língua, passa pelo mesmo processo. Esses estágios, no entanto, devem ser temporários, passageiros, pois, como acontece com qualquer estudante de segunda língua, à medida que for se apropriando da língua alvo, as marcas da língua materna deixam de aparecer ou pelo menos vão gradualmente diminuindo.

Desse modo, deduz-se que o texto dos surdos em sua maioria apresenta-se de forma inadequada com relação aos padrões gramaticais/estruturais, porque falta a este sujeito apropriar-se da estrutura da segunda língua que está lhe sendo apresentada e, conforme discutido ao longo deste trabalho, em virtude das práticas metodológicas de ensino que não tem conduzido a essa apropriação.

2.5. Letramento e surdez: práticas de leitura e escrita na segunda língua

Conforme já discutiram diversos pesquisadores, o conceito de letramento envolve muito mais que o simples saber ler e escrever. Está além do conceito de alfabetismo, explicitado por Soares (1998; 2014), e, portanto, não é a mesma coisa que alfabetização, “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado”. A autora diz que letrado é aquele que “vive em estado de letramento”, e faz uso social da leitura e da escrita (Soares, 1998; 2014, p. 39-40). A autora discute também que há atualmente a percepção de que existem níveis de letramento, que podem ser medidos por testes de habilidades; há uma dimensão social e uma dimensão individual do letramento e, finalmente que o letramento envolve as habilidades de leitura e escrita, mas que cada um desses processos é um “conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas fundamentalmente diferentes”, “não uma habilidade única” (Soares, 1998; 2014, p. 68-69). Street (1995; 2014, p. 17-19) discute uma consideração mais ampla “do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural” com “foco no contexto”.

Esses esclarecimentos sobre a noção de letramento são sobremaneira importantes na área de educação de surdos, pois todas as pesquisas na área indicam que os sujeitos surdos, em sua maioria, mesmo depois de anos de escolarização não tem conseguido se tornar sujeitos letrados, ou seja, aquele sujeito que se envolve em práticas sociais de leitura e escrita. Na educação de surdos, as discussões sobre letramento, embora envolva a aquisição da L1 – a língua de sinais – estão localizadas no âmbito do domínio da segunda língua, a LP. As discussões giram em torno do fato de o surdo não se apropriar dessa segunda língua em níveis que possam ser considerados de letramento. Geralmente aprendem a decodificar palavras sem conseguir extrair significado de um texto.

Soares (1998; 2014, p.58), ressalta que em qualquer grupo social o letramento está relacionado com “condições sociais, culturais e econômicas”, por isso para haver letramento é necessário haver “condições para o letramento”. Aplicando essas

definições no âmbito da educação de surdos, pode-se lembrar que os surdos constituem um grupo social que apresenta condições socioculturais e linguísticas diferentes dentro de uma sociedade majoritária, e normalmente na sua educação não estão inseridas essas condições para o letramento. Segundo a autora, “uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva”, o que os surdos não tem, pois conforme já se discutiu a escolarização do surdo que tem que ser bilíngue ainda não está sendo efetivada como deveria; “uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura”. A autora diz que em países do terceiro mundo crianças e adultos são alfabetizados, mas “não lhes são dadas condições para ler e escrever” – não há bibliotecas, livros, revistas e outros materiais que possibilitem o letramento.

Com os surdos isto não é diferente, ainda persiste entre os profissionais que trabalham com surdos uma concepção deformada sobre a sua competência de aprendizado, sobretudo de aprendizado da LP, acreditando que os surdos têm dificuldades de abstração, e que jamais vão conseguir aprender a ler e escrever, conforme ressalta Botelho (2002) a partir de suas pesquisas sobre letramento nas escolas de surdos. A autora mostrou que as práticas de leitura e escrita nesses ambientes eram deficitárias, “com exposição a conteúdos escolares simples, incessantemente repetidos” (Botelho, 2005, p. 67). Isto não mudou muito no momento atual em que os surdos são atendidos em espaços de AEE, a mesma concepção e a mesma baixa oferta de material de leitura e práticas de letramento restritas à alfabetização (codificação e decodificação de palavras escritas) são verificadas por diversos pesquisadores, conforme já discutido em outros momentos deste texto (C.f. o item 2.4.).

O letramento pressupõe, portanto, um trabalho de inserção dos estudantes nas práticas sociais que se concretizam por meio da linguagem, ou seja, pressupõe que se tomem como objeto de ensino os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade conforme Kleiman (1995, p. 20). Entretanto, é necessário que haja mudanças nas práticas de letramento na escola, segundo a autora:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) (Kleiman, 1995, p. 20).

Se há uma preocupação de que a prática de letramento na escola para as crianças ouvintes esteja sendo somente a prática de alfabetização restrita à “aquisição de códigos (alfabético, numérico)”, com relação ao surdo isto é muito mais preocupante. Botelho (2005, p. 63), a partir de sua pesquisa sobre letramento de surdos, diz que no ensino desses sujeitos, de modo equivocadamente, “a perspectiva de construção do sentido do texto está associada à ideia do domínio das palavras”, entretanto, as dificuldades de interpretação e produção textual dos surdos não depende de este conhecer uma gama enorme de palavras, pois mesmo quando apresenta o conhecimento de um grande montante do léxico “não sabem considerar o contexto”. Entretanto, para muitos profissionais que trabalham com o surdo (professores, psicólogos, fonoaudiólogos), trabalhar com listas de palavras e não com contextos ainda é uma prática muito corrente. A pesquisa da autora acima mencionada evidencia que:

Quando os surdos procuram recorrer ao contexto, às vezes são desencorajados; o contexto é tomado como acessório, ou solução adotada face à falta de alternativa imposta pela ausência de um vasto vocabulário, e não como condição para a compreensão: “eu vejo que a interpretação dela [Rita] é de contexto. Eu tô sentindo que ela dá conta de fazer uma interpretação pelo contexto, o que é uma ajuda. [...] Atualmente ela não sabe muito vocabulário, mas dá conta de ler e pegar o sentido.” (Psicóloga de Rita). A concepção de que a língua consiste, fundamentalmente, em léxico, e que opera através dele, parece subjazer tais pontos de vista em relação à ideia de contexto.

Dessa forma, fica evidente que se forem levadas em consideração as suas especificidades linguísticas, os surdos poderão se beneficiar da proposta pedagógica do letramento, pois se esta propicia ganhos significativos para os estudantes em geral, para os estudantes surdos os ganhos podem ser ainda mais significativos. É oportuno pensar em estratégias de ensino que possam ser utilizadas para o ensino e aprendizagem das duas línguas envolvidas no processo educacional desse sujeito, possibilitando seu desenvolvimento global, inserindo-o em contextos que promovam o letramento.

2.6. O ensino de línguas para surdos e o trabalho com sequências didáticas

Neste ponto apresenta-se uma breve exposição sobre o trabalho com sequências didáticas, pois o projeto de intervenção da pesquisa aqui relatada aplicou um plano de ensino bilíngue organizado em fases e etapas, constituindo-se

em uma sequência didática de atividades para ensino da Libras e da Língua Portuguesa para alunos surdos.

Uma sequência didática é, segundo a definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (apud Petreche e Cristovão, 2014, p. 243) “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O trabalho com sequências didáticas está pautado nos pressupostos teóricos metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma concepção teórico-metodológica contemporânea desenvolvida pelo Grupo Genebrino de Estudos da Didática das Línguas.

Na perspectiva do ISD o ser humano é entendido como ser constituído pela linguagem que em um processo dialético a transforma e é transformado por ela. A partir dessa visão interacionista sociodiscursiva devem ser possibilitadas aos alunos condições para descobrirem novos conhecimentos e se apropriarem das capacidades que lhes permitam agir e interagir pela linguagem, portanto, para que desenvolvam capacidades de linguagem. Essas condições podem ser construídas a partir do trabalho com a Sequência Didática (SD).

Assim, a sequência didática é uma prática pedagógica fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo e seus desdobramentos, com o objetivo de desenvolver capacidades de linguagem. As capacidades de linguagem são “aptidões” requeridas ao aprendiz de uma língua para a produção e recepção de um dado gênero em uma situação de interação de linguagem e são de três tipos: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva (Nascimento e Pereira, 2014, p. 104). Essas capacidades, segundo, Gonçalves e Ferraz (2014, p. 70) no trabalho do professor:

- 1) norteiam a identificação dos saberes prévios do aluno nas produções iniciais; 2) indicam elementos estáveis do gênero a serem aprendidos; e 3) orientam a elaboração de sequências didáticas [...] para o ensino de um gênero textual (BRONCKART, 2007; BAKHTIN, 2003).

Para o aluno, de acordo com Nascimento e Pereira (2014, p. 97), se referem às habilidades desenvolvidas, assim:

A **capacidade de ação** se constitui pela *habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto*, o que pode contribuir para o seu reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. Já a **capacidade discursiva** se constitui pela *habilidade do sujeito em mobilizar conhecimentos e/ou representações que ele constrói sobre a organização do conteúdo em um texto e sua apresentação*. Finalmente, a **capacidade linguístico-**

discursiva se constitui pela *habilidade* do sujeito em *construir conhecimentos* e/ou representações sobre as operações e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto. (Nascimento e Pereira, 2014, p. 104) **grifos nossos**.

A proposta de trabalho com a Sequência Didática (SD) desenvolvida pelos pesquisadores suíços foi elaborada para organizar didaticamente o ensino de línguas. De acordo com Costa-Hübes e Simioni, (2014, p.16), o trabalho com a SD deve ser norteado por gêneros discursivos/textuais que devem ser adotados como instrumentos de ensino e aprendizagem, a partir de uma concepção sociointeracionista de língua. Isto é, o trabalho de ensino de língua(s) deve ser sustentado pela “concepção de língua como forma de interação” tomando os gêneros discursivos/textuais como objeto de ensino e aprendizagem, os quais podem ser agrupados para desenvolver, por exemplo, as capacidades de linguagem de **narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações**.

Assim, como é utilizada para organizar todo um trabalho de ensino, a SD é um procedimento organizado em fases e etapas. Barros (2014, p. 47) traz a estrutura de base elaborada pelos autores de Genebra que se organiza conforme a seguir:

- **Apresentação da situação:** contextualização da prática de referência, do projeto da SD e apresentação de uma motivação para a escrita do gênero;
- **Primeira produção:** avaliação diagnóstica – depreensão do *nível de desenvolvimento real* dos alunos (VIGOTSKI, 2008);
- **Módulos/oficinas:** instauração de uma *zona de desenvolvimento potencial* (VIGOTSKI, 2008);
- **Produção final:** momento em que o professor avalia o desenvolvimento real do aluno – confronto entre a primeira e a última produção (avaliação formativa - processo). **grifos nossos**

No entanto, a SD não é um manual didático, segundo Barros (2014) deve ser concebida como “um roteiro de estudo, um planejamento de atividades sistematizadas com foco na apropriação de um gênero.”, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, mas não é um modelo fixo, pode ser reelaborado pelo professor conforme a necessidade e perfil de seus alunos. A partir dessa compreensão é que a autora acima citada lembra a noção de *reconcepção do trabalho docente* encontrada em Machado e Lousada (2010) citados pela autora, e acrescenta ao esquema básico da SD a etapa de **revisão/reescrita**, momento para identificar “problemas” que não se resolveram no processo e para aprimorar as “capacidades de linguagem envolvidas na leitura/produção do gênero.”. (Barros, 2014, p. 47-48).

Não é um objetivo neste trabalho explorar todos os meandros do trabalho com a SD, apenas fornecer informações básicas que justifiquem as bases de organização do projeto de intervenção aplicado nesta pesquisa que apresenta um plano de ensino bilíngue para surdos organizado em fases e etapas de uma sequência didática. Assim, basta por agora compreender que o trabalho com SD é “o trabalho planejado, contínuo e mediado pelo professor”, e se constitui enquanto instrumento de intervenção do professor para favorecer mudanças no processo de ensino e aprendizagem, e no processo de “promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (Dolz; Schneuwly, 2004, apud Gonçalves e Ferraz, 2014, p. 73). De acordo com estes autores, “entre as ações de uma SD estão as atividades de **escuta, leitura, escrita e reescrita** de textos (análise linguística), superando os limites da gramática normativa”.

O grupo de pesquisadores de Genebra (Suíça) que pensou o trabalho com a SD ressalta que se a SD for bem planejada e direcionada possibilita aos alunos dominar melhor o gênero e assim desenvolver a capacidade de produzir textos orais e escritos (no caso dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, textos sinalizados em Libras e escritos em LP), de forma eficiente e adequada a cada situação de uso da língua. Assim, o *plano de ensino bilíngue* sugerido como projeto de intervenção proposto neste trabalho deve ser entendido como um *plano de ensino de línguas* (Libras e LP escrita) pautado nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo no contexto da educação de surdos, organizado a partir de sequências didáticas.

CAPITULO II

METODOLOGIA

A pesquisa se deu como uma experiência colaborativa assumindo um caráter colaborativo-intervencionista na linha de atuação de colaboração no processo de ensino e aprendizagem nos espaços de AEE que permitiu a professora-pesquisadora e aos professores participantes uma reflexão conjunta sobre esse processo objetivando a mudança nas práticas de letramento de alunos com surdez. Portanto, é uma pesquisa de cunho etnográfico colaborativo, sociolinguisticamente orientada. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.71): o objetivo da pesquisa etnográfica colaborativa não é “apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado”. A abordagem de análise dos dados é qualitativa a partir do paradigma interpretativista e tem como procedimento básico a observação participante.

A coleta dos dados de acordo com os objetivos da pesquisa foi feita em espaços de AEE/SRM a partir de pesquisa documental e entrevistas para coletar dados quantitativos e de perfil dos espaços de AEE e dos participantes (professores e alunos); registros em diários de campo e em mídias audiovisuais para registrar o processo e resultados da aplicação de um Plano de Ensino Bilíngue aplicado como Projeto de Intervenção a ser analisado no sentido de se perceber se houve ou não contribuições para o processo de letramento em primeira e em segunda língua para o aluno com surdez. Para tanto, foram eleitos 03 (três) espaços, onde houve a aplicação do plano, sendo dois do ensino fundamental e um do ensino médio, em 03 (três) escolas da zona urbana do município de Marabá. Em dois destes espaços a intervenção ocorreu de forma colaborativa com os professores que atuavam nos espaços e que foram coparticipantes na pesquisa, e no terceiro a pesquisadora atuou de forma individual realizando e registrando a intervenção pedagógica sem um professor parceiro²⁶. É pertinente ressaltar que a pesquisadora era parte integrante do corpo docente dos espaços de AEE²⁷, por isso será designada professora-

²⁶ Nos espaços de AEE/SRM do ensino médio atua somente um professor por turno, e não dois como é nos espaços do ensino fundamental.

²⁷ No município de Marabá, os espaços de AEE/SRM do ensino fundamental funcionam com dois professores trabalhando em parceria no mesmo turno. A pesquisadora continuou fazendo parte do quadro de docentes dos espaços de AEE em que a pesquisa foi realizada, enquanto esperava o deferimento de pedido de licença para

pesquisadora deste ponto em diante e os profissionais parceiros professores coparticipantes da pesquisa.

Em virtude de sua longa experiência de convivência com surdos e de pesquisas na área da surdez, a professora-pesquisadora já realizava o que pode ser considerado um trabalho diferenciado para o ensino de alunos com surdez. Entretanto, somente a partir da necessidade de elaboração de um projeto de intervenção para gerar os dados da pesquisa, cujos resultados deveriam ser apresentados nesta dissertação de mestrado, a professora-pesquisadora sistematizou sua metodologia de trabalho formalizando o plano de ensino bilíngue com o qual vinha trabalhando. A partir disso, instalou-se uma nova rotina de trabalho pedagógico nos espaços de AEE onde atuou, com a adoção de diários de campo, registros fotográficos e em vídeo, entre outras rotinas da pesquisa qualitativa para se analisar um recorte das atividades que já vinham sendo organizadas e realizadas de forma colaborativa com o professor parceiro do espaço. Portanto, os resultados apresentados são das análises dos registros feitos no período de setembro de 2013 a novembro de 2014, excluindo-se os meses em que há recessos e férias: dezembro e julho.

O projeto de intervenção foi aplicado nos espaços de AEE das escolas lócus da pesquisa nos períodos especificados no quadro abaixo, em três escolas em datas/turnos diferentes. O espaço de AEE/SRM-E1 foi o primeiro lócus de pesquisa, pois a professora-pesquisadora atuava nesse espaço desde setembro de 2012. A partir do projeto de mestrado, portanto, sistematizou e registrou um recorte do trabalho para a pesquisa que se inicia em setembro de 2013. O segundo lócus foi o espaço de AEE/SRM-E2 para onde foi removida em função da necessidade de ajudar o professor surdo que atuava nesse espaço e estava sozinho, atendendo seis alunos surdos, mas não somente estes, pois o espaço de AEE/SRM, como se sabe atende a todas as demandas da educação especial. Neste espaço o projeto de intervenção foi aplicado a partir de maio/2014. O terceiro lócus foi o espaço de AEE/SRM-E3, pois este era um espaço do ensino médio para onde a professora-pesquisadora foi designada por não haver nenhum profissional nele lotado e haver duas alunas surdas em sala comum sem acompanhamento do AEE no contra turno.

estudos, aproveitando para aplicar o projeto de intervenção e afastando-se quando foi liberada, já no período da análise dos dados e produção final da dissertação.

Desse modo, a professora-pesquisadora ia ao espaço de AEE/SRM-E3 duas vezes por semana para o acompanhamento especializado às alunas surdas, quando aplicou o projeto de intervenção de ensino bilíngue. No quadro abaixo se apresenta um resumo:

Quadro 01: Período da pesquisa e frequência dos alunos

Espaço de AEE/SRM	Período	Turno	Frequência dos alunos
E1	Setembro/2013 a abril/2014	Manhã	03 vezes por semana
E2	Maio a setembro/2014	Manhã	02 vezes por semana
E3	Agosto a novembro de 2014	Tarde	02 vezes por semana

Os sujeitos da pesquisa foram 06 (seis) alunos surdos, sendo 04 (quatro) do ensino fundamental com idades entre 12 e 14 anos e 02 (dois) do ensino médio com idades entre 21 e 23 anos. O projeto de intervenção para gerar os dados da pesquisa, portanto, consistiu de intervenções colaborativas nos espaços de AEE, gerando uma nova rotina de trabalho pedagógico com os alunos surdos, mas que, por exemplo, nos espaços de AEE/SRM E1 e E2 configurou-se como uma metodologia de trabalho que também beneficiou os demais alunos (deficientes intelectuais, etc.), não necessitando, portanto, que fosse elaborado outro planejamento de trabalho para estes.

A pesquisa estruturou-se em etapas conforme o quadro que segue:

Quadro 02 - Síntese das etapas, participantes, objetivos e procedimentos

Etapas	Participantes	Objetivos	Procedimentos
1. Procedimentos éticos	Professores dos espaços de AEE	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto de pesquisa e obter 	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de apresentação do projeto e do TCLE

		assinatura do TCLE ²⁸	
2. Diagnóstico pedagógico inicial	Professora-pesquisadora, professor(a) participante e Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a forma de AEE/ processo de ensino de línguas aos alunos surdos • Avaliar o nível de conhecimento da Libras e da LP dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de consultas documentais (fichas/relatórios de acompanhamento do AEE; plano individual do AEE, cadernos/atividades dos alunos) e entrevistas não estruturadas com o(a) professor(a) do espaço. • Intervenção com os alunos: avaliação pedagógica inicial em Libras para avaliar o domínio da língua de sinais (linguagem compreensiva e expressiva); e em LP, para avaliar a compreensão leitora e produção escrita.
3. Intervenção/ensino colaborativo	Professora-Pesquisadora, professor (a) participante e alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o plano de ensino bilíngue (ensino da Libras como L1 e da LP como L2); • Planejar conjuntamente a sequência 	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha das histórias (conto, fábula, etc.) a serem trabalhadas de acordo com o plano de ensino bilíngue; • Organização e planejamento de atividades em uma sequência didática;

²⁸ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

		<p>didática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar e/ou elaborar atividades para cumprir a sequência didática do plano • Aplicar o plano de ensino bilíngue. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção/elaboração de material didático pedagógico imagético para cumprimento da sequência didática para ensino das duas línguas. • Aplicação da sequência didática (a partir do plano de ensino bilíngue) para estudo de histórias com apoio dos vídeos de história em Libras (INES)²⁹. • Aplicação da sequência didática para ensino das histórias escritas;
4. Avaliação diagnóstica final da aplicação do plano de ensino bilíngue	Professora-Pesquisadora	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o nível de domínio da Libras e da LP após a aplicação do plano de ensino bilíngue para análise de resultados; • Verificar as contribuições do plano para o desenvolvimento da primeira língua e letramento na segunda língua. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação da etapa final do plano de ensino bilíngue (etapa de avaliação) para analisar os resultados.

²⁹ Os vídeos de histórias em Libras produzidos pelo INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos-RJ e distribuídos pelo MEC para os espaços de AEE, conforme constato na pesquisa de 2010 (Silva, 2012), não são utilizados ou são subutilizados por serem considerados difíceis, o que ocorre pela falta de habilidade com a Libras dos profissionais desses espaços.

5. Organização e análise dos dados gerados pela aplicação do plano de ensino bilíngue	Professora-pesquisadora	Sistematizar os dados para análise e discussão dos resultados.	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de dados em fichas de registro de atendimento dos espaços de AEE e diários de campo da professora-pesquisadora; • Sistematização de dados do acompanhamento do desempenho dos alunos nas atividades do plano de ensino; • Sistematização de registros sobre as dificuldades de aplicação do plano segundo o/a professor/a participante/a. • Análise e discussão dos resultados.
---	-------------------------	--	--

1. Contexto do Estudo

Esta pesquisa foi realizada em Marabá, município do sudeste do estado do Pará, com população estimada em 2014 de 257.062 habitantes, segundo o último Censo (2010)³⁰. O Censo do IBGE apresenta ainda outras informações como área da unidade territorial (km²), densidade demográfica (hab/km²) que podem ser visualizadas no quadro que segue:

Quadro 03: Caracterização do município

População estimada 2014 (1)	257.062
População 2010	233.669
Área da unidade territorial (km ²)	15.128,061

³⁰ Dados do site do IBGE acessados em maio/2015

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150420&search=para|maraba>

Densidade demográfica (hab/km ²)	15,45
Código do Município	1504208
Gentílico	Marabaense
Prefeito	João Salame Neto

A cidade é dividida em cinco núcleos urbanos distintos, sendo três grandes núcleos próximos que abrigam vários bairros, a saber, Núcleo Marabá Pioneira (Velha Marabá e Bairro Francisco Coelho), este núcleo considerado o centro da cidade; Núcleo Cidade Nova (Cidade Nova, Novo Horizonte, Liberdade, Laranjeiras, etc.) e Núcleo Nova Marabá (com os vários aglomerados de ruas, denominados Folhas, exemplos Folha 10, Folha 27, etc.), contando ainda com dois núcleos mais afastados: Núcleo São Félix que abriga os bairros São Félix I, II e III; e Núcleo Morada Nova (Morada Nova e Murumuru), situado a 20 km do centro.

Na área educacional, de acordo com o último levantamento do IBGE (2012) a cidade abriga 217 (duzentos e dezessete) escolas do ensino fundamental e 19³¹ (dezenove) escolas do ensino médio, com mais de 55 mil alunos matriculados nas duas redes. No ano de 2013, início da pesquisa, de acordo com o DEE-SEMED-Marabá o número de alunos surdos matriculados no ensino fundamental era de 53³²; e desses, 51 (cinquenta e um) frequentavam o espaço de AEE/SRM no contra turno. No ensino médio, de acordo com informações do Setor Pedagógico da 4.^a URE- Unidade Regional de Ensino o número era de 06 (seis) alunos surdos matriculados.

Os espaços de AEE/SRM do ensino fundamental eram 23 (vinte e três)³³, segundo os professores participantes, e uma característica desses espaços em Marabá, que não é encontrada em outros lugares do país, é a de que normalmente em cada espaço trabalham dois profissionais ao mesmo tempo. Quando não é possível que os dois professores trabalhem os dois períodos, ocorre que geralmente um trabalha os dois períodos (manhã e tarde) junto com um profissional pela manhã e com outro à tarde. Desse modo, alguns dos espaços acabam tendo três professores lotados como era o caso de dois dos espaços em que a pesquisa foi realizada.

³¹ De acordo com informações da Unidade Regional de Ensino – 4.^a URE, em 2013 já eram 22 escolas do ensino médio.

³² Dados do ano anterior: 2012

³³ Dados de 2014 (obtidos no DEE)

Conforme já mencionado, na pesquisa de 2010 (Silva, 2012) constata-se que a maioria dos espaços de AEE/SRM tinham profissionais que não dominavam a Libras, declararam saber Libras somente em nível básico. A situação não é muito diferente até o momento desta pesquisa. Houve um esforço do DEE para se concentrar o atendimento aos surdos apenas em dois espaços dos três núcleos mais próximos, mas essa ideia ainda não se concretizou. Na verdade, muitos surdos são matriculados em escolas de todos os bairros e estão sendo atendidos em vários espaços de AEE/SRM, por professores que não tem um domínio efetivo da Libras e não realizam o ensino da LP como segunda língua, pois conforme observado na pesquisa de 2010, tanto a Libras como a LP continuam sendo ensinadas a partir de listas de palavras divididas em categorias (material escolar, frutas, animais, etc.) e não se percebem muitas mudanças até o momento da pesquisa atual.

Esta é uma situação a qual se atribui a falta de formação específica dos profissionais para o trabalho com o surdo, pois a especificidade linguística desses sujeitos exige professores de línguas para ensinar-lhes tanto a sua primeira língua, a língua de sinais, quanto a segunda língua, a língua portuguesa. Conforme tem mostrado diversos pesquisadores a exemplo de Gesser (2012, p. 82) “conhecer uma língua para usar não é o mesmo que saber sobre uma língua para teorizar”. Ensinar línguas, sobretudo na situação específica do surdo, é tarefa do professor de línguas: o profissional de Letras que neste caso deve ter sem exceção habilidade efetiva com a língua de sinais.

No entanto o que temos nos espaços de AEE/SRM onde esses sujeitos têm que aprender as duas línguas, em virtude é claro da carência de formação específica, em grande maioria, são pedagogos que declaram não conhecer a Libras efetivamente e não saber ensinar LP como segunda língua. Já é uma premissa entre pesquisadores da área da surdez com relação ao ensino de línguas que não basta saber falar português para ensinar língua portuguesa, assim como não basta ser surdo para saber ensinar Libras. Formação específica para o ensino de línguas para o surdo é uma necessidade seja para o professor ouvinte, seja para o professor surdo. Neste contexto, são relevantes as palavras de Gesser (2012, p. 82): “[...] para aqueles que atuam no âmbito pedagógico, ter noções linguísticas sobre o funcionamento das línguas é premissa básica da formação profissional”. Além disso, é necessário que o profissional que atua com surdos conheça as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda para que não ocorra um ensino ainda

com resquícios dos pressupostos da Comunicação Total com uso do bimodalismo e perspectivas oralistas que infelizmente ainda são percebidos nas práticas atuais de ensino de surdos.

Esta problemática da formação de professores com habilidades para o ensino de surdos envolve todo o sistema educacional, começa com as políticas de formação do MEC, a formação inicial adequada, a graduação em Letras-Libras, não é acessível aos profissionais, pois ainda não chegou ao interior dos estados; as formações rápidas ofertadas pelo próprio MEC, através das secretarias de educação, ou organizadas em nível local, ou ainda ofertadas por instituições particulares, geralmente à distância, não são suficientes; passa pelo modelo de atendimento educacional especializado-AEE em salas de recursos multifuncionais-SRM que não dá conta da especificidade linguística do surdo, pois como já foi repetidamente dito, atende a todas as demandas da educação especial e, assim, não consegue dispender o tempo necessário ao surdo além de o profissional que atua nesses espaços não ter a formação adequada; envolve a inclusão desses alunos em turmas comuns com ouvintes, que não são de fato turmas bilíngues porque os professores do ensino comum também não sabem Libras, tampouco os alunos ouvintes, e não há intérpretes.

Assim, a problemática perpassa por todos os níveis de ensino começando no ensino superior, com a base inicial que é a disciplina de Libras, pois as duas universidades públicas da cidade não dispõem de profissionais da área para ministrá-la, e assim nos cursos de docência onde a disciplina de Libras é obrigatória se instala um grande gargalo, pois nas instituições não há professores concursados na área, e ocorre de várias turmas ficarem com essa única disciplina pendente para poder concluir o curso. Isto gera a necessidade de as instituições contratarem professores que atuam na educação básica (com habilidade em Libras) apenas para ministrar a disciplina, como é o caso da própria pesquisadora que muitas vezes já prestou esse serviço na universidade federal em vários municípios da região, bem como na universidade estadual; Ou ocorre de a universidade destinar professores da própria instituição com algum conhecimento teórico na área da educação de surdos, que ministram a disciplina sem ter domínio da língua de sinais, apenas para cumprir a legislação.

Desse modo, a formação dos profissionais que atuam com surdos, ou a falta desta, se configura em um contexto educacional que tem trazido grandes prejuízos

ao desenvolvimento desses sujeitos. É necessário que esta formação seja pensada no âmbito das políticas de inclusão para que sejam ofertadas formações específicas e de qualidade, pois as formações relâmpagos com cursos de 40h ou 60h, ou as especializações em educação especial e educação inclusiva, ou especialização em AEE, nos últimos anos, esporadicamente oferecidas pelo MEC não são suficientes para formar profissionais que tem que atuar com surdos, pois são muito gerais, com muitas informações apenas teóricas que não habilitam o profissional que além de ter que aprender uma língua para ensinar ao surdo ainda deve ser “especialista” em todas as especificidades e deficiências da diversa demanda da educação especial, o que é humanamente impossível.

2. Local da pesquisa

Os três espaços de AEE/SRM pesquisados funcionam em escolas localizadas cada uma em um núcleo diferente da cidade e cada espaço recebeu um código, que o identificará nas análises: Espaço-1 (E1), Espaço-2 (E2) e Espaço-3 (E3) cada um com dois alunos surdos que frequentavam o espaço de AEE/SRM sendo aluno da própria escola ou de outra³⁴.

Os espaços de AEE/SRM em cada escola são caracterizados conforme a seguir:

Quadro 04: Caracterização dos espaços de AEE/SRM pesquisados

ESPAÇO DE AEE/SRM - (E1)	ESPAÇO DE AEE/SRM - (E2)	ESPAÇO DE AEE/SRM - (E3)
<p>O espaço E1 fica em um bairro da periferia da cidade, onde há somente esta escola de 1.º segmento do ensino fundamental (1.º ao 5.º ano) e uma creche.</p> <p>Este espaço funcionava nos períodos da manhã e da tarde, e nele atuavam duas professoras por período, sendo que uma</p>	<p>O espaço E2 fica em um bairro considerado de classe média.</p> <p>Este espaço funcionava nos períodos da manhã e da tarde e nele atuava um professor surdo que trabalhava os dois períodos, manhã e tarde, sendo que pela manhã atuava junto com a pesquisadora e foi,</p>	<p>O espaço E3 fica no bairro central da cidade, onde há três escolas, duas de ensino fundamental (1.º ao 9.º ano) e uma escola de ensino médio, onde fica o espaço de AEE/SRM local da pesquisa.</p> <p>O espaço no período da pesquisa não funcionava em nenhum</p>

³⁴ As escolas que tem espaços de AEE/SRM recebem alunos que são matriculados no ensino comum de outras escolas que não possuem esse espaço.

<p>das professoras trabalhava os dois períodos, isto é, pela manhã a professora que foi participante na pesquisa atuava junto com a pesquisadora e à tarde com outra professora.</p>	<p>portanto, participante na pesquisa, e à tarde com outro professor.</p>	<p>período. Não havia professores lotados neste espaço. Apenas a professora-pesquisadora foi designada para atender a duas alunas surdas desta escola, duas vezes por semana, no período da tarde.</p>
--	---	--

Espaço de AEE/SRM - E1: neste espaço, as alunas surdas eram atendidas três vezes por semana, mas ao mesmo tempo em que alunos com outras especificidades também eram atendidos porque a demanda do espaço era muito grande. Diante dessa situação o diagnóstico inicial demonstrou que não havia um trabalho específico de ensino de línguas às alunas com surdez. A partir desse diagnóstico, após o ingresso da professora-pesquisadora neste espaço, antes de iniciar este mestrado, as alunas surdas passam a ser sua responsabilidade e esta inicia um trabalho específico de ensino da Libras e de Português como segunda língua partindo de textos/contextos completos, utilizando uma metodologia de ensino com sequências didáticas de modo a explorar um contexto significativo em Libras primeiramente para posteriormente começar o trabalho de ensino da LP; produzindo material pedagógico imagético; e utilizando, por exemplo, o próprio material pedagógico em Libras disponível no espaço, e que antes não era utilizado, pelo menos não com o objetivo de desenvolver a competência linguística nas duas línguas, como os vídeos de histórias em Libras³⁵ enviados pelo MEC para todos os espaços de AEE. Após o ingresso no mestrado a professora-pesquisadora organiza essa metodologia em um projeto de intervenção para analisar os resultados de um recorte desse trabalho desenvolvido no período da pesquisa, sendo o projeto apresentado à outra professora que atuava no espaço e sugerido um trabalho em parceria, objetivando contribuir com a mudança nas práticas de ensino de línguas a alunos surdos atendidos neste espaço.

Espaço de AEE/SRM - E2: este espaço onde eram atendidos seis alunos surdos, no período da pesquisa tinha sido designado pelo DEE como um espaço

³⁵ Vídeos de histórias em Libras (contos, fábulas, etc.) produzidos pelo INES-Instituto Nacional de Educação de Surdos.

polo para atendimento aos surdos daquele núcleo da cidade. Neste espaço atuava um professor surdo que foi participante na pesquisa. Quando a pesquisadora iniciou o trabalho no espaço de AEE/SRM da E2, o professor trabalhava sozinho no turno da manhã e junto com um professor ouvinte com domínio da Libras no turno da tarde. No entanto, no turno da tarde o espaço era frequentado por um público de deficientes intelectuais, alunos com autismo e apenas uma criança surda com idade entre 5 e 6 anos, que frequentava a creche. A criança era implantada, ou seja, a família já havia mandado realizar o implante coclear e havia a orientação de fonoaudiólogos e da família para que não se trabalhasse Libras com essa criança, segundo informações dos professores. No turno da manhã, entretanto, o espaço era frequentado pelos alunos surdos, além da outra demanda, a maioria alunos com deficiência intelectual.

Os surdos deste espaço de AEE/SRM (E2) frequentavam duas vezes por semana, e nesses dois dias somente estes eram recebidos para o trabalho pedagógico. Havia, portanto, uma situação um pouco melhor que a do espaço E1 onde as alunas surdas eram atendidas junto e ao mesmo tempo em que eram atendidos os demais alunos. Neste espaço a professora-pesquisadora contou com a colaboração/coparticipação do professor surdo, e que como surdo usuário da Libras, era o responsável pelo ensino dessa língua aos alunos surdos. Também neste espaço, o projeto de intervenção para o ensino bilíngue de surdos resultou em uma reflexão sobre a prática de ensino de línguas para estes sujeitos, sobretudo com relação ao ensino da segunda língua, a LP, mas também com relação ao ensino da primeira língua, a Libras, pois apesar de o profissional que atuava no espaço ser surdo e usuário da Libras, era ainda inexperiente com uma curta trajetória como educador, estava apenas no segundo ano de atuação em espaço de AEE.

Como já mencionado, seis alunos surdos eram atendidos neste espaço, mas apenas dois fizeram parte da pesquisa, pois eram os dois alunos que frequentavam regularmente as aulas, não faltavam. Os demais não participaram da pesquisa, pois eram pouco frequentes, sendo que dois desistiram depois do segundo bimestre do período letivo e outro, além de ser pouco frequente não participava das atividades para aprendizado da Libras, pois rejeitava a língua dizendo que preferia falar, embora não oralizasse, fazendo apenas sons incompreensíveis e usando gestualização para se comunicar. Este aluno já tinha 18 anos e seu comportamento revelava que este sujeito não construiu uma identidade surda pela falta de contato

com outros surdos. Mas, a ele e aos demais quando compareciam eram passadas as mesmas atividades do plano de ensino bilíngue que estava sendo aplicado. No entanto, enquanto os dois alunos frequentes conseguiam efetivamente compreender e concluir as atividades sem muitas intervenções, os demais somente conseguiam com a intervenção do professor surdo ou da professora-pesquisadora, por falta de não está acompanhando a sequência das atividades.

Espaço de AEE/SRM - E3: neste espaço, como mencionado no quadro acima, não havia professor regente. O espaço não funcionava há alguns meses, desde quando a professora que nele atuava foi designada para atuar no setor pedagógico da Secretaria de Educação do Estado-núcleo Marabá³⁶, como responsável pela educação especial do ensino médio. Esta secretaria não chega a ter um departamento específico de educação especial como na secretaria municipal. A pesquisadora foi designada para este espaço para atender as duas alunas surdas que estudavam no período matutino, no primeiro ano do ensino médio, sob a orientação de ensinar-lhes LP para que estas melhorassem sua compreensão dos conteúdos na sala de aula comum.

Portanto neste espaço a pesquisadora descreve a sua atuação com as duas alunas surdas, que frequentavam o espaço duas vezes por semana, uma vez que aproveitou a orientação de somente trabalhar com o ensino da LP para aplicar o seu projeto de intervenção, o plano de ensino bilíngue para possibilitar às alunas compreender e produzir melhor em LP, e assim, compreender melhor os conteúdos de todas as disciplinas da sala comum. Isto será melhor discutido na análise dos resultados, entretanto desde já esclareço que este é um objetivo que para ser alcançado leva anos de trabalho com o ensino de segunda língua para a pessoa surda, por isso os resultados obtidos são parciais.

3. Descrição dos participantes

Participaram da pesquisa:

- A professora-pesquisadora
- 02 (dois) professores dos espaços de AEE
- 06 (seis) alunos surdos

³⁶ 4.ª URE – Unidade Regional de Ensino.

A participação de todos é anônima na pesquisa, portanto os participantes receberam códigos que evitam a sua identificação pessoal, mantendo o anonimato, e facilitaram a análise dos dados e compreensão dos resultados. Entretanto, imagens de momentos da pesquisa serão apresentadas dentre as quais aparecerá um dos professores participantes da pesquisa que autorizou o uso de sua imagem.

Quadro 05: Participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	CÓDIGO
Professora-Pesquisadora	PPq1
Professora 1 do E1	P1E1
Professor 1 do E2	P1E2
Aluna surda 1 do E1	A1E1
Aluna surda 2 do E1	A2E1
Aluno surdo 1 do E2	A1E2
Aluno surdo 2 do E2	A2E2
Aluna surda 1 do E3	A1E3
Aluna surda 2 do E3	A2E3

Perfil da pesquisadora:- PPq1

A pesquisadora é licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa com especialização em Educação Especial e Inclusiva. Tendo experiência com a formação inicial e continuada de professores na área da surdez: foi professora do Plano de Ações Articuladas e Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR na Universidade Federal do Pará-UFPA por 03 anos (2012-2013) ministrando a disciplina de Libras em cursos de docência como professora convidada; Também já ministrou a disciplina em outras instituições como a Universidade Estadual do Pará-UEPA.

Na formação continuada foi formadora do Curso de Libras do Departamento de Educação Especial – Secretaria Municipal de Educação-SEMED/Marabá também por 03 anos (2010 a 2012). Aprendeu Libras com a comunidade surda com a qual tem contato desde antes de se tornar educadora por ter uma irmã surda com idade atualmente de 38 anos, que começou a aprender Libras na adolescência, e com a qual a pesquisadora teve seus primeiros contatos com a Língua de Sinais. Depois de começar a trabalhar com surdos no ano de 2002, a pesquisadora participou de vários momentos de formação continuada na área da surdez (cursos de Libras

especificamente), no entanto em seu currículo constam mais formações ministradas do que aquelas em que participou como aprendiz devido ao seu conhecimento prévio da Língua de Sinais, adquirido nas interações com os sujeitos surdos. E por fim tem alguns artigos publicados na área.

Quadro 06: Caracterização e perfil dos professores participantes da pesquisa

Participante	Faixa etária	Formação	Experiência na docência	Experiência no AEE	Cursos na área da surdez
P1E1	40 a 45 anos	Graduação em Pedagogia; 2 Pós-graduações: Psicopedagogia; Educação Especial e Inclusiva	21 anos	4 a 5 anos	1. Aperfeiçoamento em Libras – 6 meses 2. Aperfeiçoamento em Libras - três meses 3. Participou de vários momentos da formação continuada do DEE/SEMED.
P1E2	30 a 35 anos	Graduado em Pedagogia e cursando uma pós-graduação em Libras	2 anos	2 anos	Participou de vários momentos da “formação continuada em Libras para professores ouvintes” do DEE como professor ministrante do curso junto com a formadora desde 2003.

Perfil dos professores participantes da pesquisa

P1E1: No espaço E1 a professora coparticipante da pesquisa P1E1 tem 21 anos de experiência na docência iniciando a sua trajetória profissional como professora da educação infantil (1.º ao 5.º ano), foi alfabetizadora até o momento em que ingressou na educação especial para trabalhar no espaço de AEE/sala de

recursos multifuncional no ano 2010. Nestes quatro a cinco anos de docência na educação especial já trabalhou com alunos com diversas especificidades (público alvo da educação especial). No período em que a PPq1 esteve neste espaço eram atendidos alunos com deficiência intelectual, autismo, dislexia, e surdos. Entretanto, trabalhou com poucos surdos durante sua trajetória. Relatou o trabalho com cinco alunos surdos desde quando foi professora de sala comum. A professora está na faixa etária de 40 a 45 anos, tem graduação em Pedagogia e duas Pós-graduações: Psicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva. Relatou que já participou de dois cursos de aperfeiçoamento em Libras, um de 6 meses e outro de três meses, não mencionou a carga horária. Relatou também a participação em vários momentos da formação continuada do DEE/SEMED.

P1E2: No espaço da E2, o professor coparticipante da pesquisa P1E2 é surdo com formação em pedagogia, formado há três anos, e experiência de dois anos como professor do espaço de AEE/SRM (2013, 2014). Estava na faixa etária de 30 a 35 anos é graduado em Pedagogia e, no período da pesquisa, estava cursando uma pós-graduação em Libras. O professor participou de vários momentos da “formação continuada em Libras para professores ouvintes” do DEE/SEMED como professor ministrante do curso junto com a formadora desde 2003. Portanto, tem uma experiência com o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes de longa data, mas com o ensino de Libras para surdos no contexto de ensino de línguas em espaços de AEE, somente a experiência de dois anos. O P1E2 é usuário fluente da Libras, oralizado³⁷, e é importante ressaltar que foi educado/escolarizado no período da Integração, a partir dos pressupostos da Comunicação Total, que utilizava técnicas bimodais (uso de sinais e fala ao mesmo tempo), treinamento de fala para aprender a reproduzir os sons/fonemas da LP. As técnicas de treinamento de fala não são mais utilizadas hoje nos espaços de AEE e o P1E2 tinha plena consciência disso, embora não conseguisse se desvincular ainda em alguns momentos na sua prática das técnicas bimodais. Contudo, o P1E2 desde o início apresentou-se disposto a colaborar relatando ser interessante a forma de trabalho com o plano de ensino bilíngue, a partir de contextos completos/significativos para

³⁷ Oralizado é o surdo que apresenta certo domínio da Língua Oral-auditiva na modalidade oral. Isto é, consegue reproduzir a língua oralmente, com maior ou menor nível de dificuldade, dependendo do indivíduo, e independente do grau de surdez.

ensino das línguas para os alunos surdos e foi parceiro na pesquisa planejando junto e aplicando as atividades pré-planejadas inclusive quando dos momentos em que a PPq1 ausentava-se para as atividades do mestrado que estava em curso.

Quadro 07: Características gerais dos alunos participantes

Aluno: A1E1	Idade: 13 anos	Sexo: F	Ano escolar: 8.º ano
Características (diagnóstico inicial)			
<p>Na avaliação diagnóstica inicial evidenciou-se que a participante A1E1 dominava a Libras de modo excelente, pois participava de atividades da igreja onde havia um trabalho de ensino da Libras no contexto religioso, e onde a aluna interagia com outros surdos. A aluna não era oralizada, só se comunicava em Libras, mas na família ninguém sabia/usava Libras. Em LP, na leitura e escrita, apresentava níveis baixíssimos de desempenho. Era considerada alfabetizada³⁸ no sentido de que conhecia o alfabeto (reproduzia em alfabeto manual), fazia a leitura (traduzindo em Libras), de algumas poucas palavras soltas, simples e curtas. Assim, não extraía significado da leitura de um texto por mínimo que fosse. Escrevia (em LP ou reproduzindo com o alfabeto manual) as mesmas poucas palavras simples e curtas a partir da visualização de imagens. Apresentava, desse modo, um conhecimento parco do léxico da LP. Portanto, não havia produção escrita somente copiava sem compreender o que estava sendo copiado. Não fazia uso social da escrita, para escrever um bilhete, por exemplo. Considerando o nível de letramento na segunda língua, a aluna foi considerada não letrada.</p>			
Aluno: A2E1	Idade: 13 anos	Sexo: F	Ano escolar: 7.º ano
Características (diagnóstico inicial)			

³⁸ Iremos usar o termo alfabetização na acepção que o diferencia de letramento (uso social da escrita). Assim, alfabetizado: aquele que conhece o alfabeto e decodifica a combinação dele em palavras; Letrado: aquele que faz uso da leitura e escrita em práticas sociais. A avaliação do nível de letramento foi feita por testes de amostragem de compreensão e produção textual em Libras e LP, e não, por exemplo, apenas considerando a série/ano escolar do aluno. (Cf. Soares, 1998; 2014).

A avaliação diagnóstica inicial demonstrou que a participante A2E1 não dominava a Libras. Verificou-se com a professora que já a atendia e com a mãe que a aluna não tinha contato com outros surdos e ninguém na família sabia/usava Libras. Não era oralizada, mas, segundo a mãe conseguia expressar algumas palavras oralmente, o que só fazia em casa. Nunca foi vista oralizando na escola. No entanto, também não usava a Libras na comunicação, quando tentava interagir usava gestualização e ainda assim de maneira muito tímida, por ser a aluna introvertida. Seu único contato surdo era a aluna A1E1 nos momentos que estavam no espaço de AEE/SRM. Em LP, pode-se avaliar que a aluna tinha um domínio maior que a aluna A1E1 na leitura e escrita, mas também apenas em nível de palavras (léxico). Era considerada alfabetizada no sentido de que conhecia o alfabeto (relacionava as letras com o alfabeto manual), sabia reproduzir na escrita quando lhe era mostrada uma imagem, por exemplo, algumas poucas palavras simples e curtas como: casa, bola, escola, etc. Considerando o nível de letramento na segunda língua, foi considerada não letrada a partir de testes de compreensão leitora e produção textual em LP.

Aluno: A1E2	Idade: 14	Sexo: M	Ano escolar: 6.º ano
--------------------	------------------	----------------	-----------------------------

Características (diagnóstico inicial)

O participante A1E2 apresentou na avaliação diagnóstica inicial não ter domínio efetivo da Libras, até mesmo o alfabeto manual ainda não conhecia todo confundindo algumas configurações. No entanto estava em processo de apropriação dessa língua, demonstrando tentar compreender o que lhe era perguntado e tentando responder usando sinais da Libras. Sua convivência com o professor surdo lhe estava auxiliando nesse processo de apropriação da Libras o que, sem dúvida, o colocava em situação de melhores perspectivas que as alunas do E1 que não tinham esse contato com um adulto surdo usuário da língua de sinais para servir de modelo de uso da língua. Em alguns momentos tinha contato com outros surdos

<p>usuários da Libras, em eventos em que participava a comunidade surda e com alguns surdos, que já estavam no ensino médio, mas esporadicamente frequentavam o espaço. Em LP apresentou desempenho baixíssimo, não conhecia palavras básicas do seu dia-a-dia familiar ou escolar, como a escrita do próprio nome que tinha que olhar para a versão escrita no caderno pelo professor. Não havia produção, portanto, somente reprodução, apenas copiava os conteúdos na sala de aula comum. O aluno foi considerado não letrado na segunda língua, a partir dos testes de compreensão leitora e produção textual em LP.</p>			
Aluno: A2E2	Idade: 13	Sexo: M	Ano escolar: 6.º ano
Características (diagnóstico inicial)			
<p>O participante A2E2 de acordo com o diagnóstico pedagógico inicial apresentava basicamente as mesmas características do aluno A1E2. Estava na mesma série/ano escolar e também não dominava a Libras de modo efetivo para comunicação, apenas conhecia e usava alguns sinais básicos que estava aprendendo com o professor surdo, e assim como o A1E2 também estava em processo de apropriação da língua de sinais. Também esporadicamente tinha contato com outros surdos usuários da língua de sinais, o que contribuía para o seu desenvolvimento nesta língua. Com relação à LP, apresentou desempenho muito baixo na leitura e escrita. Reconhecia (traduzia em sinais da Libras) pouquíssimas palavras que sempre eram curtas, máximo duas sílabas. Apresentava dificuldades mesmo com a escrita de palavras mais comuns e curtas como casa, bola, etc., a partir da apresentação da imagem desses objetos, e com a escrita de seu nome completo. A partir dos testes de compreensão leitora e produção textual em LP, foi considerado não letrado na segunda língua.</p>			
Aluno: A1E3	Idade: 21	Sexo: F	Ano escolar: 1.º ano Ensino Médio

Características (diagnóstico inicial)

A participante A1E3 apresentou na avaliação diagnóstica inicial um bom domínio da Libras. A aluna já sendo adulta e fazendo parte efetivamente da comunidade surda apresentava ótimo desempenho na comunicação em Libras. Em LP, no entanto, apresentava um nível de leitura e escrita de alunos de séries iniciais (alfabetização até terceiro ano) e com menor desempenho que um aluno ouvinte nesta série/ano. Conhecia (traduzia para a Libras e reproduzia na escrita) apenas palavras soltas e mais comuns do dia-a-dia. Na leitura do texto da história a ser trabalhada com o plano de ensino bilíngue (a história dos três porquinhos) reconheceu somente palavras mais comuns como casa, lobo, mamãe; não conseguiu extrair significado da leitura do texto, alegando não compreender um texto tão grande. A aluna, no entanto, fazia uso de práticas sociais da escrita em mensagens de celular, embora com um texto muitas vezes incompreensível para quem estava fora do contexto. O nível de letramento na primeira língua era excelente, mas na segunda língua apresentava grande defasagem com desempenho baixíssimo nos testes iniciais de compreensão leitora e produção textual em LP.

Aluno: A2E3	Idade: 23	Sexo: F	Ano escolar: 1.º ano Ensino Médio
--------------------	------------------	----------------	--

Características (diagnóstico inicial)

A participante A2E3 estudava na mesma turma do ensino comum da A1E3 e frequentava o espaço de AEE no mesmo dia/horário. Apresentava desempenho em Libras satisfatório embora com menos desenvoltura que a aluna A1E3. O desempenho na LP também era muito menor. A partir dos testes de avaliação inicial demonstrou uma grande defasagem no conhecimento do léxico, e de outros aspectos da LP. Reconheceu a partir da leitura do texto inicial a ser trabalhado, apenas

poucas palavras simples, curtas e mais comuns com menor desempenho que a A1E3. Evidenciou-se que, como é comum, fato já descrito em outras pesquisas³⁹, a participante surda, como a maioria dos surdos que chegam ao ensino médio, não apresenta conhecimento da LP em nível de letramento, ao contrário, apresenta grande defasagem de conhecimento do léxico e da estrutura gramatical de modo geral, não conseguindo extrair significado de um texto embora com pequena complexidade. A2E3, portanto, foi considerada não letrada na segunda língua a partir dos testes de compreensão leitora e produção textual em LP.

4. Instrumentos de coletas de dados

Por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados foram diversos. Foram utilizados instrumentos tais como registros audiovisuais: fotos e vídeos, gravação eletrônica; notas de campo, comentários de entrevistas e documentos recolhidos no local como textos de alunos, etc., bem como registros para determinar dados quantitativos como: número de alunos envolvidos na pesquisa, faixa etária, série/ciclo/ano em que está matriculado na escola comum, frequência no AEE, entre outros.

Para melhor visualização da forma de coleta de dados, estão organizadas abaixo algumas etapas específicas da pesquisa e os instrumentos utilizados:

Coleta de dados com o Departamento de Educação Especial:

- Solicitação por e-mail de dados estatísticos de alunos com surdez, matriculados no sistema municipal de ensino, para coletar informações gerais sobre os alunos que frequentavam o AEE. Os dados foram enviados por e-mail na forma de arquivos do quadro estatístico de todos os alunos com deficiência⁴⁰, incluindo os alunos com surdez, em cada escola, separadas por polo (núcleos/bairros da cidade).

³⁹ Como a pesquisa de Góes, 1998.

⁴⁰ Foram solicitados ao DEE, no final de 2013, informações sobre o número de alunos com surdez matriculados na rede municipal de ensino. Os arquivos de dados enviados eram de 2012 e anos anteriores, pois segundo o DEE, não havia ainda estatística atualizada de 2013.

Coleta de dados nos espaços de AEE/SRM

- Dados sobre o processo de ensino de línguas aos alunos com surdez: Foram utilizadas anotações em diários de campo a partir da consulta em documentos dos espaços como *cadernos dos alunos*, *fichas de acompanhamento* e *Plano Individual do Atendimento Educacional Especializado* (apêndice, p. 150), para identificar como se dava o processo de ensino anterior ao projeto de intervenção.

Coleta de dados com os professores

1. Perfil e trajetória profissional do(a)s professores(as) dos espaços de AEE/SRM:

- Um questionário de entrevista estruturado (Anexo A, p. 154) com os profissionais que atuavam nos espaços e que foram colaboradores na pesquisa para organizar as características como faixa etária, formação, histórico da atuação profissional, etc.

2. Avaliação final da aplicação do plano de ensino bilíngue:

- Um questionário de entrevista semiestruturado com três tópicos (Anexo B, p. 161) em que os professores deveriam discorrer sobre: 1. A educação bilíngue para surdos em espaços de AEE/SRM (bilinguismo nos espaços de AEE: O ensino da Libras e da Língua Portuguesa); 2. A necessidade de formação do professor para o ensino bilíngue; 3. dificuldades para a aplicação do plano de ensino bilíngue.

Coleta de dados sobre os alunos

- Uma Ficha de caracterização do perfil e diagnóstico inicial do desenvolvimento linguístico dos alunos: essa ficha foi preenchida a partir das informações coletadas nos documentos do espaço de AEE/SRM como *ficha de identificação do aluno* e a partir da avaliação diagnóstica inicial feita pela professora-pesquisadora. (Anexo A, p. 155).

Coleta de dados da Intervenção

- **Registros em mídias audiovisuais (fotografias e vídeos)**, e em **diários de campo** para: 1. Registrar os dados da avaliação pedagógica para diagnóstico inicial: a) avaliação do domínio da Libras; b) avaliação do domínio da LP; 2. Documentar o processo da aplicação do plano de ensino bilíngue e 3. Registrar

os dados da avaliação final do desenvolvimento dos alunos para análise e discussão dos resultados.

- **Uma ficha de registro do Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado** sugerido pelo DEE e já utilizado nos espaços. Este instrumento foi utilizado para registro sobre a avaliação diagnóstica inicial, objetivos a serem trabalhados com o aluno, atividades indicadas e processos de adequações curriculares, bem como para registrar a avaliação final do desenvolvimento do aluno a partir do plano de intervenção aplicado, e usado para coleta de dados sobre esses aspectos (apêndice, p. 150).
- **Um modelo de relatório de acompanhamento e avaliação** do desenvolvimento dos alunos a partir das atividades do plano de ensino bilíngue que registrava a avaliação diagnóstica inicial, atividades e objetivos, conteúdo e avaliação final, por bimestre (Anexo B, p. 159), baseado na ficha de acompanhamento que já existia nos espaços de AEE/SRM para registro do atendimento diário de todos os alunos, mas adequada pela professora-pesquisadora às necessidades de registro da aplicação do plano, pois entendida como mais adequada ao registro do processo de ensino do aluno surdo.

5. Procedimentos

A pesquisa foi realizada no período de setembro/2013 a novembro/2014 e, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p.72), nesse tipo de pesquisa, a etnográfica colaborativa, “não há uma divisão rígida entre a fase inicial de observação para a coleta de dados e a fase de análise.”. Entretanto, elaboramos um quadro de cronograma didaticamente organizado para melhor compreensão das etapas da pesquisa ao longo do processo até o momento da produção do texto final sobre os resultados e discussões, explicitando após o quadro os procedimentos de cada etapa.

Quadro 08: Descrição dos procedimentos gerais da pesquisa

PERÍODO	Etapa 1: Procedimentos éticos e contatos iniciais
<ul style="list-style-type: none"> • Setembro/ 2013 	<ul style="list-style-type: none"> • Negociação com as pessoas da pesquisa (escola, professor(a), - autorização: termo de consentimento livre e esclarecido de pesquisa) • Apresentação do projeto de intervenção – um plano

	<p>de ensino bilíngue com sequência didática⁴¹ para estudo de histórias clássicas (contos de fadas, fábulas, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> tendo como apoio os vídeos de história em Libras (INES)⁴² distribuídos pelo MEC para todos os espaços de AEE.
<ul style="list-style-type: none"> Outubro/2013 a novembro/2014 	<p>Etapa 2: Diagnóstico Inicial</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação/caracterização do perfil dos espaços de AEE/SRM; (público alvo da educação especial atendido no espaço, quantidade e frequência dos alunos surdos, identificação das características do processo anterior de ensino de línguas ao aluno com surdez); Avaliação/caracterização do perfil dos professores participantes (perfil de formação e trajetória profissional); Avaliação/caracterização do perfil dos alunos surdos participantes da pesquisa (desenvolvimento linguístico dos alunos em Libras e em LP).
	<p>Etapa 3: Experiência colaborativa/Intervenção</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Planejamento das atividades, elaboração/seleção de material pedagógico imagético de acordo com a história trabalhada para cumprir a sequência didática do plano de ensino em parceria com o(a) professor(a) colaborador(a). Aplicação do projeto de intervenção estabelecendo uma nova rotina de trabalho pedagógico de ensino de línguas a alunos com surdez, em parceria com o(a) professor(a) colaborador(a) .
	<p>Etapa 4: Avaliação/diagnóstico final da aplicação do plano de ensino bilíngue</p>

⁴¹ O projeto de intervenção traz uma proposta de planejamento com sequência didática para ensino da L1 e da L2.

⁴² Os vídeos de histórias em Libras produzidos pelo INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos-RJ e distribuídos pelo MEC para os espaços de AEE, conforme constato na minha pesquisa de 2010, não são utilizados ou são subutilizados por serem considerados difíceis de ser trabalhados com os surdos, o que ocorre pela falta de domínio da Libras que falta aos profissionais que atuam nesses espaços.

<ul style="list-style-type: none"> • Janeiro a julho/2015 	<ul style="list-style-type: none"> • Registros, tratamento e Análise dos dados.
	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto final com os resultados e discussões da pesquisa

Etapa 1: Procedimentos éticos e contatos iniciais

O projeto de intervenção foi apresentado aos professores dos espaços de AEE, participantes da pesquisa, e foi solicitada a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para o desenvolvimento da pesquisa. Como o projeto de intervenção se constituía de uma prática pedagógica que apenas estabelecia uma nova rotina de trabalho para o ensino dos alunos com surdez, não vimos a necessidade de consultar os pais dos alunos envolvidos, pois a pesquisa desdobra-se em uma análise dessa rotina, uma vez que, como já mencionado, a professora-pesquisadora era parte integrante do corpo docente do espaço de AEE/SRM.

A participação de todos é anônima na pesquisa, todos os cuidados éticos foram tomados para evitar a identificação pessoal dos participantes, mantendo o anonimato. Os participantes receberam códigos para facilitar a análise dos dados e compreensão dos resultados sem identificá-los. Entretanto, imagens de momentos da pesquisa serão apresentadas dentre as quais aparecerá um dos professores participantes da pesquisa que autorizou o uso de sua imagem.

A escolha dos lócus de pesquisa foi facilitada pelo fato de a professora-pesquisadora ser parte integrante do corpo docente dos espaços de AEE/SRM onde a pesquisa foi realizada, necessitando apenas da autorização e colaboração dos professores que trabalhavam em parceria nos espaços, os quais se dispuseram a participar e colaborar com a aplicação do projeto de intervenção.

Apenas na E2 onde a professora precisou retornar após conseguir o deferimento do seu pedido de licença para estudos, procedeu-se a apresentação do projeto de intervenção à gestão da escola e à nova professora do espaço, bem como a assinatura do TCLE pela gestora para que fosse autorizada a presença da professora-pesquisadora no espaço de AEE/SRM após já estar de licença. Esse procedimento foi tomado conseguindo o apoio da gestora da escola para que a pesquisa fosse finalizada no espaço. A nova professora, no entanto não foi arrolada como participante em virtude de a pesquisa já está finalizando quando da sua

chegada, no entanto, a mesma tomou conhecimento do projeto, recebeu os planejamentos como sugestão para que a metodologia pudesse ser aplicada e o ensino de surdos na perspectiva bilíngue pudesse ser continuado, mesmo após a pesquisa.

No espaço de AEE da E3, como já mencionado no item de caracterização dos espaços, a professora-pesquisadora trabalhou sozinha com duas participantes com surdez já adultas, alunas do ensino médio, para as quais explicou sobre a pesquisa e a metodologia de trabalho com o plano de ensino bilíngue conquistando o interesse das duas alunas para colaborarem como participantes na pesquisa. As duas alunas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e participaram de todas as etapas de aplicação do projeto de intervenção.

Etapa 2: Diagnóstico Inicial

O diagnóstico inicial constou de três etapas, a primeira a de coleta de dados para caracterização do perfil dos espaços de AEE/SRM: público alvo da educação especial atendido no espaço, quantidade e frequência dos alunos surdos e caracterização destes (faixa etária, série/ano escolar, etc.), a partir de documentos usados no espaço como fichas de identificação do aluno, calendário de horários e outros; Coleta de dados para identificação das características do processo anterior de ensino de línguas ao aluno com surdez, a partir também de pesquisa documental: fichas de registros de atendimento, plano individual de AEE e cadernos de atividades dos alunos.

A segunda etapa foi a de coleta de dados para caracterização do perfil dos professores participantes que atuavam nos espaços de AEE/SRM: faixa etária, formação e trajetória profissional, levantando informações sobre tempo de experiência na docência de modo geral e experiência com o ensino de surdos, a partir de roteiro de entrevista com estes.

A terceira etapa foi de levantamento de dados para caracterização do perfil dos alunos surdos participantes da pesquisa: desenvolvimento linguístico dos alunos nas duas línguas envolvidas no seu processo educacional, a partir dos testes de avaliação inicial que avaliaram a linguagem compreensiva e expressiva dos alunos em Libras, e compreensão leitora e habilidades de produção textual em Língua Portuguesa para identificar o nível de letramento na primeira língua, a Libras, e, na segunda língua, a LP.

Todos os dados foram registrados em diários de campo e serviram para proceder a caracterização do perfil dos professores e alunos participantes da pesquisa, a partir dos dados da primeira etapa; bem como proceder a caracterização dos espaços e organização do planejamento de atividades do plano de ensino bilíngue com os dados da segunda e terceira etapas.

Etapa 3: Experiência colaborativa/Intervenção

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção, em cada espaço de AEE/SRM após a aceitação do projeto e o planejamento conjunto das etapas de ensino, estabeleceu-se uma nova rotina de trabalho para o ensino de línguas aos alunos surdos em uma experiência de colaboração com o professor que atuava também no espaço (E1 e E2) e como uma nova experiência de aprendizagem para as alunas surdas do E3. E assim, após o diagnóstico inicial do processo anterior de ensino de línguas, e a avaliação do desenvolvimento linguístico dos alunos surdos, desenvolve-se a intervenção.

Desse modo, no espaço de AEE/SRM (E1), o diagnóstico inicial evidenciou, conforme já mencionado na caracterização do espaço, que devido a grande demanda de alunos público alvo da educação especial atendida, não havia um trabalho específico de ensino de línguas para surdos, as atividades dadas aos alunos com deficiência intelectual, por exemplo, eram as mesmas para as alunas surdas. Isto se devia a grande demanda de alunos que a professora tinha que atender, não havendo tempo para um trabalho específico com as alunas surdas. Também se atribui a essa falta de trabalho específico que atenda às necessidades do surdo ao pouco domínio que a professora tinha da Libras, mostrando que a profissional ainda necessita de formação, para que se aproprie dessa segunda língua, pois não há como haver comunicação/interação significativa, sobretudo para atingir o objetivo de ensino de uma língua seja Libras, seja LP, pelo surdo, sem que o responsável por esse ensino tenha domínio da língua do surdo.

Com a necessidade de se desenvolver a pesquisa, a PPq1 sistematiza a metodologia de trabalho que já vinha desenvolvendo neste espaço e que se configura como uma prática de letramento de alunos com surdez em uma perspectiva bilíngue em espaços de AEE; organiza-a a partir de um projeto de intervenção em um plano de ensino bilíngue e passa a aplicar esse plano em parceria com a P1E1 que se constitui como colaboradora e coparticipante na

pesquisa, realizando planejamentos, produzindo material pedagógico conjuntamente e aplicando as atividades constantes do planejamento para o ensino bilíngue, sobretudo nos momentos em que estava sozinha com as alunas em virtude da ausência da professora-pesquisadora para as atividades do mestrado que estava em curso.

Mesmo o foco desta pesquisa não estando centrado no eixo de formação de professores, mas sim nas práticas de ensino, a análise do processo de aplicação do projeto de intervenção para o ensino de alunos com surdez evidenciou que este contribuiu também para o trabalho da P1E1 com os surdos e com os demais alunos, pois as sequências de atividades para o ensino da LP serviam também para os alunos ouvintes, evitando assim que fosse necessária a organização de outro planejamento para estes, contribuiu também provocando a autoreflexão sobre a sua prática pedagógica no dia-a-dia do espaço de AEE, sobretudo com relação às práticas de letramento do aluno com surdez.

No espaço de AEE/SRM (E2), O diagnóstico inicial realizado pela PPq1 evidenciou que o P1E2 trabalhava com o ensino da Libras da mesma forma já constatada em outros espaços de AEE⁴³, em que os professores eram ouvintes, com um ensino da Libras para o surdo “restrito a um vocabulário do dia-a-dia escolar, ensinada a partir de temas organizados em fichas, cartazes, etc., [...] nunca chegando a contextos mais complexos de uso da língua” (Silva, 2012), além de que na maioria das aulas os sinais da Libras eram usados apenas para ensino de palavras da LP, ou seja, um ensino da língua entrecortada, restrito a categorias organizadas em listas de palavras, tanto da Libras quanto da LP. Ainda assim, diferente do espaço E1, pelo professor ser surdo havia momentos de interação em Libras em situações espontâneas o que por si só já é uma grande vantagem e faz com que haja maiores possibilidades para o desenvolvimento da primeira língua do aluno surdo.

Entretanto, mesmo o profissional sendo surdo, usuário fluente da língua de sinais, carecia de metodologias de ensino de línguas. Posso afirmar com conhecimento da história de vida desse profissional que estava se esforçando e procurava ser competente no que estava fazendo, mas ensinava apenas da forma como aprendeu. É pertinente ressaltar para compreendermos este contexto de

⁴³ Conforme constatado na pesquisa realizada em 2010 e publicada nos anais do V CBEE (SILVA, 2012).

ensino de surdos pelo professor surdo, as palavras de Gesser (2012, p. 82) que fala de professores surdos em cursos de Libras para ouvintes, mas sua fala pode ser aplicada também ao contexto de professores surdos ensinando Libras para surdos. A autora diz que em muitas situações de ensino recorre-se a professores surdos sem formação especializada que organizarão as aulas de Libras de forma intuitiva, “pautados nos modelos de seus próprios professores ouvintes” e somente nas situações mais favoráveis o professor terá tido formação específica “para atuar como professor de línguas”, que seria o caso de um professor graduado em Letras-Libras que é um curso que realmente forma professores bilíngues surdos e ouvintes. Este não é o caso, o professor deste espaço recém-formado em Pedagogia por uma instituição particular, foi educado no período ainda da comunicação total, através das técnicas bimodais, e é esta experiência do seu próprio modelo educacional que este refletia em sua prática.

Desse modo, o projeto de intervenção auxiliou o professor no ensino da Libras para os surdos a partir do momento em que este concordou com sua aplicação para o ensino dos surdos que frequentavam este espaço e aceitou seguir o planejamento de ensino oferecido pela professora-pesquisadora, para um ensino de línguas que parte de textos/contextos completos e não mais com palavras soltas ou listas de categorias como estava ocorrendo. Nas etapas do plano de ensino bilíngue para o ensino da LP, ocorreram algumas dificuldades e, portanto necessidade de maiores intervenções da PPq1, pelo fato de o professor surdo não dominar essa língua completamente, no entanto, com a prática introduzida pelo projeto de intervenção de planejar as atividades antecipadamente e em uma sequência didática, esta etapa também era realizada pelo professor surdo com apoio da PPq1, e nas ausências desta com a aplicação das atividades pré-planejadas conjuntamente.

No espaço de AEE/SRM (E3), o diagnóstico inicial do processo de ensino de línguas feito a partir da pesquisa em documentos do espaço: registros de atendimentos, atividades do caderno das alunas, e a partir da própria fala da professora que trabalhou no espaço anteriormente, fornecendo informações a professora-pesquisadora quando esta foi designada para atender as alunas, evidenciou que havia neste espaço uma tentativa de realizar um trabalho de ensino apenas da LP, já que a professora não tinha domínio da língua de sinais. Evidenciou-se que o processo de ensino da LP se dava da mesma forma já descrita

em outros momentos neste trabalho, com listas de palavras em categorias (nomes de alimentos, nomes de móveis da casa, nomes de tipos de roupas, etc.).

A partir desse diagnóstico, e também após a avaliação inicial do desenvolvimento linguístico das alunas, procedeu-se a organização do planejamento de atividades para cumprir o plano de ensino bilíngue, a aplicação deste que se mostrou sobremaneira relevante como contribuição ao processo de letramento na Libras e na LP para estas alunas, e a partir do qual foram coletados dados para a análise e discussão dos resultados apresentados neste trabalho.

Etapa 4: Avaliação/diagnóstico final da aplicação do plano de ensino bilíngue

Os procedimentos nesta etapa foram de análise dos dados coletados e registrados nos instrumentos de coleta (diários de campo, mídias audiovisuais, roteiros de entrevistas, etc.) que geraram relatórios de diagnóstico inicial, de acompanhamento do processo de aplicação do plano de ensino bilíngue e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos alvo da intervenção para discutir, a partir dessa análise, se os resultados mostram que a adoção de uma nova prática pedagógica de ensino de línguas ao aluno surdo nos espaços de AEE/SRM, introduzida pelo projeto de intervenção, confirma-se como uma metodologia eficaz que contribui com o processo de letramento dos alunos com surdez.

Os dados sobre a experiência colaborativa com os professores participantes da pesquisa foram analisados para identificar se houve mudanças positivas nas práticas pedagógicas de ensino de línguas para os surdos, a partir da mudança de rotina pedagógica introduzida com o plano de intervenção, e identificar e discutir que dificuldades foram enfrentadas nesse processo pelos profissionais e as possíveis causas dessas dificuldades.

Os dados sobre os alunos surdos participantes, coletados na avaliação diagnóstica inicial, durante o processo de aplicação do projeto de intervenção, e na avaliação final, foram registrados em diários de campo, mídias audiovisuais (fotografias e vídeos) entre outros, e serviram para descrever e analisar a aplicação de uma prática pedagógica de ensino de línguas para surdos, introduzida com o projeto de intervenção materializado em um plano de ensino bilíngue, pretendendo identificar contribuições ao desenvolvimento linguístico e ao processo de letramento em espaços de AEE/SRM.

6. Procedimentos para tratamento e análise dos dados

A pesquisa foi direcionada com base na questão problema: “metodologias adequadas de ensino de língua para alunos com surdez contribuem para o letramento desses sujeitos em Língua Portuguesa?”. A partir disso, os dados foram coletados e organizados de forma que a análise dos resultados pudessem confirmar ou descartar as asserções do projeto de pesquisa que estão colocadas a seguir:

- A partir do uso de estratégias adequadas de ensino de língua, os sujeitos surdos passam a se apropriar e fazer uso de modo mais efetivo tanto da L1, a Libras, como da L2, a Língua Portuguesa.
- O ensino da Libras como L1 em contextos de interação e a partir de situações contextualizadas tem efeito positivo sobre o ensino da segunda língua, a LP.
- O ensino da LP com estratégias de ensino de segunda língua torna-se significativo para o sujeito surdo e seu aprendizado tende a deixar de ser um sacrifício, quebrando a rejeição a essa língua.

Nesse sentido, todos os dados obtidos na pesquisa foram sistematizados e a partir dos conteúdos obtidos foram elencadas categorias de análise estruturadas como a seguir: 1. Avaliação diagnóstica inicial do aluno: conhecimento da Libras e da LP; 2. Processo de aplicação do plano de ensino bilíngue; 3. Avaliação final do desenvolvimento linguístico dos alunos; 3.1. Reflexões sobre o bilinguismo nos espaços de AEE/SRM no lócus da pesquisa e as demandas de formação do professor para o ensino de línguas ao surdo. 3.2. dificuldades para aplicação do plano de ensino bilíngue.

O tratamento dos dados ocorreu a partir dos instrumentos utilizados. Assim o conteúdo extraído dos dados registrados em diários de campo, relatórios de acompanhamento, documentos de identificação dos participantes, conteúdos de entrevistas e documentos de avaliação dos alunos e do processo de aplicação do plano de ensino foi organizado em quadros e descrições textuais. Os registros em vídeos e fotos foram organizados em arquivos no computador de acordo com as etapas do processo sendo seu conteúdo incluído neste trabalho de acordo com a necessidade de ilustração das etapas da pesquisa. Todos os dados organizados a partir dessa sistematização serviram para a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

CAPITULO III

O PLANO DE ENSINO BILÍNGUE COMO UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO DE ALUNOS COM SURDEZ: ANÁLISES E RESULTADOS

O plano de ensino bilíngue foi estruturado a partir do procedimento metodológico da sequência didática. As atividades para ensino da Libras, como L1, primeiramente, e da LP, como L-2, em momento posterior, iniciaram-se após uma avaliação preliminar do desenvolvimento dos alunos nestas duas línguas, conforme organizamos a seguir para apresentar a execução do plano e seus resultados:

Nos espaços de AEE/SRM no período da pesquisa foram trabalhadas, a partir do plano de ensino bilíngue, três histórias (gêneros conto e fábula): “os três porquinhos”, “a galinha dos ovos de ouro” e “o patinho feio”, tendo como material de apoio os vídeos de histórias em Libras produzidos pelo INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. A partir deste ponto serão elencados e explicitados cada ação do plano e a discussão dos resultados.

1. Avaliação diagnóstica inicial dos alunos: conhecimento da Libras e da LP

A avaliação pedagógica para diagnóstico inicial foi realizada considerando dois eixos: a) a avaliação do domínio da Libras e b) avaliação do domínio da LP.

a) Avaliação do domínio da Libras: utilizou-se imagens da história (conto, fábula) a ser trabalhada com o plano de ensino bilíngue, e outras estratégias para avaliar a linguagem compreensiva e a linguagem expressiva⁴⁴. Os procedimentos no primeiro caso, avaliação da linguagem compreensiva se deram com intervenções/questionamentos em Libras sobre identificação pessoal do aluno, situações do dia-a-dia, com imagens para selecionar e relacionar a uma história ou situação apresentada em Libras; Para avaliar a linguagem expressiva, solicitação para recontar em Libras a história apresentada em desenho animado ou com imagens impressas, para avaliar o domínio do vocabulário, o uso de classificadores, etc., e assim identificar o nível de conhecimento da Libras.

b) Avaliação do domínio da LP: neste eixo os procedimentos foram para avaliar o nível de compreensão leitora com a apresentação de texto escrito da história para leitura/tradução em Libras para verificar se o aluno conseguia relacionar o título do texto à história vista em vídeo, que palavras o aluno conseguia

⁴⁴ Cf. Quadros e Cruz (2011): Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação.

identificar no texto, se conseguia relacionar o texto as imagens da história apresentada, etc.; para avaliar as habilidades de produção escrita os procedimentos foram com imagens da história para nomear ou descrever objetos, personagens, etc., apresentação de sentenças em Libras para tradução escrita em português, etc., para assim avaliar o nível de conhecimento em LP.

O instrumento de registro da avaliação usado (anexos, p. 152) valora os níveis de domínio em Excelente, Bom ou Insuficiente. Os resultados da avaliação diagnóstica inicial demonstraram que 02 alunos participantes da pesquisa dominavam a Libras em nível excelente para a comunicação e expressão; 01 em nível bom e 03 em nível insuficiente. Com relação à LP, todos os participantes apresentaram o nível de compreensão leitora e habilidades de produção escrita em nível insuficiente, pois não relacionaram o título do texto à história já vista em vídeo (em Libras ou desenho animado), não identificaram palavras-chave da história; apenas 02 alunos conseguiram identificar algumas palavras soltas no texto, sem relacionar com a história. Com relação à habilidade de escrita, não conseguiram reproduzir palavras ou sentenças retiradas da história e apresentadas em Libras para a reprodução na escrita, e nem mesmo algumas das palavras reconhecidas no texto no momento da apresentação para a leitura (palavras curtas e simples) e apresentadas posteriormente em Libras. O quadro seguinte mostra uma síntese da avaliação inicial. Levando em consideração que a compreensão leitora envolve atribuir significado ao que lê, o fato de o aluno conseguir identificar ou escrever apenas palavras soltas encontradas no texto não mudou a avaliação considerada insuficiente da mesma forma atribuída ao que não conseguiu reconhecer nenhuma palavra.

Quadro 09: Resultados da avaliação diagnóstica inicial

Aluno	Domínio da Libras	Domínio da LP	Observações
A1E1	Excelente	Insuficiente	Libras: se comunica bem, nível excelente de linguagem compreensiva e expressiva. LP: Reconheceu palavras soltas no texto (palavras curtas e simples como: casa, mãe). Sabe reproduzir na escrita algumas dessas palavras

			outras não.
A2E1	Insuficiente	Insuficiente	<p>Libras: nível baixíssimo de linguagem compreensiva; se comunica por gestualização caseira.</p> <p>Reconheceu palavras soltas no texto (palavras curtas e simples como: casa, mãe). Sabe reproduzir na escrita algumas dessas palavras outras não.</p>
A1E2	Insuficiente	Insuficiente	<p>Libras: Usa poucos sinais da Libras misturados a uma gestualização caseira.</p> <p>LP: Não sabe a escrita de seu nome; ainda está aprendendo o alfabeto manual; não soube representar a escrita nem de palavras curtas como: casa; a princípio recusou-se a tentar fazer a leitura do texto alegando que não sabia ler. Alegou que o texto era muito grande.</p>
A2E2	Insuficiente	Insuficiente	<p>Libras: não respondeu questionamentos básicos de identificação pessoal, não identificou sinais básicos apresentados nas atividades teste;</p> <p>LP: Não demonstrou o reconhecimento nem de palavras soltas no texto. A princípio recusou-</p>

			se a tentar fazer a leitura alegando que não sabia ler.
A1E3	Excelente	Insuficiente	Libras: Nível excelente de linguagem compreensiva e expressiva. LP: Nível insuficiente de compreensão leitora; identificou algumas palavras soltas; não relacionou as palavras com a história trabalhada em Libras. Escreve também apenas palavras soltas.
A2E3	Bom	Insuficiente	Libras: Nível bom de linguagem compreensiva e expressiva. LP: Nível insuficiente de compreensão leitora; identificou algumas palavras soltas, não as relacionando com a história trabalhada em Libras. Escreve apenas palavras soltas (simples e curtas).

As avaliações mostraram que a maioria dos alunos participantes apresenta domínio restrito da LP independente do tempo de frequência escolar e frequência no AEE. Com relação à produção escrita pode-se afirmar que o domínio dos mecanismos da língua escrita mostrou-se nulo nessas avaliações iniciais. Fica evidente que esse domínio restrito ocorre em função das experiências também restritas com a leitura e a escrita, conforme já verificada por pesquisadores como Góes (1996; 2012):

[...] a história escolar do aluno tende a ser constituída por experiências bastante restritas que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral as

aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita sobretudo nas séries iniciais. Mesmo Posteriormente, as atividades de escritura e leitura são limitadas a textos “simples” e curtos. Góes (1996; 2012, p. 4)

A partir dessas avaliações iniciais, que confirmam o que diz a autora acima citada, iniciou-se a aplicação do plano de ensino bilíngue organizado com o procedimento metodológico de sequências didáticas, em duas fases de ensino de línguas; cada fase organizada em etapas, conforme mostrado a partir deste ponto.

2. Processo de aplicação do plano de ensino bilíngue

Nos espaços de AEE lócus da pesquisa, para se produzir os dados foram trabalhadas as histórias (gênero conto e fábula): “Os três porquinhos”, “A galinha dos ovos de ouro” e “O patinho feio”. Foi utilizado como material pedagógico de apoio para o ensino da Libras os vídeos de histórias em Libras produzidos pelo INES – Instituto de Educação de Surdos. Em cada espaço foram trabalhadas uma ou duas histórias, conforme o tempo de estada da professora-pesquisadora nos espaços. É pertinente ressaltar que no espaço de AEE E1 um trabalho com histórias clássicas já vinha sendo feito desde período anterior a organização do projeto de intervenção, por isso foram trabalhadas 04 histórias neste espaço, mas apenas 02 foi no período da pesquisa, portanto é um recorte do trabalho feito neste espaço que faz parte da pesquisa. Dessa forma, as histórias estão assim distribuídas nos espaços:

Quadro10: Histórias trabalhadas nos espaços de AEE

Espaço de AEE	Histórias	
E1	“os três porquinhos”,	“o patinho feio”;
E2	“a galinha dos ovos de ouro”,	“os três porquinhos”;
E3	“os três porquinhos”.	-----

2.1. Primeira Fase: Ensino da Libras

1.^a Etapa – (planejamento)

- Escolha da história em Libras;
“Os três porquinhos”
- Montagem de um ‘banco de imagens’ (Fichas, slides ou painel com imagens da história);
- Aprendizagem de sinais/conceitos a partir do banco de imagens.

Para a organização da estratégia inicial “o banco de imagens” escolheu-se imagens ilustrativas (desenhos ou fotos) retiradas da internet. O banco de imagens na pesquisa nos três espaços de AEE, ora foi impresso para colagem no caderno, ora montou-se apenas em slides no computador.



Figura 01: Imagens de domínio público retiradas da internet para ilustrar o conto “os três porquinhos”

- Seleção/elaboração de material didático-pedagógico com imagem e imagem-sinal (jogos da memória, atividades para o caderno – imagem/sinal.)

Elaborou-se material pedagógico, tais como, fichas com sinais referentes à história ou a conceitos mais abstratos dentro da história. Por exemplo, fichas/cartões referentes a advérbios e expressões de tempo, para se trabalhar noções de tempo cronológico e meteorológico, estações do ano, etc., pois em uma das versões da história trabalhada há essas referências: “*Era uma vez três porquinhos que resolveram conhecer o mundo. No verão eles brincavam na floresta. Com a chegada do frio os três porquinhos resolveram então cada um fazer a sua casa*”.



Figura 02: exemplos de material pedagógico produzido em Libras

As imagens mostram material produzido pela professora pesquisadora para as atividades do projeto (fichas sinais-palavras para jogo da memória, atividade de fixação com temas relacionados na história). Por exemplo, na história os três porquinhos deve-se trabalhar as noções temporais, pois aparecem na história, noções sobre as estações do ano, tempo cronológico e condições climáticas: inverno, verão, frio. Noções trabalhadas com o objetivo de que o surdo domine esses conceitos no primeiro momento, ensinados em Libras. E em um segundo momento, trabalhados na escrita para que possa reconhecer ao ler nas atividades e posteriormente no texto.

É importante lembrar que muitos surdos não possuem, a priori, noções de tempo e espaço que são comuns aos ouvintes adultos ou mesmo as crianças e adolescentes na mesma faixa etária/ano escolar. Essas noções têm que ser ensinadas, a partir do contexto das histórias conforme vão aparecendo, mas também devem estar relacionadas ao dia-a-dia do aluno, devem entrar na sua rotina, como acontecia na E2 em que o professor surdo a cada aula com os alunos surdos, os levava ao calendário para mostrar em que dia se estava da semana, do mês, bem como lembrar o mês e o ano correntes.

2.ª Etapa (aplicação)

- Apresentação da história em vídeo (desenho animado se possível, por exemplo, da Disney);



Figura 03: Imagem de desenho animado da Disney baixado da internet (www.youtube.com)

O ensino dos sinais com o desenho animado ocorreu na E2, com o professor surdo que realizou esse trabalho competentemente. O diferencial nesta escola é a presença do professor surdo que consegue conduzir o trabalho de ensino da Libras de modo espontâneo e servindo de parâmetro para os alunos surdos. Era evidente que os alunos sentiam-se representados na figura do professor surdo, por ser um igual, e por isso cada vez mais dispostos a aprender a Libras e tudo que estava sendo a eles apresentado.

No E1, no entanto, a professora ouvinte participante não dominava a Libras ficando de comum acordo a tarefa de trabalhar com os surdos, na aplicação do plano de ensino bilíngue, à professora-pesquisadora por ter domínio da Libras. Portanto, havia uma divisão de tarefas ficando a professora-pesquisadora com os surdos, um aluno com surdocegueira, e um com dislexia, e a professora participante responsável pelas outras demandas do espaço, alunos com autismo, deficiência intelectual, entre outros com frequência distribuída nos dias da semana. Ressaltam-se estas particularidades para provocar a reflexão sobre o quanto é complicado o atendimento educacional especializado ao surdo no espaço de AEE nesse modelo de SRM que se destina ao atendimento de todas as demandas do público alvo da Educação Especial.

Por conta dessas características dos espaços de AEE/SRM, não há como realizar os três momentos de atendimento ao aluno com surdez, orientados pelo MEC, conforme destaca Alvez (2010), na coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez:

Conforme Damázio (2007), o AEE envolve três momentos didático-pedagógicos:

- Atendimento Educacional Especializado em Libras
- Atendimento Educacional Especializado de Libras
- Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa.

(ALVEZ, 2010)

Estes três momentos orientados pelo MEC são seriamente comprometidos no modelo de AEE em SRM, pois o primeiro momento (ensino em Libras) é o momento em que o aluno traz para o espaço de AEE o conteúdo que ele copia na sala de aula comum, e não compreende apenas copia mesmo, para que o professor especialista interprete em Libras. Há duas situações já verificadas nas vivências da professora-pesquisadora como professora da educação especial, ou ocorre somente

o primeiro momento, o que é muito comum no ensino médio; ou esse primeiro momento é totalmente excluído e ocorrem os dois últimos momentos (momento de ensino de Libras e momento de ensino de LP) com as características que vem sendo discutidas neste trabalho, ou seja, uma mistura das duas línguas trabalhadas de forma entrecortada e descontextualizada.

Com o plano de ensino bilíngue pode-se dizer que quando se aborda os outros temas que aparecem nas histórias, é o terceiro momento (de ensino de outros conteúdos em Libras). Por exemplo, podem-se iniciar noções de matemática a partir do conto “os três porquinhos”. Mas abordar todos os conteúdos trazidos da sala comum, nesse modelo de AEE/SRM tem se mostrado uma impossibilidade, pelas diversas razões que vem sendo discutidas. Ou não há tempo hábil para isso devido a demanda dos outros alunos, ou o professor não é bilíngue/intérprete de Libras, ou porque o conteúdo foge às habilidades acadêmicas/de conhecimento do educador, pois a maioria dos educadores em espaços de AEE/SRM são pedagogos e relatam não dá conta de conteúdos da área de ciências exatas por exemplo, dependendo do nível/série/ano escolar que o aluno esteja frequentando na sala comum.

No E2 foi estabelecido um dia somente para o atendimento dos alunos surdos, duas vezes por semana. Os demais alunos eram distribuídos nos outros dias da semana. Entretanto, no E1, conforme disse acima, no espaço de AEE não havia um dia só para atendimento aos surdos, as duas alunas surdas eram atendidas junto com outros alunos. A partir do momento em que a professora-pesquisadora começa a trabalhar neste espaço é que há a divisão de tarefas, ficando esta somente com as alunas surdas, no dia em que estas frequentavam o espaço, três vezes por semana, e a outra professora com os demais alunos, pois a demanda deste espaço era demasiado grande não sendo possível ter um dia somente para atendimento às alunas surdas.

Portanto, o trabalho aqui descrito de aplicação do plano de ensino bilíngue, não abarca os três momentos orientados pelo MEC, pois, como já ressaltamos na justificativa deste trabalho o plano trabalha apenas com o ensino das duas línguas (Libras e LP), em razão de que neste modelo de SRM em que os professores tem a atribuição de atender a todas as demandas da educação especial, não há como esse trabalho ser realizado. O tempo com o aluno não é suficiente, sem falar no tempo para que o professor possa planejar e estudar Libras, e praticar junto com a

comunidade surda, para ter domínio dessa língua de modo que realmente atenda às necessidades linguístico-educacionais dos alunos com surdez.

- **Ensino de sinais a partir do banco de imagens e do desenho animado:**

As atividades eram elaboradas/montadas para seguir a sequência planejada, as imagens/atividades ora eram copiadas ou escaneadas de livros disponíveis no espaço, ora copiadas da internet e montadas na sequência de acordo com a fase ou etapa do plano de ensino bilíngue que estava sendo trabalhada. Ou eram elaboradas (como as palavras-cruzadas ou caça-palavras), pois nem sempre são encontradas prontas de modo adequado a cumprir as sequências.

No E2, esse passo foi antecedido pelo vídeo da história em desenho animado (da Disney), para que os alunos pudessem conhecer a história de modo geral, visualizando os desenhos e a sequência de acontecimentos. Foi uma forma de chamar a atenção dos alunos que demonstraram um maior interesse nas atividades que se seguiram, e se mostrou uma ótima estratégia para introduzir o contexto de estudo.



Figura 04: Ensino da história em Libras a partir do desenho animado

- Apresentação da história em Libras;



Figura 05: Imagem do vídeo do conto em Libras “os três porquinhos”

Nessa primeira apresentação da história em Libras de modo geral os alunos demonstraram não haver se apropriado ainda de todos os sinais, o que é natural já que apenas iniciaram o aprendizado dos sinais da história com a explicação/ensino dos sinais a partir do desenho animado. Por isso, a necessidade de se aplicar os demais passos do plano, conforme segue.



Figura 06: Alunos do E2 assistindo o vídeo da história em Libras

- Discussão da história em Libras (discutir conceitos, valores, etc. subjacentes à história);
- Atividades diversas no caderno com sinais e imagens da história:
 - ✓ Jogo da memória imagem-sinal,
 - ✓ Liga imagem-sinal, etc.



Figura 07: Imagens de atividades montadas para trabalhar na sequência planejada.



Figura 08: Professor trabalhando com material didático produzido para ensinar a história estudada no momento (cartões Imagem-sinal para relacionar)

- Exploraram-se outros temas relacionados à história (exemplo: na história os 03 porquinhos estão incluídos temas como: tipos de moradia, instrumentos musicais, material de construção; família/parentesco, etc. – atividades com imagem e sinal)



Figura 09: atividades para trabalhar outros temas transversalizados nas histórias

Esses são exemplos de atividades para trabalhar outros temas transversais à história surgidos dentro da narrativa, tais como tipos de moradia, instrumentos musicais, material de construção; família/parentesco, etc. (no conto “os três porquinhos”); para que os alunos se apropriassem desses conceitos e construíssem os significados para compreensão da história. Foi pertinente trabalhar com estas atividades para que se alcançassem conceitos que estavam para além do que aparecia na narrativa de modo a ampliar a compreensão leitora dos alunos, ampliar seu vocabulário, e sua competência comunicativa.

A partir destas atividades os alunos demonstraram avançar nestes aspectos à medida que interagem em Libras fazendo perguntas ou respondendo aos questionamentos sobre os fatos e conceitos estudados a partir da história. A partir disso, partiu-se então para a etapa de avaliação.

3.ª Etapa (avaliação)

- Imagens para sequenciar a história



Figura 10: Ilustrações para sequenciar a história

Nestas atividades foram retiradas as imagens das histórias de cópias de livros infantis do acervo dos espaços de AEE para serem coladas no caderno na sequência da história, ou numeradas, com o objetivo de saber se os alunos haviam se apropriado da história trabalhada conseguindo saber organizar as imagens de acordo com a sequência com início, meio e fim.

Nos três espaços pesquisados os alunos sem variação demonstraram ter se apropriado da história conseguindo realizar a atividade sem esforço e sem intervenção da professora. Relevante ressaltar que na segunda sequência, a do ensino da LP, se retornou a muitas das atividades trabalhadas na primeira sequência, a do ensino da Libras. Por exemplo, aproveitou-se as imagens dadas para sequenciar a história que já estavam coladas no caderno, no momento da produção escrita.

- Reconto ou Dramatização da história em Libras⁴⁵.



Figura 11: Aluna – Recontando a história estudada em Libras

O reconto ou dramatização em Libras foi uma atividade que nos três espaços lócus da aplicação do projeto de intervenção foram muito bem sucedidas. Ao final de todas as atividades, após aprender sinais que ainda não conheciam através das atividades no caderno que associavam imagem e sinal, assistir aos

⁴⁵ Esta atividade foi gravada em vídeo

vídeos das histórias em Libras e demais atividades para o aprendizado da história, todos os alunos conseguiram se apropriar da história e recontar em Libras individualmente.

Isto se deve ao fato de que o aprendizado da Libras para o surdo é mais espontâneo, por isso mais fácil, por ser a sua língua natural. Entretanto, na segunda fase, a do ensino da LP, como é compreensível no processo de aprendizado de uma segunda língua, os passos são mais extensos, pois exigem muito mais atividades o aprendizado é mais demorado e com resultados menores, mas não menos importantes, em se comparando o espaço de tempo, o número de atividades envolvidas e o aprendizado dos alunos.

2.2. Segunda Fase: Ensino da Língua Portuguesa

1.ª Etapa – (planejamento)

- Seleção/elaboração de material didático-pedagógico com imagens-palavras e sinais-palavras (jogos da memória, atividades para o caderno, etc.).

2.ª Etapa (aplicação)

- Ensino de palavras/conceitos da história a partir do banco de imagens (produzido no momento do ensino da Libras).
- Atividades diversas com imagens-palavras, e sinais-palavras, da história:
 - ✓ Jogo da memória (imagens-palavras, sinais-palavras); Liga imagem/palavra, sinal-palavra; Completar palavras; Caça-palavras; Cruzadinhas;

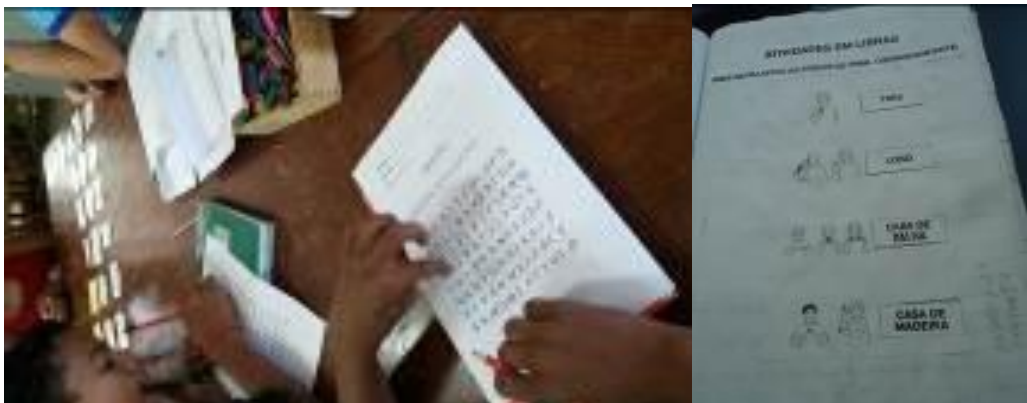


Figura 12: Imagens de atividades selecionadas/elaboradas para ensino da língua Portuguesa

- Texto complementado com imagens; Atividades utilizando o alfabeto manual (o professor faz o sinal para o aluno soletrar a palavra em alfabeto manual, escrever no caderno, etc.); Atividades com imagens e palavras para trabalhar outros temas relacionados na história;



Figura 13: Imagens de atividades para ensino de outros temas que aparecem na história

- ✓ Texto lacunado (partes do texto para completar com palavras mais frequentes e significativas na história); Texto repartido para sequenciar a história; partes da história na lousa para leitura/tradução em Libras, etc.

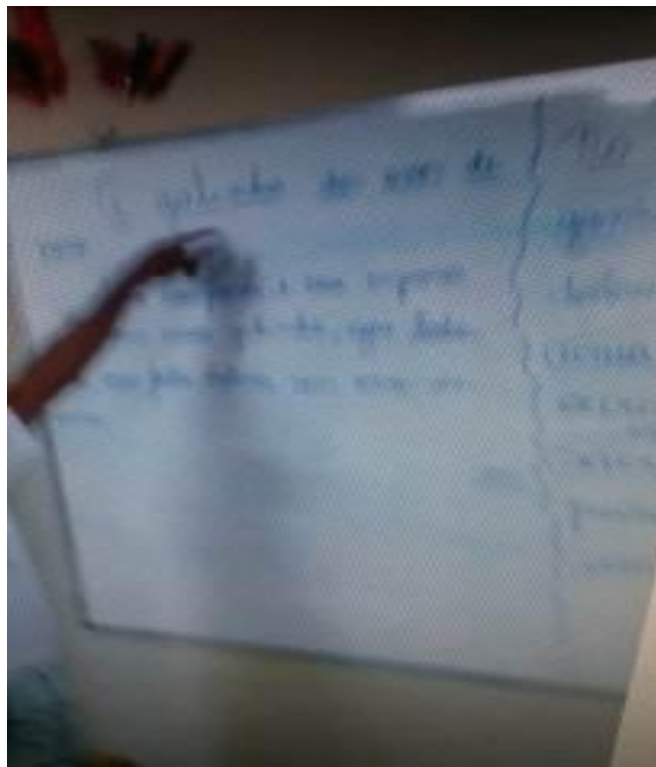


Figura 14: Atividade de leitura a partir do texto escrito na lousa.

Das atividades citadas acima que constam do planejamento para o ensino da LP, algumas são estratégias comuns usadas por muitos professores do primeiro seguimento (1.º ao 5.º ano) e também dos espaços de AEE. Entretanto, essas atividades nos espaços de AEE eram aplicadas de maneira solta, cada uma, ou a cada aula, relacionadas a um contexto diferente, geralmente atividades prontas copiadas da internet, não eram sequenciais levando em consideração um único contexto, como no caso do que foi feito neste projeto de intervenção.

A atividade a seguir foi pensada especificamente para o plano de ensino deste projeto (apresentação da história escrita - texto completo: reconhecimento de palavras/conceitos aprendidos. O aluno marca no texto palavras/expressões que consegue reconhecer). Esta foi uma atividade que, a princípio, causou uma imediata rejeição dos alunos, pois a tendência dos alunos surdos, já mencionada por outros pesquisadores, de rejeitarem o contato com textos longos, aqui também se fez presente. Os alunos no primeiro momento responderam com uma negativa demonstrando não querer o contato com o texto dizendo ser “muito grande” e que “não entendiam nada”.



Figura 15: exemplo de atividade para avaliação

No entanto após a explicação de que era somente para marcar as palavras que conheciam, pois já haviam visto nas atividades realizadas anteriormente, a atividade foi aceita e concluída. Após as explicações iniciais, a atividade despertou o interesse dos alunos que demonstraram surpresa ao descobrir que conheciam muito do texto e conseguiam entender bastante a partir da leitura mais detida.

Esta atividade serve de base para se avaliar o que deve ser trabalhado em seguida, como a compreensão dos conectivos, e mesmo palavras sinônimas (substantivos, adjetivos, etc.) que ainda não conseguiram ser reconhecidas. Bem como trabalhar aspectos gramaticais e semânticos da língua.



Figura 16: imagem de atividade-estudo de aspectos gramaticais

A partir desse trabalho de desconstrução do texto para estudo das partes (aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos) é possível voltar-se novamente ao texto e perceber que o aluno está mais à vontade, mais confiante de sua capacidade de compreender o texto, sem a rejeição inicial. Isso por si só já é um ganho, pois como aconteceu com uma aluna do E1 (A1E1), e uma aluna do E3 (A1E3), o desempenho na leitura do texto superou minhas expectativas.

Outras atividades de avaliação final podem ser incluídas como no E2 professor escrevia partes do texto no quadro negro e colocava cada aluno para fazer a leitura. Era uma atividade proveitosa, pois os alunos tinham a oportunidade de discutir aspectos da tradução da Libras para a LP com o professor surdo.

- ✓ Imagens sequenciadas para produção textual (produção com apoio);
- ✓ Reescrita (com apoio).



Figura 17: Imagens- produção de aluno(a) - sentenças sobre a história

No E1 a aluna A1E1 não chegou a fase de produção de texto sem apoio por ter a pesquisadora encerrado o trabalho nessa fase, em virtude de ter sido removida para outra escola, no caso o E2, onde o plano de ensino bilíngue foi aplicado com os outros dois alunos surdos participantes da pesquisa. A aluna A1E1 apenas chegou à fase de produção com apoio das imagens. Nesse caso, voltou-se às imagens que na Etapa de ensino da Libras se usou para sequenciar a história. A aluna A2E1 não participou dessa fase de atividades, não chegou a esta etapa, pois a família mudou-se com ela para outra cidade.

A produção da aluna A1E1 como vista na figura 17, consta apenas de pequenas sentenças relacionadas às imagens da história, mas levando em consideração que no momento da avaliação inicial a aluna não era capaz de reproduzir na escrita nenhuma palavra relacionada ao contexto a ser estudado, essa pequena produção constitui-se em um grande avanço que poderá seguir para produções escritas maiores e mais elaboradas com a continuidade do trabalho com textos completos.

3.ª Etapa (avaliação)

- Reapresentação do texto para leitura/tradução em Libras (avaliação da compreensão leitora);

Depois de todas as etapas em que se desconstrói o texto depois de apresentá-lo ao aluno, para o estudo das partes (aspectos morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos), pode-se voltar ao texto marcado anteriormente (na atividade para o reconhecimento de palavras/conceitos aprendidos) para a leitura em Libras. Na pesquisa, as alunas A1E1 e A1E3 saíram-se surpreendentemente bem nesta atividade, demonstrando compreender o texto na sequência realizando de fato a leitura. Ou seja, sem equívocos na sequência, usando sinais da Libras que traduzem o que está escrito em Português indo além da simples palavra, mas traduzindo o contexto, significando-o.

O mesmo não ocorreu com os demais alunos (A2E1, A1E2, A2E2, A2E3), pois que com estes alunos ocorreram muitas paradas na leitura por falta de reconhecer palavras/conceitos, e na maioria das vezes, foi realizada uma leitura mecânica, com português-sinalizado e não tradução em Libras. Por exemplo, o aluno A1E2 demorou a aceitar que existe um sinal na Libras para a expressão **todo**

dia que significa **diariamente** (na história: a galinha dos ovos de ouro: “o fazendeiro tinha uma galinha que todo dia botava um ovo de ouro”) insistia em fazer o sinal de todo e o sinal de dia separadamente, que existem na Libras, mas usados em outros contextos. O aluno argumentava que tinha aprendido assim.

Esse tipo de situação é muito comum, pois é resultado do ensino da língua de modo fragmentado, a partir do estudo de vocábulos isolados. A história da educação de surdos registra esse tipo de ensino que também pude testemunhar ao longo de minha experiência como professora e pesquisadora da área da surdez. Deve-se lembrar nesta etapa que é a etapa de avaliação e que esta deve ser diagnóstica. É o momento de se perceber se houve aproveitamento das atividades até aqui ou é necessário retornar a alguma etapa (na etapa 2 de aplicação das atividades), reelaborar atividades, utilizar outras estratégias pedagógicas para que o aluno possa desenvolver as habilidades previstas de compreensão e produção escrita em LP. Assim como é importante lembrar que cada aluno surdo tem o seu ritmo, assim como qualquer pessoa, portanto, uns podem desenvolver as habilidades mais rápido que outros. Com os sujeitos surdos isso é mais premente, pois diversos fatores interferem no nível de desenvolvimento. Por exemplo, a aluna A2E1 apresentou um desenvolvimento muito aquém da aluna A1E1, avaliando-se que as duas frequentavam a SRM no mesmo dia e realizavam as mesmas atividades no mesmo período.

Embora a aluna A2E1 não tenha participado de todas as fases da aplicação do plano, até o momento em que frequentou a SRM, o seu desenvolvimento foi muito menos significativo em relação à outra aluna, pois esta apresentou um menor desenvolvimento em todas as fases, inclusive na fase de aprendizado da Libras. Esta aluna pouco se comunicava em Libras, conhecendo apenas sinais básicos que reconhecia, mas não expressava com desenvoltura como a aluna A1E1 o fazia. Isto se deve a diversos fatores que devem ser levados em consideração, como por exemplo, o fato de a aluna A2E1 não ter contato com outros surdos, não ter ainda construído uma identidade surda que a fazia por vezes não querer se expressar em Libras, embora utilizasse muito a linguagem gestual por não ser oralizada. Entretanto, foi possível perceber até o momento de sua participação que crescia seu interesse pela Libras, já estava tentando se comunicar usando sinais da Libras, seu interesse aumentava a cada dia pelas atividades do plano em que participava, sendo em Libras ou em LP, e isto por si só foi considerado como avanço, e certamente

resultaria em desenvolvimento de suas habilidades com as duas línguas, caso tivesse continuado.

No E2, com os alunos A1E2 e A2E2 tivemos vários retornos às etapas de aplicação das atividades por estes estarem ainda nas séries iniciais 5.^o e 6.^o anos do ensino fundamental. Pela pouca experiência escolar e menor experiência ainda de acesso a textos/contextos completos e significativos da língua escrita, o trabalho com estes alunos foi mais demorado, pois houve a necessidade de retorno às fases do plano, elaboração de mais atividades, e atividades mais diversificadas. Para exemplificar, de maneira simples ou grosso modo, enquanto com os demais alunos participantes da pesquisa, uma atividade de caça-palavras, ou cruzadinha foi utilizada apenas uma vez, com estes alunos utilizamos várias e diversificadas atividades de caça-palavras, cruzadinhas, etc., vários retornos ao texto para leitura/tradução em Libras, cada vez identificando onde havia necessidade de trabalhar a aquisição do léxico (voltando às atividades com imagens realizadas ao longo das etapas do plano) e o contexto semântico/pragmático para compreensão do texto.

No entanto, os resultados obtidos ao final evidenciaram o despertar do interesse pelo texto escrito, também com estes alunos o abandono da resistência inicial, o aumento da autoestima por perceberem que eram capazes de compreender o texto escrito, mesmo sendo “longo”, argumento que apareceu na fala de todos os alunos.

No E3, com as alunas A1E3 e A2E3 foi possível estender essa etapa de avaliação da compreensão do texto escrito com a utilização de outro texto com o mesmo assunto, mas um texto diferente para verificar o domínio do vocabulário e de outros aspectos para compreensão do mesmo. Lembrando que o trabalho de compreensão desse outro texto não é simples nem rápido. Em outro tipo de texto, que pode ser um poema, uma outra história, ou uma notícia de jornal que aborde o mesmo tema, aparecerão palavras diferentes que o aluno surdo pode não conhecer e que exigirá explicação e/ou explicitação de significado/conceito.

- **Introdução de textos diferentes com mesmo tema (tipos, gêneros diferentes)**

Nesta experiência em um dos espaços de AEE foi utilizado o texto da música “quem tem medo do lobo mau” que é relacionada ao conto estudado “os três

porquinhos”. Um texto de gênero e tipo diferente utilizado para avaliar o nível de compreensão leitora das alunas A1E3 e A2E3, as únicas dentre os seis participantes que chegaram a esta etapa em virtude de já estarem em um nível escolar (série/ano escolar) mais alto que os demais participantes, ou seja, tinham um tempo maior de familiaridade com a LP, lembrando que isto não significa domínio maior da língua, pois o domínio das alunas era restrito a contextos do seu dia-a-dia, e na avaliação diagnóstica inicial as alunas não apresentaram nenhum domínio do contexto que foi estudado com o plano de ensino no projeto de intervenção.

As alunas A1E3 e A2E3 saíram-se muito bem nesta atividade reconhecendo que o texto está relacionado com a história que estudaram (os três porquinhos) compreendendo cem por cento do conteúdo, após algumas intervenções.

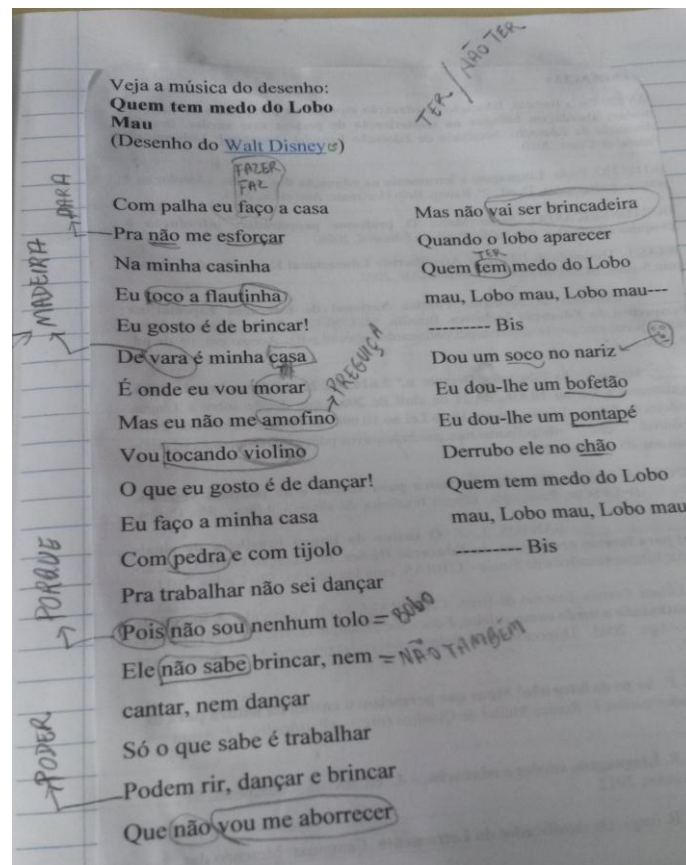


Figura 18: exemplo de atividade com outro texto de mesmo tema para avaliação da compreensão leitora

Como podemos ver na imagem, inicialmente as alunas não compreenderam, por exemplo, as palavras vara, sinônimo de madeira, e toló, sinônimo de bobo, nas respectivas sentenças: “de vara é minha casa” e “pois não sou nenhum tolo”, já estudadas no outro texto. Também na sentença “mas eu não me amofino” a palavra amofino, nesse contexto sinônimo de preguiça, teve que ser explicitada. Ainda, a

partir do texto continuou-se o estudo da gramática explicando questões como a flexão verbal, o grau dos substantivos e adjetivos (aumentativo, diminutivo), conjunções (pois, porque), etc.

É importante ressaltar esses detalhes, pois muitos professores de surdos ainda tem a concepção equivocada de que o surdo não é capaz de compreender um texto completo. Por isso o que é apresentado ao surdo são apenas palavras ou sentenças curtas descontextualizadas. Essa pesquisa demonstrou que é possível sim o surdo se apropriar do texto como um todo, de se reconhecer como leitor, significando o que ler e não apenas decodificando.

- **Produção textual sobre a história (escrita sem apoio – 1.ª produção).**

Nos dois espaços do ensino fundamental (E1 e E2) não se chegou ao estágio do processo de produção escrita sem apoio, apenas a aluna A1E1 conseguiu, conforme já mostrado acima, produzir pequenas sentenças com apoio das imagens da história.

No E3 as alunas surdas (A1E3 e A2E3), por serem mais velhas e já ter um tempo maior de experiências escolares, conseguiram produzir um texto recontando a história estudada. O processo de produção escrita em LP não é uma tarefa fácil para o sujeito surdo que não tem propriedade sobre essa língua, portanto as produções aqui colocadas como exemplo, mesmo após um processo de reescrita, apresentam a inconsistência textual já descrita por Góes (1996; 2012), e os estágios de interlíngua discutidos por Quadros e Schmiedt (2006).

- Produção escrita (Exemplo de 1.ª produção)

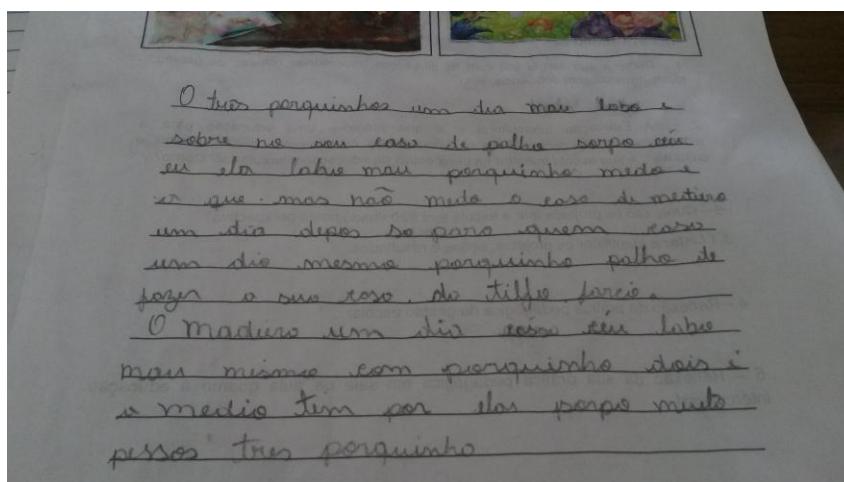


Figura 19: Imagem de texto de aluno(a) - primeira produção textual

Transcrição:

O três porquinhos um dia mais lobo e sobre no sou casa de palha sorpo céu eu ela lobo mau porquinho medo e o que mas não medo o caso de mesterro um dia depos so para quem casa um dia mesmo porquinho palha de fazer a sua casa do tijolo farcio.

O madeiro um dia casa céu lobo mau mesmo com porquinho dois é médio tem por elas sorpo muito pessos três porquinho

- Reescrita (exemplo de 2.^a produção).

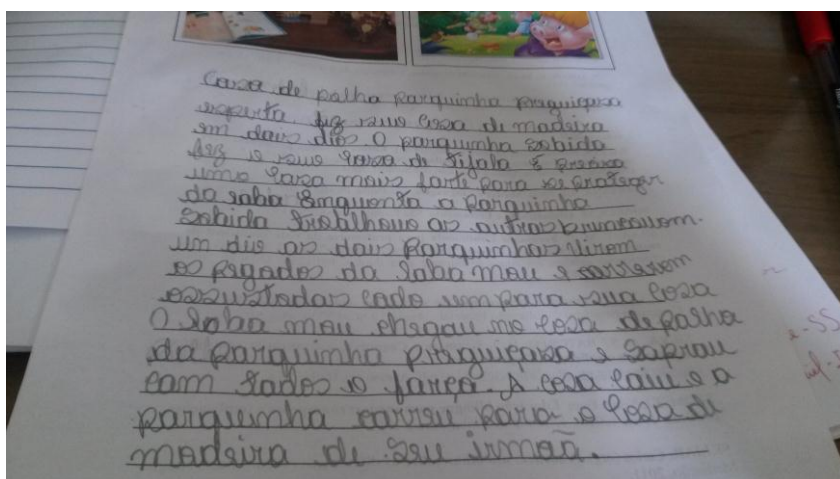


Figura 20: Imagem de texto de aluno(a) - segunda produção textual

Transcrição:

Casa de palha porquinho preguiçosa esperto, fez sua casa de madeira em dois dias. O porquinho sabido fez sua casa de tijolo é preciso uma casa mais forte para se proteger do lobo enquanto o porquinho sabido trabalhava os outros brincava. Um dia os dois porquinhos viram os pegados da lobo mau e correram assustados cada um para sua casa o lobo mau chegou na casa de palha da porquinha preguiçosa e soprou com todos o força. A casa caiu e a porquinha correu para casa de madeira de seu irmão.

O momento de produção textual, na etapa de avaliação, nas duas fases do plano (ensino da Libras e da LP) é quando se percebe se há a necessidade de retorno, acréscimo de atividades ou reelaboração de algum passo, a partir da avaliação do desenvolvimento do aluno.

Nos três espaços, houve momentos de retorno a atividades já aplicadas ou reelaboração destas, acréscimo de atividades para explicar algo que não ficou bem compreendido pelo alunos, sobretudo nas fases de ensino da LP, pois como já mencionado, o aprendizado da Libras para o surdo é mais espontâneo, mais fácil,

por ser a sua língua natural. No entanto, o aprendizado da LP, é mais complexo, exige muito mais esforço por parte do aluno para aprender e por parte do professor para que o aluno surdo não perca o interesse por achar exaustiva demais a tarefa de se apropriar da segunda língua.

Desse modo, o trabalho com o plano de ensino bilíngue não é trabalho para uma, duas ou três aulas, mas é o desenvolvimento de um trabalho minucioso que explora de todas as formas um único texto/contexto e que pode levar um bimestre ou mais trabalhando este único texto até poder mudar para outro.

3. Avaliação final do desenvolvimento linguístico dos alunos

A avaliação final para análise dos resultados da aplicação do plano de ensino bilíngue constou de avaliação nos dois eixos, assim como na avaliação diagnóstica inicial:

a) avaliação do domínio da Libras: imagens para produção de sentenças em Libras, reconto da história em Libras etc., para avaliação da linguagem compreensiva e da linguagem expressiva após a aplicação do plano;

b) avaliação do domínio da LP: Texto escrito para avaliação da compreensão leitora; imagens da história para nomear, ou descrever objetos, personagens, etc., apresentação de sentenças em Libras para tradução escrita em português, produção textual – reconto escrito da história estudada, para avaliar as habilidades de produção escrita/domínio da LP.

No quadro a seguir verificam-se as diferenças em comparação com a tabela de avaliação inicial, pois, por exemplo, a maioria dos alunos passou de nível insuficiente para o nível bom de domínio da LP. No entanto, é bom ressaltar que a avaliação se deu no âmbito do domínio do contexto trabalhado e ainda não é uma avaliação do nível de letramento. É possível que se um teste apresentar outro contexto os alunos certamente apresentarão um desempenho diferente, pois o processo de apropriação da segunda língua é longo, pelas várias razões que se vem discutindo nesse trabalho.

Quadro 11: Avaliação final do desenvolvimento dos alunos

Aluno	Domínio da Libras	Domínio da LP	Observações
			Libras: se comunica bem, nível

A1E1	Excelente	Bom	<p>excelente de linguagem compreensiva e expressiva.</p> <p>LP: Conseguiu fazer a leitura do texto em nível de compreensão leitora considerado <u>muito bom</u>, convertendo para a Libras, sem usar português sinalizado, apresentando poucas dúvidas que necessitaram de intervenção.</p> <p>Produção textual: Conseguiu produzir na escrita algumas sentenças a partir de imagens da história e com intervenções para organização da ordem das sentenças e uso de conectivos.</p>
A2E1	Insuficiente	Insuficiente	<p>Libras: nível insuficiente de linguagem compreensiva; Linguagem expressiva: aprendeu apenas alguns sinais da história trabalhada.</p> <p>Produção textual: não chegou a fase de produção.</p> <p>Obs. A aluna não participou de todas as etapas da experiência, ainda no início mudou-se para outra cidade.</p>
A1E2	Bom	Bom	<p>Libras: demonstrou avanços respondendo questionamentos sobre a história trabalhada. Apropriou-se de sinais novos a partir da história, mas a ainda continuou usando sinais da Libras misturados a uma</p>

			<p>gestualização caseira.</p> <p>LP: Demonstrou avanços por aceitar e passar a se interessar pelo trabalho com o texto da história já trabalhada em Libras, realizando a leitura do texto, o que a princípio havia recusado. Conseguiu fazer a leitura do texto com intervenções, apresentando ainda muitas dificuldades com o domínio do vocabulário e outros aspectos.</p> <p>Produção escrita: não chegou a fase de produção escrita, apenas a partir de um questionário para identificar informações básicas no texto, o aluno, somente após tradução em Libras dos questionamentos, localizou as informações no texto e as copiou com intervenções da professora-pesquisadora.</p>
A2E2	Bom	Bom	<p>Libras: Passou a identificar e usar sinais básicos apresentados nas atividades para estudo da história. Passou a responder questionamentos sobre sua identificação pessoal, usando mais sinais da Libras e menos gestualização caseira.</p> <p>LP: Fez leitura do texto (tradução para Libras) com intervenções, mas mostrando compreensão leitura em nível bom.</p>

			<p>Produção textual: não chegou a fase de produção textual também, apenas copiou informações localizadas no texto, a partir de intervenções em Libras.</p>
A1E3	Excelente	Bom	<p>Libras: Nível excelente de linguagem compreensiva e expressiva.</p> <p>LP: Nível excelente de compreensão leitora; fez a leitura do texto história trabalhada em Libras sem intervenções.</p> <p>Produção Escrita: Produziu o texto recontando a história, demonstrando algumas habilidades adquiridas após o trabalho com o plano como domínio do vocabulário da história, embora apresentando vários problemas na estrutura.</p>
A2E3	Bom	Bom	<p>Libras: Nível bom de linguagem compreensiva e expressiva.</p> <p>LP: Leu o texto necessitando apenas de algumas intervenções, apresentando nível bom de compreensão leitora;</p> <p>Produção textual: produziu o texto apresentando habilidades adquiridas após o estudo da história, embora com problemas estruturais.</p>

A análise da avaliação final dos alunos, comparada à avaliação inicial, evidencia que houve avanços no domínio da Libras e também da LP. Os alunos mostraram avanços em vários aspectos ao final da aplicação do plano que envolve o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva em Libras e das habilidades de leitura (compreensão leitora) e escrita (produção textual) em LP.

Em LP, independente do tempo na escola, inicialmente os alunos apresentaram um vocabulário restrito aliado às dificuldades com as regras gramaticais (flexão verbal, concordância, estrutura frasal, etc.), não conseguiram ler o texto atribuindo significado e não conseguiram realizar uma produção textual escrita a partir do contexto apresentado na avaliação inicial. No entanto, após todo o trabalho realizado nas etapas de aplicação do plano, puderam ser constatados avanços como o domínio de vocabulário da história estudada, tanto em Libras como na LP que se mostrou quase nulo na avaliação diagnóstica inicial, entre outros aspectos visualizados na tabela de avaliação final, lembrando que não houve uma produção textual inicial, pois os alunos inicialmente não apresentaram as habilidades só desenvolvidas posteriormente com o plano, mas pelo menos a metade dos participantes chegou à etapa de produção seja de sentenças ou de tentativa de construção de um texto completo.

Embora a produção escrita tenha deixado a desejar, porque é outra fase que exige maior tempo de exposição a textos completos, o contato com diversos gêneros, domínio de aspectos linguísticos que vão além do léxico e diversos outros fatores que só seriam adquiridos a longo prazo, a pesquisa mostrou que houve um desenvolvimento em vários aspectos. Os alunos passaram a mostrar interesse pelas atividades de LP, desenvolvendo habilidades de leitura e arriscando-se na produção textual o que antes não ocorria. Mostrou, sobretudo, que é possível o surdo gostar de aprender LP, e, diferente do que ainda povoa o imaginário de muitos educadores de surdos, é possível sim a pessoa com surdez aprender LP. E ainda que é possível o professor trabalhar com textos completos, saindo da velha prática de apresentar aos surdos somente com recortes mínimos da língua (palavras e frases curtas, textos simplificados), pois só esse trabalho com textos/contextos completos e significativos resulta em aprendizado dessa segunda língua para o surdo, conforme ressaltam Karnopp e Pereira (2004;2011, p. 36):

[...] os alunos surdos desenvolvem estratégias para compreensão do funcionamento do português escrito, mas, para que isto aconteça, eles

devem ser trabalhados com textos e não com vocábulos isolados. Karnopp e Pereira (2004;2011, p. 36):

Levando-se em consideração que no processo de aquisição da língua ocorre primeiro o estágio de compreensão e por último o estágio de expressão – “Compreensão precede produção! Leitura precede escrita!” (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 42), ressalta-se que o período de aplicação do plano de intervenção foi curto para o desenvolvimento das habilidades de produção escrita na segunda língua de modo mais efetivo, pois este é um processo que pode ser demorado e levar anos para qualquer pessoa em processo de aprendizado de uma segunda língua, e isso é mais pertinente ainda com relação ao surdo. No entanto, o que a experiência mostra é que houve a tentativa de produção por parte dos alunos, algo que não era constatado nos lócus da pesquisa. Houve um trabalho com textos completos que inicialmente foram rejeitados pelos alunos por estes não estarem acostumados a ser expostos a textos completos, e por isso, se sentirem incapazes de compreender um texto “muito grande”, conforme dito por eles, mas que em razão do trabalho executado, os alunos aceitaram o texto lendo-o e mostrando satisfação por perceberem que estavam de fato compreendendo, vendo que é sim possível compreender um texto “grande”.

A experiência evidencia que é possível um trabalho com textos completos e que este é necessário para que o aluno surdo vá se familiarizando entre outros aspectos com a morfologia, a sintaxe e a semântica da língua. Evidenciou que a exposição aos textos e o trabalho minucioso de desconstrução e reconstrução do texto, que não é feito em uma ou duas aulas, mas é um trabalho que leva um bimestre todo ou mais, vai acostumando o aluno surdo ao contato com a língua escrita, que vai se familiarizando com o uso do vocabulário, com a ordem das sentenças, as flexões verbais, os conectivos, etc. Ou seja, além de ir se familiarizando com o léxico, internalizando-o a cada texto trabalhado, pois vai reconhecendo a cada texto o léxico já aprendido no texto anterior, vai internalizando pelo uso, leitura em contextos completos e significativos a estrutura da língua.

3.1. Reflexões sobre o bilinguismo nos espaços de AEE/SRM no lócus da pesquisa e as demandas de formação do professor para o ensino de línguas ao surdo

Na cidade lócus da pesquisa descrita neste trabalho, até o momento de finalização desta, apenas um espaço de AEE/SRM tinha uma professora

considerada fluente⁴⁶ em Libras. O espaço em que atuava essa professora que é a mais antiga no trabalho com surdos na cidade, é também o espaço de encontro da comunidade surda, e era para onde havia uma tentativa do DEE de direcionar a maior parte dos alunos com surdez. No entanto, a demanda de surdos é grande, assim como a geografia espacial da cidade, havendo surdos espalhados por muitas escolas e sendo atendidos em diversos espaços de AEE/SRM. Também um professor que atuava como professor itinerante, na educação de jovens e adultos, é considerado fluente, mas este apenas dava apoio (para alunos e professores) no mesmo horário em que os alunos estavam na sala comum, mas não era intérprete até porque esta função não existe legalmente no quadro funcional da secretaria de educação do município. Além dos dois, a professora-pesquisadora também considerada fluente, fazia parte do quadro de docentes da educação especial e, como já descrito, atuou em momentos distintos em dois espaços de AEE do ensino fundamental e em um do ensino médio. Alguns professores, na verdade dois ou três, que atuam com surdos em espaços de AEE, do quadro funcional da educação especial tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, somente para constar informalmente, são considerados, na visão da professora-pesquisadora, sujeitos em processo de aprendizado da Libras.

Assim, dos três espaços de AEE onde o plano de ensino bilíngue foi aplicado, somente um tem o professor surdo⁴⁷, claro com fluência em Libras, em outro a professora participante não tinha domínio da Libras, e no terceiro a professora-pesquisadora atuou sozinha, somente para acompanhar duas alunas surdas, quando aplicou o projeto de intervenção de ensino bilíngue. Na maioria dos 29 espaços de AEE da cidade (somados os espaços do ensino fundamental e do ensino médio), os professores não apresentam domínio efetivo da língua de sinais e, portanto, não há um ensino de línguas na perspectiva bilíngue nesses espaços. Ocorrem, é claro, uma ou outra ação isolada, por exemplo, colhi o relato de duas professoras em uma pesquisa anterior que realizaram um projeto de leitura, trabalhado a partir de textos/histórias infantis, com todos os alunos que frequentavam o espaço de AEE/SRM, inclusive os surdos, para apresentar na feira

⁴⁶ A noção de “fluência” e “proficiência” é colocada neste texto para o sujeito que tem domínio da Libras com habilidade para comunicação com o surdo, para uso dessa língua em contextos de ensino e de interpretação/tradução Libras-Português/Português-Libras.

⁴⁷ Na cidade tem apenas dois professores surdos, os dois atuam no ensino fundamental.

de ciências da escola. Portanto, são ações isoladas e momentâneas que não tem continuidade como projeto de ensino de línguas para surdos.

Nesse contexto, a situação de isolamento linguístico que os surdos vivenciam nas escolas comuns que não dispõem de professores bilíngues, nem de intérpretes de Libras, vivenciam também nos espaços de AEE/SRM pela falta de domínio da Libras que tem os profissionais que atuam nesses espaços, e pela falta de um ensino pensado para o surdo com ensino da Libras como L1 e da LP como L2.

Desse modo, o plano de ensino bilíngue para alunos com surdez em espaço de AEE apresentado nesta pesquisa, configura-se como apenas uma estratégia para contribuir no processo de letramento. Sendo somente uma estratégia, necessita de outras estratégias, pois um plano de ensino bilíngue só funcionará em todo o seu potencial se elaborado e aplicado por profissional que tenha habilidade com a Libras em nível além do básico, para poder interagir com o surdo dialogando sobre o que está sendo ensinado, tirando dúvidas, apresentando atividades desafiadoras para compreensão do contexto em Libras. O profissional em questão, se não tiver ainda, deve estar buscando se aperfeiçoar para ter o domínio completo da língua do surdo, do contrário, o trabalho com um plano de ensino bilíngue não apresentará o resultado esperado. Portanto, o mínimo necessário para o sucesso do ensino de surdos em uma perspectiva bilíngue é o professor ter essa habilidade com a Libras e a disposição para planejar, seguir o planejamento e aplicação das etapas, não desistindo para ir pelo caminho que parece mais fácil que é o de aplicar atividades soltas, descontextualizadas, copiadas da internet.

Desse modo, o plano de ensino bilíngue apresentou resultados positivos nos espaços de AEE onde foi aplicado, mas mesmo que planos como esses fossem colocados em prática em todos os espaços que atendem surdos, a problemática da educação desse sujeito estaria longe de ser solucionada, pois outras estratégias são necessárias, como se menciona acima. Em uma organização que atendesse a necessidade de educação bilíngue para alunos surdos, as estratégias teriam que ser no mínimo as seguintes:

- a) A organização adequada do ensino (por exemplo, com um plano de ensino bilíngue – para ensino da Libras como L1 e da LP como L2);

- b) A organização do espaço de ensino (a criação de ambientes sinalizados – ambientes onde todos sabem língua de sinais e esta seja a língua de instrução pelo menos nos primeiros níveis de ensino. Para tanto, é preciso que haja formação continuada na escola para todos os profissionais);
- c) Profissionais habilitados para esse ensino – professores surdos e professores ouvintes bilíngues (a partir de uma formação continuada e específica dos professores que atuam com surdos)⁴⁸;
- d) A interação do surdo com a comunidade surda (pois muitos surdos ainda estão isolados e sabe-se que interagindo com outros surdos usuários da língua de sinais é que este sujeito desenvolverá a sua língua de modo natural e espontâneo e a sua identidade surda);
- e) A inclusão da família nesse processo de ensino do surdo, pois a família deve ser o primeiro espaço sinalizado (aos familiares deve ser possibilitado, pela escola/sistemas de ensino, estarem incluídos; são necessários momentos de sensibilização; é preciso que sejam oferecidos cursos de Libras e oportunidades de interação com a comunidade surda).

Estas estratégias já foram pontuadas por outros pesquisadores, tais como Slomski (2011, p.66) que ressalta que o ambiente educacional para o surdo deve ser um ambiente sinalizado, por isso defende que esse ambiente seja a escola bilíngue, pois só em uma escola organizada para a educação bilíngue do surdo, estas estratégias poderão ser postas em prática. Ou seja, no modelo de inclusão que temos hoje, com os surdos espalhados por todas as escolas comuns as estratégias ressaltadas acima acabam sendo uma impossibilidade. Essa é uma meta do governo federal que todas as escolas sejam “inclusivas”, mas para incluir de fato o surdo no panorama atual de quantos formadores (professores de Libras), de quantos professores surdos, de quantos professores bilíngues e intérpretes se precisaria para atender a todas as escolas? Slomski ressalta no trecho abaixo:

⁴⁸Durante a aplicação do projeto de intervenção na E1 e E2 foram organizados momentos de ensino de Libras para profissionais da escola. E para todos os professores de espaços de AEE/SRM, em parceria com o DEE, por entender-se que esses momentos fazem parte da organização de uma educação para o surdo que pretenda ser bilíngue (ou seja fazem parte de um plano de ensino bilíngue como o que estava sendo colocado em prática). No entanto, esses momentos não serão analisados ou discutidos nesta dissertação.

[...] nas escolas para surdos, todo o quadro de pessoal deverá ser (ou pelo menos deveria ser) proficiente na LIBRAS, assim como numa escola regular para criança ouvinte todo o pessoal fala a Língua Portuguesa. A Língua de Sinais deverá ser o idioma “oficial” e o idioma real das escolas para surdos. Existem razões de ordem linguística e psicolinguística que sustentam essa ideia. (Slomski, 2011, p.66)

Ainda segundo a autora, o conceito de ambiente linguístico diz respeito a um “ambiente comunicativo que se constitui quando as pessoas de um grupo utilizam normalmente uma língua natural”, por isso a escola bilíngue deve ter como “elemento fundamental e insubstituível a presença de surdos adultos fluentes e nativos na Língua de Sinais do lugar onde vive a criança surda”. Ressalta também a importância da família nesse processo, dizendo que a família deveria ser o primeiro ambiente sinalizado da criança surda. Se no contexto pesquisado nem a escola, nem o ambiente familiar, são ambientes sinalizados, uma educação bilíngue ainda terá muitas dificuldades a enfrentar.

Por conta das dificuldades nesse modelo de educação inclusiva, com surdos em salas de ouvintes, sem professores bilíngues ou intérpretes, com AEE em SRM, entre outras, é que a Comunidade Surda tem lutado pelas escolas bilíngues, por reconhecer que somente nesse espaço há a possibilidade de haver todos os ajustes necessários para que a educação bilíngue aconteça. Slomski (2011, p.66) ressalta como vimos, que a escola bilíngue para se constituir como tal precisa ser um ambiente linguístico sinalizado, por isso todos os profissionais, desde o porteiro à servente, à merendeira, e principalmente os professores, precisam ser, ressaltadas as proporções de formação e atuação de cada um, indivíduos bilíngues para poder interagir com os surdos e para que assim, esses possam estar inseridos em contextos significativos de interação dialógica. Conforme destaca a autora, só assim, estando em um espaço linguisticamente sinalizado, os surdos poderão se desenvolver plenamente.

3.2. Dificuldades para a aplicação do plano de ensino bilíngue

Para finalizar esta análise é relevante registrar a fala dos professores participantes da pesquisa para avaliar que dificuldades são enfrentadas para realizar um trabalho com o surdo em um espaço de atendimento educacional especializado-AEE que, no entanto, não é um espaço que atende somente ao surdo. Como já mencionado, no modelo de AEE que vivenciamos no lócus da pesquisa o espaço, designado sala de recursos multifuncional-SRM, que é o modelo vigente no Brasil,

atende a todas as demandas da educação especial. Assim além dos surdos, são atendidos alunos com os chamados TGDs que incluem o autismo, as diversas síndromes como a síndrome de Dawn, deficiência intelectual, entre outros. Essa se constitui em uma primeira dificuldade, conforme aparece na fala dos professores participantes, pois nesse contexto não há tempo para atender as todas as especificidades de aprendizado do sujeito surdo.

Outra grande dificuldade, talvez a maior, conforme se extrai da fala dos professores participantes, é a falta de domínio da língua de sinais pelos profissionais que atuam nesses espaços. Os professores respondendo aos questionamentos de um roteiro de entrevista para avaliação final da aplicação do plano de ensino bilíngue revelam esses e outros aspectos das dificuldades de trabalhar com alunos surdos. Um exemplo é mostrado no trecho abaixo:

A proposta de ensino bilíngue na escola remete questões de conhecimento do universo do aluno com surdez. E nesse processo de transição de LIBRAS para Língua Portuguesa requer profissionais capacitados com conhecimento em LIBRAS. Portanto para aplicação do plano bilíngue ressaltamos que uma das maiores dificuldade estar no conhecimento da linguagem de sinais [...] (P1E1)

Neste trecho a educadora relata que a maior dificuldade é a falta de conhecimento da Libras. Ainda usa a expressão “*linguagem de sinais*” e não “língua de sinais” para referir-se a Libras evidenciando que de fato há grande necessidade de que os profissionais que atendem surdos nos espaços de AEE ou outros espaços, como o do fonoaudiólogo, tenham formação específica para o trabalho na área da surdez, busquem essa formação, ou esta lhes seja possibilitada pelo poder público, para que este profissional possa conhecer as especificidades da educação de sujeitos surdos.

No trecho abaixo é citada a dificuldade relacionada ao atendimento individualizado do aluno surdo, pois o espaço de AEE, como já ressaltado, é um espaço para atender a todas as demandas da educação especial não havendo a possibilidade de atender as todas as necessidades do aluno com surdez em sua especificidade educacional, que é, sobretudo linguística, de maneira que possibilite de fato o desenvolvimento desse sujeito.

Uma outra dificuldade estar no momento de realizar o atendimento individualizado com o surdo pois simultaneamente atendemos outras deficiência (autistas, intelectual e outras) pois o espaço da SRM- Sala de Recurso Multifuncional não se detém ao ensino de uma só deficiência específica. (P1E1)

É pertinente a observação de que nesse modelo de AEE que é para todos não há tempo para que haja os três momentos de trabalho com o surdo, que o próprio MEC orienta no livro sobre o atendimento educacional especializado ao surdo, da coleção AEE do MEC (Alvez, 2010, p. 10), já citado.

No trecho da fala do professor surdo colocado a seguir, fica evidente que no espaço em que atuava havia um ensino de Libras e de LP não muito sistematizado, feito a partir de atividades soltas pesquisadas na internet. De acordo com sua fala, a LP é uma língua difícil para o surdo, mas era importante ensinar português. De acordo com sua percepção os alunos surdos não sabiam Libras, por isso era necessário ensinar Libras, mas também matemática é citada como uma matéria importante. É uma fala que evidencia que esse educador sabe o que é importante ensinar ao surdo, embora a noção de qual a função do professor surdo no espaço de AEE ainda seja confusa. Sabe que o ensino aos alunos surdos deve ser bilíngue, entretanto, pela sua inexperiência como educador, ainda necessita de apoio para que consiga desenvolver uma metodologia de trabalho mais consistente.

Os alunos surdos não sabem Libras é importante aprender [...] eu trabalhava Língua Portuguesa, mas Libras é mais importante [...] a Língua Portuguesa é difícil para o surdo [...] eu sou professor surdo, sei pouco Língua Portuguesa, mas é importante ensinar também essa língua, por isso eu buscava atividades de português na internet e passava para eles [...] atividade de matemática também são importantes. Pesquiso atividades de matemática na internet e também atividades de Libras [...] agora com esse trabalho com as histórias é mais fácil porque eu ensino a história em Libras e a P..(PPq1).. ensina português, organiza as atividades de português para eu passar para os alunos[...] (P1E2)⁴⁹

O posicionamento do professor deixa evidente sua preocupação com o ensino bilíngue do surdo, mas também evidencia que não há uma noção clara de como fazer esse ensino e de qual a sua própria função específica, como professor surdo, nesse processo. Essa é uma dificuldade que também é pertinente ser ressaltada. Desde pesquisas anteriores já se constata que os professores surdos⁵⁰ inseridos nos espaços de AEE são colocados para ensinar também LP, o que é um equívoco, pois o professor surdo tem a atribuição de ensinar Libras que é a sua língua de domínio, mesmo que não tenha experiência com metodologias de ensino, ainda assim será um parâmetro linguístico para as crianças surdas. Possibilita

⁴⁹Tradução livre da fala em Libras do professor surdo (entrevista gravada em vídeo e traduzida pela professora-pesquisadora).

⁵⁰Desde 2008 o DEE procura inserir surdos adultos nos espaços de AEE para o ensino da Libras às crianças surdas, primeiramente a partir de estágios remunerados (convênio PMM-CIEE). Em 2013 já havia dois professores surdos concursados (Silva, 2012).

momentos de interação espontânea na língua natural destes, o que por si só se caracteriza como momentos de aprendizado da língua. No entanto, há uma prática de deixar o professor surdo como responsável pelo ensino do aluno surdo em todos os aspectos. Mas como ensinar uma língua da qual não se tem domínio? A situação do professor surdo (sem domínio da LP) é a mesma do professor ouvinte (sem domínio da Libras).

No trecho abaixo a fala da outra professora participante relaciona a dificuldade do ensino da LP também ao fato de o professor não conhecer a Libras, ressaltando outra problemática da educação de surdos: nos espaços de AEE/SRM com raras exceções, a língua primeira a ser apresentada ao aluno surdo é a Língua Portuguesa.

Na maioria das vezes o contato com a língua portuguesa é tardio, sendo apresentado como a primeira língua em razão da falta de conhecimento em LIBRAS. O aluno chega sem conhecer a LIBRAS e também desconhecem a escrita de Língua Portuguesa. Sendo necessário um plano de ensino específico para atender o aluno surdo bem como o espaço escolar onde ele está inserido. (P1E1)

A problemática da formação, ou falta desta, também é evidenciada na fala dos educadores evidenciando a consciência de que para que a proposta educacional do bilinguismo para surdos se efetive é necessário que os professores tenham formação adequada, conforme se pode inferir do trecho abaixo:

A formação para professores para o ensino bilíngue é algo primordial, indiscutível pois a falta de conhecimento pode ser desastroso para o processo de aprendizagem do aluno com surdez. Pois nesta proposta de ensino bilíngue requer conhecimentos específicos para área de surdez.

Durante a aplicação do projeto de intervenção foram anotadas nos diários de campo as dificuldades surgidas no processo e algumas destas dificuldades serão ressaltadas e discutidas também neste ponto. Por exemplo, em alguns momentos, foi difícil separar Libras e Português, pois ainda é uma prática muito forte, difícil de dissuadir, o fato de misturar as duas línguas nas atividades. Mesmo sendo o momento de ensino da Libras, as orientações para se deixar o trabalho com a língua portuguesa para o momento seguinte muitas vezes não foram observadas pelos professores participantes.

Outro aspecto que dificultava o processo, era a falta de tempo para planejar as atividades do plano de ensino bilíngue. Havia um esforço além do necessário por parte da professora-pesquisadora para haver momentos de planejamento. Mesmo havendo um período (manhã/ou tarde) em um dia da semana destinado para

planejar havia sempre alunos sendo atendidos nesse período. Uma avaliação que se faz é que isso em parte era impulsionado pelo receio, talvez inconsciente, dos professores participantes de ser vistos “sem fazer nada”, pois é esta a visão que a escola (gestão e demais servidores) de modo geral ainda tem do espaço de educação especial tomando-o como o espaço em que se trabalha pouco, porque se atende a poucos alunos e por isso não há motivo para se ter um dia ou período sem alunos. Se não há alunos atendidos em algum momento então os professores estão “sem fazer nada”. O planejamento por isso não é uma prática nesses espaços. Faz-se um planejamento de atividades anual, no momento em que todos os professores da escola estão fazendo, mas que é um planejar geral, não direcionado a ensinamentos/alunos específicos, como é um planejamento para ensino de línguas a alunos com surdez que precisa ter momentos de planejamento, seleção/elaboração de material didático pedagógico ao longo do processo.

Todos esses aspectos apontados na fala dos professores e nas observações da professora-pesquisadora são questões imbricadas no processo educacional de alunos com surdez, já vastamente discutidas por pesquisadores da área, e como tem sido discutido ao longo deste trabalho, revelam uma problemática que exige uma série de ações, não apenas uma ação de cunho metodológico de ensino. Entretanto, o plano de ensino bilíngue aplicado nos espaços de AEE lócus desta pesquisa demonstrou ser uma metodologia de ensino de línguas para o surdo, que, se aliada a outras ações de organização e implementação do processo educacional, poderá contribuir para o letramento desse sujeito na sua língua primeira, a Libras, e também na segunda língua, a LP, evidenciando que com a continuidade de um trabalho com essas características o surdo poderá tornar-se um leitor e produtor competente na segunda língua.

CAPITULO IV

PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE PARA SURDOS EM ESPAÇOS DE AEE

Antes de apresentar o plano a ser dado como sugestão de organização do ensino bilíngue, é pertinente que se discuta como tem sido o processo de educação de surdos, mais especificamente de ensino de línguas nos espaços de acompanhamento educacional especializado-AEE na cidade lócus desta pesquisa. O modelo de inclusão de surdos em execução no município de Marabá, na verdade o modelo de inclusão adotado no país, inclui os alunos surdos nas escolas comuns, junto com alunos ouvintes, com atendimento educacional especializado nos espaços de AEE/SRM no contra turno. O modelo de bilinguismo adotado é o de bilinguismo simultâneo. Isto é, a criança surda ao iniciar na escola, começa a “aprender” as duas línguas ao mesmo tempo, diferente do modelo chamado bilinguismo diglótico em execução em vários lugares do mundo, e já organizado em algumas escolas bilíngues no Brasil que, diga-se de passagem, são apenas sete, em que a criança aprende a Libras primeiramente, recebe toda instrução escolar em Libras até o quarto ano, e somente a partir do 5.º ano começa a aprender a segunda língua, a Língua Portuguesa.

Lodi (2013, p. 166-167) avaliando que “diferentes modelos inclusivos têm sido implantados em nosso país”, cita três modelos mais encontrados em escolas da rede pública: o primeiro modelo é o de salas regulares de ensino nos anos iniciais de escolarização, nas quais a Libras é utilizada nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos como língua de instrução. Nesse modelo o professor regente é bilíngue, ou seja, não há intérprete na sala porque o professor é fluente em Libras. Segundo a autora:

Essa forma de compreender a inclusão entende que a educação nesse nível de ensino deva ser garantida pelo professor regente (sem mediação de terceiros) e realizada a partir de uma língua que seja acessível a todos os alunos, de forma a possibilitar uma educação inicial de qualidade para que, a partir do ensino fundamental, segunda etapa, os alunos surdos possam ser incluídos nas salas regulares com alunos ouvintes e acompanhados por intérpretes de Libras-língua portuguesa.

O segundo modelo é o que os alunos surdos são incluídos nas salas do ensino comum com ouvintes, mas com a presença de intérpretes de Libras-LP em todos os níveis educacionais. De acordo com a autora:

Esse modelo, embora tente minimizar as diferenças linguísticas presentes nas salas de aula, desconsidera a diversidade de linguagem/conhecimento da Libras, de mundo e de conceitos dos alunos, que nem sempre têm possibilidade de acompanhar as aulas mediadas pelo tradutor-intérprete de Libras-língua portuguesa. Além disso, há experiências que apontam que a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem dos alunos acaba sendo transferida ao tradutor-intérprete de Libras-língua portuguesa, eximindo o professor regente da responsabilidade pelos alunos surdos (FERREIRA & ZAMPIERI, 2009);

O terceiro modelo, apontado pela autora é o que temos no município de Marabá, “alunos surdos incluídos nas salas regulares de ensino com ouvintes sem acompanhamento do profissional intérprete de Libras-língua portuguesa”. Esse modelo é o que menos favorece o processo educacional de alunos surdos, de acordo com as palavras da autora:

Nesse modelo, pressupõe-se que o papel primeiro da escola é o da socialização e que esta deva ser priorizada em detrimento do educacional. Os processos de ensino-aprendizagem são então transferidos para outros espaços sociais – salas de recurso multifuncionais ou salas de atendimento educacional especializado –, descaracterizando a sala de aula regular como um espaço possível de ensino aprendizagem para os alunos surdos.

Dos três modelos, o primeiro citado é o que melhor favorece a educação de surdos, pois nesse modelo a abordagem de ensino é baseada no bilinguismo diglótico. Abordagem que permite ao surdo desenvolver-se primeiro na sua língua primeira, isto é desenvolver linguagem, para depois começar a aprender uma segunda língua. Um modelo que tem sido adotado, com melhores resultados, em espaços educacionais organizados como escola bilíngue, difícil de ser efetivado nos espaços de AEE organizados como salas de recursos multifuncionais pelos motivos já explicitados neste trabalho, como outras demandas atendidas junto, falta de formação do professor, etc. Portanto, o espaço ideal que se constitui com profissionais habilitados, tempo e metodologias adequadas para o desenvolvimento do surdo é a escola bilíngue (Slomski, 2011, p. 66). A escola bilíngue, no entanto, parece ainda um sonho distante em nosso município e se constitui como luta atual da comunidade surda, se juntando a luta da comunidade surda em todo o país.

Assim, diante dessa realidade educacional de alunos com surdez na cidade lócus da pesquisa, o plano objetiva contribuir para o letramento desses alunos atendidos em espaços de AEE, espaço que, de acordo com as orientações do MEC é o responsável pelo ensino da Libras, ensino da Língua Portuguesa, e pelo ensino em Libras. De acordo com Alvez, (2010, p.10).

Embora a orientação que trata da abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez seja bem específica nesse ponto e, por exemplo, com relação ao ensino da LP, ressalte: “O AEE para o ensino da Língua Portuguesa escrita deve ser diário, pois a aquisição de uma língua demanda um exercício constante.” (Alvez, 2010, p. 20), no local desta pesquisa esta se torna contraditória, pois como já dito, a frequência dos surdos nos espaços de AEE/SRM são duas ou três vezes na semana, uma vez que esse espaço tem que atender a outras demandas da educação especial. Para haver todos esses momentos os surdos teriam que frequentar o espaço de AEE de fato os cinco dias úteis da semana.

Diante dessa realidade, como já discutido no capítulo de análises, o plano não envolve o momento citado como AEE em Libras, que é o momento em que o(a) professor(a) do AEE tem a atribuição de ensinar o conteúdo trazido da sala comum, mas pode incluir o ensino de conteúdos de outras disciplinas em Libras (geografia, história, inglês, etc.), de acordo com o aparecimento desses temas dentro das histórias estudadas, pois isso também é ensino de língua. Assim, o plano diz respeito mais especificamente ao ensino de línguas: ensino da L1 e, principalmente, da L2 onde consiste a maior problemática educacional dos alunos surdos. Desse modo, a Língua Portuguesa será o objetivo maior, mas o ensino da Libras deve ser introduzido prioritariamente, pois se sabe que sem as estruturas linguísticas desenvolvidas em sua primeira língua, os surdos não tem condições de adquirir a segunda língua de modo eficiente. Lodi (2011, p. 10), ressalta, sobre o processo de aquisição da língua escrita, que:

Inicialmente temos que entender que as duas línguas em jogo neste processo diferenciam-se quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. A escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua (ou da linguagem oral no caso de crianças ouvintes) (...) Deste modo, no caso de crianças surdas cuja aprendizagem pressupõe aprender outra língua, deve ser propiciado a elas o estabelecimento de um diálogo com sua primeira.

A exemplo de experiências realizadas no país, como as de Lacerda e Lodi (2009, p. 143-160), o plano pretende colaborar como uma experiência de ensino bilíngue na direção de promover o letramento dos alunos com surdez na L1, mas principalmente, na L2, acreditando que é possível haver um modo de instrução e condução do processo de ensino e aprendizagem que possibilite aos sujeitos surdos

se apropriar da LP de modo a se tornarem sujeitos competentes na compreensão e produção escrita nesta segunda língua.

1. Plano de ensino bilíngue: ensino da Libras como L1 e da LP como L2

A proposta de organização do ensino bilíngue em espaços de AEE/SRM que se sugere aqui consiste na elaboração e aplicação de um plano de ensino bilíngue para surdos: ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras como 1.^a língua, e da Língua Portuguesa como 2.^a língua, no intuito de contribuir para o desenvolvimento da educação bilíngue instituída na legislação brasileira (Lei n.º 10.436/02, Dec. n.º 5.626/05) como abordagem educacional para pessoas com surdez.

Experiências de ensino bilíngue tem sido relatadas e consideradas por pesquisadores da área da surdez, no campo dos estudos psicológicos, linguísticos e culturais, tais como Sanchez (1990; 1991); Fernandes (1990a; 1995; 1996); Felipe (1995); Skliar et al. (1995; 1997c; 1999); Behares (1990; 1993^a); Guise (1993); Brito (1993); Moura (1997^a); Sá (1996); Kyle (1999), conforme ressalta Slomski (2011, p. 20), como adequadas às especificidades de aprendizado dos sujeitos surdos. Portanto, esta proposta pauta-se nas experiências e estudos acima citados, apoiada na legislação brasileira acerca da educação de surdos (Política Nacional de Educação Especial/2008, Lei Federal n.º 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005), e referenciada por autores que discutem as questões da surdez no âmbito antropológico, cultural e educacional, tais como Skliar (1998), Lacerda & Lodi, (2009); Quadros (1993,1997), Turetta e Góes (2009), Quadros e Schmiedt (2006), Slomski (2011); Góes (2012; Farias (2006); Salles et al. (2002); e Moura (2011).

Desse modo, o *plano de ensino bilíngue* seguindo a linha das experiências citadas acima tem como características:

- Aprendizado da Libras e da LP em contexto significativo;
- Ensino das duas línguas em momentos didáticos distintos, com a clareza de que são línguas de modalidade e estrutura diferentes;
- Uso da Libras como língua de instrução;
- Seleção ou elaboração de material didático-pedagógico adequado ao ensino de surdos (material imagético).

Vale ressaltar ainda que esta prática de ensino produz a necessidade de planejar, elaborar ou reelaborar o ensino de acordo com o nível de aprendizado ou série/ciclo em que o aluno se encontra, por isso segue etapas estruturadas de *planejamento*, *aplicação* e *avaliação* da proposta de ensino que pode ao longo do processo ir se adequando às necessidades e/ou avanços do aluno.

O planejamento para ensino da L1 poderá utilizar o material pedagógico específico para o trabalho com surdos, enviado pelo MEC para todos os espaços de AEE, que são os vídeos de histórias em LIBRAS (contos de fadas, fábulas, etc.) produzidos pelo INES⁵¹. Conforme, utilizado no projeto de intervenção aqui descrito e analisado. A partir disso, o *plano de ensino bilíngue*, utilizando histórias/textos que se constituem em contextos significativos para o aluno surdo, primeiro possibilita a aprendizagem da história em Libras (L1) prioritariamente: trabalha com os sinais/conceitos da história, a partir das apresentações em vídeo, discussões, dramatizações em Libras, e através de estratégias como o *banco de imagens* e de outras atividades didático-pedagógicas imagéticas (jogo da memória, atividades para relacionar imagem/sinal, reconto em Libras, etc.);

Segundo, possibilita o aprendizado da Língua Portuguesa (L2) partindo da mesma história/texto/contexto já trabalhado em Libras, seguindo etapas previamente planejadas também com material didático-pedagógico imagético (jogo da memória imagem/LP, sinal/LP, caça-palavras, cruzadinhas, etc). Assim, o método pode ser aplicado com qualquer história, qualquer tema ou assunto. E não havendo a história/texto sinalizada em vídeo, necessariamente o professor deverá sinalizar (realizar a contação, dramatização em Libras), para que o aluno tenha acesso a esse contexto primeiro em Libras. Isso mostra que, conforme estamos discutindo em todo esse trabalho há uma necessidade premente de que o professor que trabalha com surdos saiba língua de sinais. A falta de formação/habilidade do professor com a Libras impossibilita o processo educacional desse sujeito.

Esta metodologia de trabalho com o plano de ensino bilíngue, portanto, será inviabilizada se o professor responsável pelo ensino do surdo não souber Libras. No entanto, ela permite que o professor (caso não conheça todos os sinais da história) aprenda no processo de pesquisa, planejamento, produção de material pedagógico imagético necessário ao desenvolvimento do plano, processo no qual o aluno pode

⁵¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos-RJ.

ser envolvido, como ocorreu em muitos momentos dessa pesquisa em que os alunos ajudavam na elaboração/construção de materiais didáticos pedagógicos e, desse modo, professor e aluno podem aprender juntos os sinais em Libras para alguns contextos.

O plano permite também que o aluno surdo desenvolva suas competências de leitura e escrita em Língua Portuguesa sem considerar esse processo árduo e frustrante, pois traz uma proposta de planejamento de ensino das duas línguas de modo estruturado, seguindo etapas com uma sequência didática que permite aprender o contexto em Libras em primeiro lugar e em seguida em LP, com apoio da Libras, e de materiais didático-pedagógicos adequados às especificidades do surdo (material imagético). Mas principalmente o que o plano permite é um trabalho em contextos significativos a partir de textos completos que, conforme demonstram os resultados da pesquisa, possibilitam um desenvolvimento mais efetivo da leitura e da escrita na segunda língua, pois a cada texto/contexto trabalhado os alunos apresentam reconhecer o vocabulário visto no texto/contexto anterior, e assim vão se apropriando não só do léxico, mas se familiarizando com a estrutura gramatical e com aspectos semânticos da língua.

Não há aqui a pretensão de dizer que os problemas na educação de surdos são “meramente de caráter metodológico de ensino”, pois, como afirmam Turetta e Góes (2009), isto seria uma ilusão. Conforme destacam as autoras, os debates sobre o assunto presentes em diversos estudos e pesquisas (Lacerda; Góes, 2000; Mendes, 2002; Perlin; Quadros, 1997; Skliar, 1998) ressaltam que a resolução dos problemas educacionais dos surdos vai além disso, envolvem:

“o efetivo respeito à condição linguística do aluno, diante de um currículo realizado em língua portuguesa; a necessidade de participação de instrutores surdos, além de intérpretes de Libras, e a indispensável consideração de questões sociais, culturais e políticas da comunidade surda.” (TURETTA e GÓES, 2009, p. 84)

Há que se considerar ainda os diversos aspectos envolvidos no processo de aprendizado de uma segunda língua por que passa qualquer pessoa. Conforme Moraes (1996, in: Lacerda & Lodi, 2009), o aprendiz de segunda língua passa pelos estágios de interlíngua que se caracteriza pela mistura da estrutura da língua do aprendiz, a L1, com as estruturas gramaticais da língua alvo, a L2. Quadros e Schmiedt (2006, p.34) afirmam que os surdos no processo de aprendizagem da LP passam por vários estágios de interlíngua. As autoras apresentam pelo menos três

estágios já identificados em um estudo anterior de Brochado (2002). LACERDA e LODI (2009) citam ainda Lodi (2004, p. 158) que ressalta: “usar uma outra língua, ‘dialogar’ com ela, significa encontrar-se num território desconhecido de signos e significações, razão pela qual o interlocutor transfere os signos da L1 [...] como se não tivesse saído de seu contexto em L1”.

Desse modo, o plano de ensino bilíngue aqui exposto apresenta-se apenas como uma estratégia, sendo pensada como contribuição para o ensino das duas línguas, com a clareza sobre o que é o ensino bilíngue para o surdo, e na intensão de colaborar na caminhada para o letramento, sem esquecer que a noção de letramento é múltipla⁵² e, assim, muitas outras estratégias são necessárias para que o surdo tenha uma educação de qualidade e se torne de fato letrado.

2. Objetivos do plano de ensino bilíngue

O objetivo geral do Plano de ensino bilíngue para surdos em espaços de AEE deve ser a adoção de práticas de letramento na perspectiva bilíngue com a intenção de demonstrar que o ensino de Libras como L1 e de LP como L2 com as estratégias adequadas às especificidades dos surdos contribui para o letramento desses sujeitos nestas duas línguas que devem ser garantidas na escola, mas principalmente na LP, onde encontramos a maior problemática da educação de alunos com surdez. Desse modo, gera como objetivos específicos:

- Organizar o ensino da Libras como L1 e da LP como L2;
- Elaborar material didático pedagógico imagético para ensino das duas línguas;
- Trabalhar com textos/contextos completos, significativos (contos, fábulas, etc.);
- Organizar o trabalho com os textos explorando-os de forma global (do todo para as partes, voltando ao todo)

Na pesquisa trabalhou-se com os gêneros conto e fábula, no entanto qualquer gênero pode ser abordado a partir do planejamento das fases do plano de ensino bilíngue. A partir do plano pode-se trabalhar de forma interdisciplinar ao abordar outros temas que surgem dentro dos contextos dos gêneros explorados. Por

⁵²Discussões atuais ressaltam que é mais adequado o termo letramentos, no plural, pois um único conceito de letramento não dá conta das diversas linguagens e escritas, múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças no interior de cada língua. (Street, 1994; Wagner, 1996; Lankshear, 1987; in: Soares, 1998; 2014, p. 81-82).

exemplo, a partir do conto “os três porquinhos” pode-se trabalhar conceitos básicos da matemática, iniciar a leitura e escrita do nome dos números. Iniciar tópicos da geografia a partir da informação de que os porquinhos moravam na floresta, podendo-se explorar temas relacionados ao meio ambiente; aspectos ambientais do Brasil, ou aspectos ambientais locais; tipos de floresta, a floresta amazônica, etc.

3. Metodologia

O plano de ensino bilíngue deve ter como metodologia a organização de *planejamentos de ensino com sequência didática*, incluindo a elaboração de material didático-pedagógico para ensino das duas línguas – Libras e Língua Portuguesa em contextos significativos, a partir de textos completos. O plano deve ser organizado e aplicado a partir do planejamento das ações, conforme o quadro abaixo:

Quadro 12: Ações para elaboração/aplicação do plano de ensino bilíngue

Elaboração/aplicação do plano de ensino bilíngue	Ações
1. Elaboração e aplicação de um planejamento para ensino da Libras como L1.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e aplicar uma sequência didática para estudo de histórias em Libras⁵³
2. Elaboração e aplicação de um planejamento para ensino da Língua Portuguesa como L2.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e aplicar uma sequência didática para ensino das histórias escritas.
3. Seleção/elaboração de material didático pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar/elaborar material didático pedagógico imagético para cumprir a sequência didática para ensino das duas línguas.

É importante também que haja uma prática de registro das ações no processo de ensino e aprendizagem, desde a avaliação inicial, para que possa haver um acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Esses registros dão visibilidade ao que já foi abordado e até que ponto deu resultado, e orientam a sequência do trabalho. Os instrumentos de registro, que no caso do lócus da pesquisa, já existem nos espaços de AEE, são um bom caminho para essa prática. Coloca-se a seguir, como exemplo, os registros feitos durante essa pesquisa e deixados nos espaços como sugestão de modelo de registro, pois constatou-se a falta ou inconsistência

⁵³ O projeto de intervenção para esta pesquisa utilizou como apoio os vídeos de história em Libras produzidos pelo INES-Instituto Nacional de Educação de Surdos.

desses registros com relação ao processo de ensino e aprendizagem específico do surdo. O primeiro quadro será exemplo de registro no plano individual de atendimento educacional especializado; e o segundo na ficha de registro de atendimento que foi adaptada pela professora-pesquisadora a partir da que já havia nos espaços. Esses instrumentos constam também nos anexos desse texto (p.149).

Quadro 13: exemplo de registro no plano individual de atendimento educacional especializado⁵⁴

<p>ESCOLA: </p> <p>ALUNA : D.N.: (13 anos) <u>Série/ano 8º</u></p> <p>Def. ou hipótese diagnóstica: <u>SURDEZ</u></p> <p>I. PRINCIPAIS ASPECTOS OBSERVADOS NO DIAGNÓSTICO INICIAL DO ALUNO</p> <p>(OBSERVAR O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DO ALUNO NOS ASPECTOS COGNITIVOS COMO : LEITURA/ ESCRITA/ RACIOCÍNIO LÓGICO/ INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS ETC; NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL COMO: FORMA DE INTERAÇÃO COM OS COLEGAS/ MATURIDADE PARA RESOLVER PROBLEMAS/ AUTONOMIA ETC.)</p> <p style="padding-left: 40px;">De acordo com a avaliação inicial de aprendizado, a aluna não apresenta um nível compatível com a série em que está, devido a sua condição de pessoa com surdez que começou a desenvolver a linguagem tardiamente. Assim, não está alfabetizada em Língua Portuguesa, mas apresenta um nível razoável de conhecimento da Libras.</p> <p style="padding-left: 40px;">De modo geral, conhece o alfabeto manual e alguns sinais em Libras dentro de alguns contextos, como o familiar e religioso; em Língua Portuguesa escrita forma palavras curtas⁵⁵, faz operações simples de cálculos matemáticos; tem noções de quantidade, cores, formas, e noções básicas de espaço e sociedade; apresenta bom comportamento e interação interpessoal, bem como apresenta interesse e disposição para aprender.</p> <p>II – PRINCIPAIS OBJETIVOS A SEREM TRABALHADOS COM O ALUNO (DEVE ESTÁ DE ACORDO COM A NECESSIDADE APRESENTADA NO DIAGNÓSTICO) :</p> <p style="padding-left: 40px;">Os objetivos devem ser os relacionados com o <u>desenvolvimento da linguagem</u> de modo geral a partir do aprendizado das duas línguas: LIBRAS e Língua Portuguesa escrita. Portanto, deverão ser organizados 03 momentos com a aluna na SRM:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Momento de ensino da LIBRAS; 2. Momento de ensino da Língua Portuguesa escrita;
--

⁵⁴ Modelo sugerido pelo DEE.

⁵⁵ Observe-se que a aluna foi considerada não alfabetizada, embora consiga formar palavras curtas, portanto, entenda-se alfabetizada em nível de letramento, quando se consegue compreender e produzir um texto, o que não era o caso da aluna.

3. Momento de tradução/interpretação em Libras de outros conteúdos (história, geografia, ciências, etc.).

III – PRINCIPAIS ÁREAS DE DESENVOLVIMENTO E ATIVIDADES A SEREM TRABALHADAS COM O ALUNO (DESTACAR ÁREAS E RESPECTIVAS ATIVIDADES COMO, POR EXEMPLO: ÁREA COGNITIVA - ATIVIDADE DE LEITURA/ ESCRITA/ ATIVIDADES COM JOGOS/ ATIVIDADE COM ESTÍMULO AO RACIOCÍNIO LÓGICO ETC; ÁREA DA PSICOMOTRICIDADE- ATIVIDADE DE COORDENAÇÃO MOTORA/ ORIENTAÇÃO CORPORAL E TEMPORAL / LATERALIDADE ETC.)

- Área cognitiva: atividades para desenvolver e estimular a linguagem, a autonomia, o relacionamento interpessoal e a atitude, com jogos, pintura, dobradura, caça palavras, pesquisa em diversas fontes, leitura de textos dos diversos gêneros, produção de texto, etc., a partir de estratégias como dramatizações, entre outras, intermediadas pela Libras e associadas com recursos imagéticos: fotografias, desenhos, vídeos, etc.

IV – REGISTRO DOS PROCESSOS DE ADEQUAÇÕES CURRICULARES (DESTACAR QUAIS OS TIPOS DE ADEQUAÇÕES NECESSÁRIAS COMO: ADAPTAÇÃO DE ACESSO AO CURRÍCULO, DO ESPAÇO FÍSICO, MOBILIÁRIO, RECURSOS PEDAGÓGICOS E ADEQUAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA, NOS OBJETIVOS, NOS CONTEUDOS E NOS PROCESSOS AVALIATIVOS):

A aluna necessita de adequações de acesso ao currículo como:

- o uso da Libras como língua de comunicação e expressão e meio de instrução,
- e o ensino e aprendizado da Língua Portuguesa como 2.^a língua – modalidade escrita.

Para tanto, estará desenvolvendo as habilidades nas duas línguas na SRM.

Na sala de aula comum, a adequação deverá ser no nível dos objetivos e processos avaliativos, além de adequações que levem em consideração que o aprendizado do surdo é visual, como o uso de estratégias imagéticas (uso de imagens: fotografias, desenhos, vídeos, etc.).

V- ASPECTOS OBSERVADOS NA AVALIAÇÃO FINAL DO ALUNO (DESTACAR OS AVANÇOS DO ALUNO EM RELEÇÃO AO QUE FOI PROPOSTO E TRABALHADO COM ELE, DESTACANDO O QUE PRECISA SER MAIS REFORÇADO NO ANO SEGUINTE):

A aluna apresentou avanços:

- Apresenta um bom desempenho em Libras, respondendo a questionamentos a partir dos contextos trabalhados. Apresenta um bom domínio da Libras também em outros contextos como o familiar, religioso, etc.
- Na leitura em Língua Portuguesa: demonstrou adquirir habilidades, compreendendo bem/ traduzindo para a Libras o texto trabalhado. Em outros textos reconhece um

grande número de palavras o que é considerado um avanço, embora não se possa considerar essa leitura de palavras suficiente para compreensão de um texto.

- A produção escrita ainda está no nível das palavras estudadas sem construção de sentenças com conectivos. Está, ainda no nível da compreensão, com baixo desempenho no nível da expressão escrita.
- Entretanto, pode-se considerar que está avançando no desenvolvimento da leitura e compreensão dos textos a partir dos temas trabalhados, lembrando que o processo de aprendizado da escrita é mais complexo, portanto, mais demorado que o da leitura.

Note-se que este é um instrumento de registro que é preenchido em duas etapas, no início do processo de ensino, com a avaliação inicial que determina as habilidades e quais necessidades devem ser trabalhadas; e ao final do processo (ano letivo) em que se realiza a avaliação final registrando os avanços ou o que precisa ser melhorado. Esse procedimento orienta como o processo deve ser continuado (no ano seguinte).

Quadro 14: exemplo de registro na ficha de registro de atendimento

ATIVIDADES E OBJETIVOS	CONTEÚDO E AVALIAÇÃO
Ensino da Libras	História: Os Três Porquinhos
<p>Objetivos:</p> <p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a comunicação em Libras <p>(linguagem compreensiva e expressiva)</p> <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o vocabulário em Libras; • Desenvolver a habilidade de usar os sinais em contextos significativos (para narrar, perguntar, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. (Banco de imagens) Apresentação dos sinais relativos a palavras e conceitos que aparecem na história com apoio de imagens. 2. Apresentação da história em desenho animado (se houver) ou livro ilustrado; 3. Diálogos informais em Libras para inserir os sinais de modo contextualizado e interativo. 4. Vídeo da história em Libras (sinais em contexto significativo) 5. Atividades diversas (imagem-sinal): Os sinais da história, os temas inseridos (família, tipos de casas, partes da casa, etc.) e conceitos (deixar de ser criança, ser adulto, sair de casa, morar na própria casa, maldade, coragem, preguiça, solidariedade, etc.) foram trabalhados a partir de várias atividades com imagens e sinais: imagens da própria história (imagens para sequenciar), Jogo da memória (relacionar imagem-sinal) etc.

<p>argumentar)</p> <p>Temas inseridos na história: Família, tipos de casas, materiais com os quais se constrói casas (cimento, areia, etc.), partes da casa (porta, parede, etc.)</p>	<p>6. Reconto da história em Libras. (avaliação)</p>
<p>Ensino da Língua Portuguesa</p>	<p>História: Os Três Porquinhos</p>
<p><u>Objetivos:</u></p> <p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a habilidade de compreensão e produção escrita. <p>Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o vocabulário em LP. • Ler o texto atribuindo significado, inferindo... • Produzir na escrita (reconto da história com apoio: imagens da hist..) • Produzir na escrita (reconto da história sem apoio) 	<p>Atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Caça-palavras, Cruzadinhas, Jogo da memória (sinal-palavra; imagem-palavra); Texto lacunado, etc. 2. Texto completo para leitura/tradução em Libras 3. Imagens da história para produção escrita (escrita com apoio) 4. Escrita sem apoio (avaliação) 5. Reescrita <p><u>Atividade paralela:</u> Fizemos legendas para a SRM (nomeamos objetos da sala: parede, porta, mesa, cadeira, computador, etc.), com o objetivo de ampliar o vocabulário em LP, conhecer palavras, nomes do dia-a-dia da sala de aula. A aluna foi envolvida nesta atividade, participando da produção das legendas, recorte, colagem nos locais/objetos da sala. Uma maneira de envolver de forma lúdica para que comece a familiarizar-se com a LP.</p>
<p><u>Avaliação do bimestre:</u></p> <p>A aluna apresenta como sempre um bom desempenho em Libras, recontando a história, respondendo a questionamentos sobre os temas trabalhados. Em LP apresenta dificuldades na escrita. Assim, avaliam-se os aspectos da leitura e escrita em LP como segue:</p> <p><u>Leitura</u> (compreensão leitora): A aluna apresenta um quadro de boa compreensão dos textos trabalhados, traduzindo-os em Libras, demonstrando compreender os contextos, fazendo inferências e introduzindo explicações a conceitos subentendidos.</p> <p><u>Produção escrita:</u> A cada texto trabalhado, reconhece palavras vistas nos textos anteriores, compreendendo e reproduzindo-as na escrita, o que demonstra o aumento do domínio do vocabulário que a aluna está cada vez mais adquirindo, apesar de ainda apresentar dificuldades com vários aspectos da língua escrita (aspectos gramaticais e semântico-</p>	

pragmáticos).

Como avanço mais significativo, pode ser considerada a produção na escrita em LP de pequenas sentenças, mas necessitando de intervenção para colocar os conectivos (artigos, preposições, etc.) que não consegue ainda definir na estrutura da LP. Isto é compreensível à medida que se sabe que a leitura/compreensão precede a produção escrita, e que a aluna está na fase inicial desse processo.

Note-se que o que foi registrado nessa ficha, que prefiro denominar ficha de acompanhamento e avaliação, foi um processo de ensino bilíngue. A seguir pontua-se como sugestão um modelo de planejamento para organizar um plano de ensino bilíngue, em unidades ou sequências didáticas (Anexo C, p. 159), que deve começar com o ensino da L1, a Libras, e posteriormente passar ao ensino da L2, a LP, de acordo com a metodologia que seguimos para a aplicação do projeto de intervenção que gerou os dados desta pesquisa, conforme visto no quadro acima.

4. Sugestão de modelo de planejamento para o ensino bilíngue

A. Fase de ensino da Libras:

1.ª Etapa – (planejamento)

- Escolha de uma história infantil em Libras; (vídeos de histórias em Libras: histórias infantis, contos de fadas, fábulas, etc.)
- Escolha de vídeo da mesma história em desenho animado (da Disney, por exemplo).
- Montagem de um ‘banco de imagens’ (Fichas, slides ou painel com imagens da história);
- Aprendizagem de sinais/conceitos a partir do banco de imagens.
- Seleção/elaboração de material didático-pedagógico com imagem e imagem-sinal (jogos da memória, atividades para o caderno – imagem/sinal, etc.)

Esta etapa tem o objetivo de planejar as atividades para o ensino da Libras selecionando material didático-pedagógico imagético, mas também elaborando atividades que nem sempre são encontradas prontas. Os alunos podem ser envolvidos nesta etapa de escolha de imagens na internet, ou recorte em revistas/livros para o banco de imagens, pesquisa de sinais (cópias, recortes, etc.) para elaboração de jogos, entre outros. Esse envolvimento fará com que o aluno sinta-se motivado a participar das atividades de construção do seu conhecimento.

Portanto, mesmo nesta fase inicial em que se estará planejando as atividades que podem ser várias, diversificadas e adequadas a idade/nível escolar do aluno, este, e talvez também o professor, já estará aprendendo novos sinais da Libras e conceitos relacionados com a história a ser trabalhada.

2.ª Etapa (aplicação)

- Apresentação da história em vídeo (desenho animado se possível, por exemplo da Disney);
- Ensino de sinais a partir do banco de imagens;
- Apresentação da história em Libras (vídeo);
- Discussão da história em Libras (discutir conceitos, valores, etc. subjacentes à história);
- Atividades diversas no caderno com sinais e imagens da história:
 - ✓ Jogo da memória imagem-sinal,
 - ✓ Liga imagem-sinal, etc.
- Explorar outros temas relacionados à história (exemplo: na história os 03 porquinhos estão incluídos temas como: tipos de moradia, instrumentos musicais, material de construção; família/parentesco, etc.) – atividades com imagem e sinal.

Nesta etapa, inicia-se de fato o trabalho com a história (conto, fábula, etc.) escolhida. Apresenta-se a história em desenho animado, ou partir de livro ilustrado, por exemplo, recorre-se ao banco de imagens montado com imagens que ilustram a história, (personagens, lugares, etc.) e outras que possam ilustrar a explicação de conceitos, (tristeza, alegria, medo, etc.). É essencial não misturar LP e Libras nesta fase, pois uma dificuldade na aplicação do projeto de intervenção da pesquisa foi exatamente esta: as atividades na fase de ensino da Libras em alguns momentos, saindo do âmbito do planejado, se misturavam com atividades que incluíam a LP.

Importante também relacionar as imagens ilustrativas (desenhos) com imagens reais (fotografias). Por exemplo, na história dos três porquinhos, os porquinhos e o lobo, aparecem como personagens ilustrados nos livros ou desenhos animados. No banco de imagens é necessário se buscar imagens desses animais na sua forma real para que o aluno possa identificá-los compreendendo que as ilustrações, são criações artísticas a partir de um ser que existe na vida real. Isto

será pertinente na construção de conceitos concretos e abstratos se o aluno surdo for uma criança pequena, e mesmo para os maiores (pré-adolescentes, adolescentes e adultos) essa definição é necessária, pois muitas vezes apresentam séria defasagem no desenvolvimento da linguagem por começarem a desenvolvê-la tardiamente.

Os temas paralelos que aparecem na história de forma transversal devem ser trabalhados, pois são conceitos a serem descobertos, explicados e a compreensão do contexto perpassa por eles. Quando são deixados de lado, ou trabalhados superficialmente prejudicam a compreensão do contexto tanto na fase de ensino da Libras como na fase do ensino da LP.

Por exemplo, em um dos espaços de AEE/SRM um participante surdo não sabia sinalizar as relações de parentesco, mesmo as mais próximas, e foi necessário realizar atividades com o tema família ensinando sinais para as relações de parentesco além das que apareciam na história, (nas histórias: os três porquinhos e o patinho feio, por exemplo, aparecem apenas os parentescos mãe e irmãos). O tema família já tinha sido visto pelo aluno de forma isolada, mas este demonstrou maior apreensão e compreensão deste a partir do contexto da história, pois se tornou significativo.

3.ª Etapa (avaliação)

- Imagens para sequenciar a história (em Libras)
- Reconto ou Dramatização da história em Libras.

Esta etapa deve ser a de verificação dos resultados da fase anterior em que se apresentou a história em Libras, trabalhou com diversas atividades no caderno para o aprendizado de sinais com o objetivo de nomear personagens, lugares, traduzir conceitos, enfim compreender a história e aprendê-la em Libras. Mas esta etapa também deve ser compreendida como fase ainda de aprendizado, de desenvolvimento da habilidade de narração, por exemplo. Por isso deve ser repetida se necessário. Se o aluno não consegue na primeira tentativa sequenciar as imagens e recontar a história em uma sequência lógica, retorna-se a atividades da etapa anterior para que o aluno consiga aprender a história e desenvolva a habilidade de recontar, e conseqüentemente a habilidade de narrar, inferir, explicar na sua língua.

B. Fase de ensino da Língua Portuguesa:

Esta fase do plano de ensino bilíngue, a de ensino da LP, é a mais demorada, mais difícil para o aluno surdo, pois o processo de apropriação de uma segunda língua é extremamente complexo. Muitas são as hipóteses e teorias que se tem proposto para explicar esse processo, como o Comportamentalismo, o Sócio-Interacionismo, o Cognitivismo, o Inatismo e outras que não há espaço para discutir aqui. Por isso esta fase, exige que o professor elabore atividades desafiadoras, mas de forma lúdica, interessante para o aluno e sem pressa para que este não seja pressionado sendo exigidas dele habilidades que só desenvolverá a longo prazo. Se o professor não tiver essa compreensão, o aluno pode perder o interesse como resultado do sentimento de incapacidade que passará a ter se entender o processo de aprendizado como árduo demais.

Esta fase exige atividades ilustradas com imagens para que o aluno vá relacionando as imagens com a palavra escrita, ou imagens que ilustrem situações a serem relacionadas com sentenças escritas, entre outras, para que assim vá se familiarizando com a escrita da língua portuguesa, a partir do contexto da história trabalhada sempre com o apoio da língua de sinais. A compreensão da história escrita deve partir do que o aluno já aprendeu em Libras.

É uma fase composta com atividades diversas para desenvolvimento da compreensão leitora e habilidades de produção textual, no entanto deve-se compreender que a habilidade de leitura é muito diferente da habilidade de produção escrita, e esta é geralmente adquirida depois daquela. Ou seja, a habilidade de leitura, ou de compreensão leitora como prefiro, é desenvolvida antes da habilidade de escritura, e são processo fundamentalmente diferentes (Soares, 1998; 2014, p. 69). Produzir na língua escrita é um processo complexo mesmo para ouvintes que tem a LP como primeira língua, para o surdo é mais ainda porque essa produção será em segunda língua.

1.ª Etapa – (planejamento)

- Seleção/elaboração de material didático-pedagógico com imagens-palavras e sinais-palavras (jogos da memória, atividades para o caderno, etc.).
- Apresentação do texto da história para avaliação diagnóstica inicial.

Nesta primeira etapa, aproveita-se muita coisa da fase de ensino da Libras, como o banco de imagens, os jogos da memória de imagem-sinal. Por exemplo,

para os jogos da memória de imagem-sinal acrescentam-se as fichas com palavras. Nas etapas de ensino da LP é importante, no entanto, lembrar que as atividades com sinais da Libras não devem se misturar. É preciso lembrar que nesta fase, o aluno já sabe os sinais da Libras referentes a história, e a Libras será sim usada como apoio, mas somente para interação nos momentos de intervenção para explicação, para tirar dúvidas, perguntar para avaliação do aprendizado em cada etapa. As atividades nesta fase, em todas as etapas devem ser com imagens e texto.

A apresentação do texto para uma avaliação diagnóstica inicial nesta pesquisa foi necessária em virtude do perfil dos alunos que já eram pré-adolescentes, adolescentes e adultos, e estavam cursando anos/séries escolares que poderiam ter-lhes possibilitado se apropriar da LP em algum nível. Este nível precisava ser avaliado, no entanto com os alunos participantes da pesquisa, a série/ano escolar não influenciou no nível de conhecimento da LP. Nenhum conseguiu extrair significado da leitura do texto nesta avaliação inicial, demonstrando aversão à atividade de leitura e apresentando em maior ou menor nível apenas conhecimento de poucas palavras soltas.

Entretanto, se o trabalho for inicial com crianças que estão nos primeiros anos escolares, em fase de alfabetização, não será necessária esta primeira apresentação do texto para avaliação do nível de compreensão leitora. Assim passa-se após o planejamento, seleção/elaboração das atividades para a etapa 2.

2.ª Etapa (aplicação)

- Ensino de palavras/conceitos da história a partir do banco de imagens produzido na fase do ensino da Libras:
- Atividades diversas com imagens-palavras, e sinais-palavras da história:
 - ✓ Jogo da memória (imagens-palavras, sinais-palavras), liga imagem/palavra, sinal-palavra; atividades de completar palavras; caça-palavras; cruzadinhas;
 - ✓ Atividades utilizando o alfabeto manual (o professor faz o sinal para o aluno soletrar a palavra em alfabeto manual, escrever no caderno, etc.)
 - ✓ Texto complementado com imagens

- ✓ Texto lacunado (partes do texto para completar com palavras mais frequentes e significativas na história);
- ✓ Texto repartido para sequenciar a história; etc.
- ✓ Apresentação/reapresentação da história escrita: reconhecimento de palavras/conceitos aprendidos (o aluno marca no texto palavras/expressões que consegue reconhecer);

Nesta etapa, ocorre uma verdadeira desconstrução do texto em partes para que depois se inicie a reconstrução, até a apresentação ou reapresentação do texto completo para leitura (a atividade em que o aluno marca no texto palavras/expressões que consegue reconhecer), último item do planejamento na etapa. Nesta etapa também se trabalham aspectos gramaticais do texto, conforme o professor achar pertinente ou conforme as dúvidas do aluno que forem surgindo. Por exemplo, em todos os lócus da pesquisa, na fase de ensino da língua portuguesa, os alunos não souberam identificar a palavra “*porquinhos*” como sendo derivada da palavra “*porco*”, na história “*os três porquinhos*”. Então se trabalhou esse aspecto gramatical mostrando as possíveis derivações da palavra a partir das flexões (gênero: masc./fem.= porco/porca; número: singular/plural = porco/porcos; graus: aumentativo, diminutivo = porco/ porcão/ porquinhos, etc.), entre outros aspectos.

É pertinente notar que as atividades com o alfabeto manual não aparecem na primeira fase do plano, a fase de ensino da Libras. O alfabeto manual, apesar de fazer parte da Libras, é a representação do nosso alfabeto escrito, por isso só deve aparecer no processo de ensino no momento de ensino da LP. É um equívoco muito comum os professores em espaços de AEE começarem o trabalho de ensino de surdos com o alfabeto manual.

Nesta pesquisa, os alunos participantes em sua maioria, quatro participantes, já sabiam o alfabeto manual, e a minoria, dois participantes, estavam em processo de apreensão deste. Por isso, o alfabeto manual foi usado apenas em exercícios de fixação da escrita de palavras relacionadas com a história. Em caso de ensino de crianças que ainda não tiveram contato com o alfabeto manual, na fase de ensino da LP, e somente a partir desse momento, inclui-se o trabalho com o alfabeto, se necessário iniciando com o ensino deste, relacionando letra-configuração do alfabeto manual a partir de atividades e estratégias já conhecidas pelos professores de espaço de AEE.

3.ª Etapa (avaliação)

- Apresentação do texto completo para leitura e tradução em Libras;
- Imagens sequenciadas para produção textual (produção com apoio);
- Produção textual sobre a história (escrita sem apoio – 1.ª produção).
- Reescrita (com apoio).
- Reescrita sem apoio (2.ª produção).
- Introdução de textos diferentes com mesmo tema (tipos, gêneros diferentes)

Esta última etapa, assim como na última etapa da fase de ensino da Libras, é de avaliação mas também de processo de aprendizado. Na apresentação do texto completo para leitura (tradução em Libras) se o aluno demonstrar não compreender algum ponto, por não ter aprendido todo o vocabulário da história, ou não lembrar de algum aspecto que comprometa a compreensão do texto, retorna-se a atividades da etapa anterior, ao ponto que foi esquecido ou não foi bem fixado como atividade de revisão. Ou seja, a avaliação aqui é diagnóstica.

As atividades de produção textual também devem ser compreendidas como a fase em que os alunos dependendo da idade/tempo/nível de escolaridade podem apresentar desenvolvimento em maior ou menor grau. Como pontuado acima, no início das considerações para esta fase do plano, a produção escrita é um processo muito complexo. Para o surdo se torna mais complexo ainda por fazer parte do processo de aquisição de uma segunda língua. Desse modo, nesta etapa final do plano, foram registrados os seguintes resultados: dois alunos participantes chegaram a produzir sentenças, dois produziram textos com fortes marcas de interlíngua, apresentando dificuldades de encadeamento ou sequência lógica de ideias comprometendo a compreensão para quem lê; e outros dois não chegaram à fase de produção textual. Por outro lado, no que se refere à compreensão leitora, todos os alunos apresentaram bom desenvolvimento, levando-se em consideração que conseguiram ler/compreender os textos trabalhados.

Assim, é pertinente lembrar que o plano de ensino bilíngue está sendo apresentado como uma prática que contribui com a aquisição da primeira e da segunda língua de sujeitos surdos, uma prática que contribui com o letramento de modo geral e na segunda língua, como uma estratégia que mostra resultados positivos, mas não é uma solução imediata, ou sequer é solução para todos os problemas na educação de surdos. A pesquisa apenas mostrou que essa

organização do ensino de línguas para o aluno com surdez é um caminho eficaz para o letramento desse sujeito. A aquisição da LP será resultado de um trabalho contínuo e por longo período, talvez ao longo do período de toda a educação básica. Somente a continuação e pertinência de um trabalho com essa organização, poderá a longo prazo ir fazendo com que o surdo vá a cada fase/ano/ciclo escolar demonstrando avanços na apropriação dessa segunda língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se tratar da questão da aquisição da LP na modalidade escrita pelo surdo, devemos destacar a necessidade de haver um distanciamento da oralidade, pois essa questão ainda é vista pelas lentes da cultura ouvinte estabelecendo a aquisição da escrita pensada como grafocentrismo e centrada na relação oralidade/escrita. Assim, devemos nos atentar para o fato de que no processo de ensino dessa segunda língua para o surdo, o que está em jogo não é a relação fonema/grafema, mas “a compreensão do que se faz com a escrita – dada pelo exercício da língua(gem)” (Gesueli, 2011, p.40).

Da mesma forma não é a relação sinal/palavra por si só, e isoladamente que vai contribuir para que o surdo se aproprie da LP. Costuma-se encontrar em livros ditos “inclusivos”, como os da coleção “Ciranda da Inclusão”, exercícios com sinais da Libras, por exemplo, de ligar sinal-palavra, alguns que inclusive utilizamos em fases das sequências de ensino do projeto de intervenção e estão ilustrados nas análises desta pesquisa. O problema é que tem sido somente esses exercícios soltos e descontextualizados usados no trabalho de ensino da LP para os surdos. Não se vai além, nunca se chega a apresentar textos completos aos alunos, o processo de ensino para nesses exercícios, somente como atividades iniciais, quando estes deveriam partir de textos completos para retornar a estes. O resultado disto é que o que é apresentado ao aluno surdo nos espaços de AEE é a língua entrecortada, são pedaços isolados da língua.

A partir dessa compreensão, é que a proposta ora apresentada com esse projeto de intervenção testou um plano de ensino bilíngue. O plano utilizou uma metodologia de trabalho na perspectiva do método global de ensino que parte do todo para as partes em contextos significativos, retornando ao todo, que gerou resultados positivos e animadores com relação ao desenvolvimento dos alunos surdos. Embora o tempo da pesquisa não tenha sido suficiente para resultados conclusivos, mas apenas parciais, a pesquisa demonstrou, corroborando outras pesquisas que já existem em várias partes do país (Lacerda & Lodi, 2009, p. 143-160; Quadros, 1993, Felipe, 1992 in: Quadros 1997, p. 37-39), que as práticas metodológicas para o ensino bilíngue propostas neste projeto de intervenção, por serem adequadas às especificidades do sujeito surdo, podem contribuir para o seu desenvolvimento linguístico-cognitivo; possibilitar que tenha fluência na sua língua

primeira, e assim tenha maior competência para desenvolver as habilidades de compreender e produzir em LP escrita, a sua segunda língua. O plano de ensino bilíngue trabalhando com textos/contextos completos mostra que o que deve ser apresentado ao aluno surdo são contextos a partir dos quais estes possam interagir, para adquirir habilidades para compreensão e produção na língua, e assim poder fazer uso efetivo da língua(gem).

Desse modo, pode-se dizer que as asserções feitas para início dessa pesquisa a partir da pergunta exploratória: metodologias adequadas de ensino de línguas para alunos com surdez contribuem para o letramento desses sujeitos em Língua Portuguesa? foram confirmadas. A saber:

I - A partir do uso de estratégias adequadas de ensino de língua, os sujeitos surdos passam a se apropriar e fazer uso de modo mais efetivo tanto da L1, a Libras, como da L2, a Língua Portuguesa.

II - O ensino da Libras como L1 em contextos de interação e a partir de situações contextualizadas tem efeito positivo sobre o ensino da segunda língua, a LP.

III - O ensino da LP com estratégias de ensino de segunda língua torna-se significativo para o sujeito surdo e seu aprendizado tende a deixar de ser um sacrifício, quebrando a rejeição a essa língua.

A sugestão, pois, é que a prática de letramento apresentada através do plano de ensino bilíngue possa ser uma estratégia de ensino a ser adotada nos espaços de AEE, pois se mostra eficiente, no sentido de que produz resultados positivos para o desenvolvimento do surdo, apesar das dificuldades e entraves que se verifica nestes espaços. É uma contribuição para se construir um caminho eficaz na direção de uma realidade em que o surdo seja um sujeito bilíngue, e de fato, letrado, sem esquecer que, como já debatido, os espaços de AEE com toda a sua demanda não se constituem em espaço ideal para o desenvolvimento do aluno surdo, e que esse trabalho de ensino de línguas/letramento, proporcionado por um plano de ensino bilíngue como este, seria mais eficiente em um espaço organizado com carga horária suficiente, currículo específico e todos os profissionais habilitados para o trabalho com surdos, como um CAES, e na melhor das hipóteses uma escola bilíngue.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. **Educação Bilíngue: respeito à especificidade linguística dos alunos surdos**. In: Contrapontos da Educação Especial. São Carlos. Pedro e João Editores, 2012.

ALVEZ, Carla Barbosa. **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.

BARROS, E. M. D. de. **As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros**. in: Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Barros e Rios-Registro (org.), Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas**. 1ª. ed., 2ª. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez**. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 05 de jul. de 2010.

_____. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Acesso em: 25 de fevereiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 05 de jul. de 2010.

BRITO, L. F. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAMPOS, M. L. I. L. **Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes**. Coleção UAB-UFSCar, Pedagogia, Língua brasileira de sinais – Libras, São Carlos, 2011.

_____. SANTOS, L. F. **O ensino da língua brasileira de sinais (Libras) para futuros professores da Educação Básica**, in: Coleção UAB-UFSCar-Pedagogia: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, uma Introdução, São Carlos, 2011.

CAPOVILLA, Fernando César. CAPOVILLA, Alessandra G. S. **Educação da criança surda: O bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.8, n.2, p.127-156, 2002.

COSTA-HÜBES, T. C., SIMIONI, C. A. **Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais**, in: Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Barros e Rios-Registro (org.), Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 10/11/2010.

FARIAS, S. P. **Ao pé da letra não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para os surdos**. In: QUADROS, R. M. de (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006.

FINAU, Rossana. **Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística**. In: QUADROS, R. M. de (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. **LIBRAS? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

GESUELI, Maria Zilda. **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos**. In: Letramento, bilingüismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. – 4.^a ed. revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GONÇALVES, A. V. FERRAZ, M. R. R. **Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes.** in: Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Barros e Rios-Registro (org.), Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.* Cambridge: Harvard University Press, 1982.

KELMAN, Celeste A. **Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias.** In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo.* Porto Alegre: Mediação, 2008.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do Letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KARNOPP, Lodenir Becker. PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos,** (2004). In: LODI, Ana Cláudia Balieiro, HARRISON, Kathryn, Marie Pacheco. CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs). *Leitura e Escrita: no contexto da diversidade.* Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo.** In: *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.* Porto Alegre: Ed.Mediação, 2012.

LACERDA, C. B. F. SANTOS L. F. CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** In: *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.* Lacerda, C. B. F., SANTOS, L. F. (Orgs.), São Carlos: EdUFSCar, 2013.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** *Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.* Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> .

_____. LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado.** In: *Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização.* LODI, A.C.B. e LACERDA, C. B. F (Orgs.), Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. LODI, Ana Cláudia Balieiro. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas.** In: *Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de*

escolarização. LODI, A.C.B. e LACERDA, C. B. F (Orgs.), Porto Alegre: Mediação, 2010.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos**. In: Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. Lacerda, C. B. F., SANTOS, L. F. (Orgs.), São Carlos: EdUFSCar, 2013.

_____ ; ROSA, André Luís Matioli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. **Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue**. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

MOURA, M. C. de. **Surdez e linguagem**, Coleção UAB–UFSCar, Pedagogia, Língua brasileira de sinais – Libras, São Carlos, 2011.

NASCIMENTO, E. L., PEREIRA, L. **Mediação: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento**. in: Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais. Barros e Rios-Registro (org.), Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Reflexões sobre a escrita de alunos surdos expostos à abordagem bilíngue de educação**. In: Desafios para uma nova escola: Um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

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

_____. CRUZ, C. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____ ;SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos /**. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

_____ ; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1995.

SÁ, N. R. L. A. **A educação dos surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: Eduff, 1999.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima... [et al.]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica** - Brasília : MEC, SEESP, 2 v. : il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2004.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**, São Paulo: Plexus, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. (1998), 3.^a ed. 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, A. S./ BATORÉO, H. J. **Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitetura e aplicações**. Disponível em:
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8319.pdf>. Acesso em 16/05/2014.

SILVA, Francisca Maria Cerqueira da. **Formação Continuada para professores da rede municipal de ensino em Marabá-PA – Curso “Libras em Contexto”**. In: GOMES, Gerarda Neiva Cardins; NASCIMENTO, Juliana de Brito Marques do (Org.). *Experiências exitosas em educação bilíngue para Surdos*. Fortaleza: SEDUC, 2011.

_____. **Processo educacional de surdos na cidade de Marabá**. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial... Anais. UFSCar-São Carlos-SP, 2012.

_____. KLINGER, Karylleila dos Santos Andrade. GARCIA, Vera Barros Brandão R. **A escrita de surdos: competências comunicativas e gramaticais em práticas interacionais**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos-CIEFIL. XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. *Cadernos do CNLF*, vol. XVIII, nº 11... Anais. Rio de Janeiro-RJ, 2014.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. 1.^a ed. (2010), 1.^a reimp. Curitiba, Juruá, 2011.

SKLIAR, Carlos (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. (5^a.ed.), Porto Alegre: Mediação, 2011.

STOKE, W. C. **Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf**. New York: University of Buffalo Press, 1960.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** (1995); Tradução Marcos Bagno - 1.^a ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUMPF, M. R. **Mudanças estruturais para uma inclusão ética**. In: QUADROS, R. M. de (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2008.

TURETTA, B. dos Reis. GÓES, M. C. R. de. **Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores**. In: *Uma escola, duas línguas: Letramento em Língua*

Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. LODI, A.C.B. e LACERDA, C. B. F (Orgs.), Porto Alegre: Mediação, 2010.

WILCOX, S; WILCOX, P.P. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

APÊNDICES

1. MODELOS DE REGISTROS UTILIZADOS NOS ESPAÇOS DE AEE/SRM

PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO⁵⁶

ANO: _____

Aluno: _____

D.N.: ___/___/_____ Idade: _____

Deficiência ou Hipótese Diagnóstica: _____

Outros acompanhamentos: _____

Escola de Origem: _____ Série/ano: _____

Escola da SRM: _____

- I. Principais aspectos observados no diagnóstico inicial do aluno (*observar o nível de desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo como: leitura/escrita/raciocínio lógico/interpretação de textos etc.; no desenvolvimento emocional e social como: forma de interação com os colegas/ maturidade para resolver problemas/ autonomia etc.*):

- II. Principais objetivos a serem trabalhados com o aluno (*deve está de acordo com a necessidade apresentada no diagnóstico*):

- III. Principais áreas de desenvolvimento e atividades a serem trabalhadas com o aluno (*destacar áreas e respectivas atividades como, por exemplo: área cognitiva – atividade de leitura/ escrita/atividade com jogos/atividades de estímulo ao raciocínio lógico etc.; área da psicomotricidade - atividade de coordenação motora/ orientação corporal e temporal/lateralidade etc.*):

- IV. Registro dos processos de adequações curriculares (*destacar quais os tipos de adequações necessárias como: adaptação de Acesso ao currículo – adequação do*

⁵⁶ Modelo usado nos espaços de AEE/SRM, elaborado pelo DEE-Departamento de Educação Especial.

espaço físico/adequação de mobiliários/adequação de recursos pedagógicos/adequações na organização da sala de aula e adequações no currículo – adequações nos objetivos/ adequações nos conteúdos e nos processos avaliativos):

V. Aspectos observados na avaliação final do aluno (*destacar os avanços do aluno em relação ao que foi proposto e trabalhado com ele, destacando o que precisa ser mais reforçado no ano seguinte*):

VI. Registrar qual o Parecer pedagógico da equipe escolar (da classe comum) concernente à situação final do aluno se promovido ou retido:

VII. Outras observações:

Professor do AEE

Professor do AEE

Marabá, ----/----/----.

ANEXOS

ANEXO A**1. MODELO QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS ESPAÇOS DE AEE/SRM****PERFIL DO ESPAÇO DE AEE/SRM**

- Escola (Código): _____
- Quant. de alunos surdos atendidos: _____
- Há dia/horário para atendimento somente aos surdos?
() Sim () Não
- Frequência dos alunos:
() 2x por semana () 3 x por semana
- **Condições de ensino de línguas aos surdos**
- Há ensino da Libras como L1?
() Sim () Não
- Observações sobre o ensino da Libras:

- Há ensino da Língua Portuguesa como L2?
() Sim () Não
Observações sobre o ensino da LP:

- Como o (a) Professor (a) apresenta sua habilidade com a Libras
() Básica (não fluente) () Fluente

2. MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES

- **Participante (Código)** _____
- **Faixa etária**
 - () 20 a 25 anos
 - () 30 a 35 anos
 - () 40 a 45 anos
- **Formação**
 - () Graduação: _____
 - Pós-graduação: () Especialização: _____
 - () Mestrado: _____
 - () Doutorado: _____
- **Experiência na docência**
 - () 1 a 2 anos
 - () 3 a 5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () mais de 10 anos. Quantos anos? _____
- **Experiência no AEE**
 - () 1 a 2 anos
 - () 3 a 5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () mais de 10 anos. Quantos anos? _____
- **Cursos na área da surdez (curso/carga horária):**
 - _____
 - _____

3. MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E DIAGNÓSTICO INICIAL DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM SURDEZ

Espaço de AEE/SRM: () Escola1 () Escola2 () Escola3

Professor (a) da SRM: (Código) _____

Aluno (código): _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Idade: _____

Ano/Ciclo escolar: _____ frequência no AEE/SRM: () 2 x por semana () 3 x por semana

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM⁵⁷:

AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA LIBRAS⁵⁸

1. Linguagem compreensiva:

- a) Compreende/responde perguntas básicas (p. ex. de identificação pessoal)
() Sim () Não () Inconsistente
- b) Compreende/responde perguntas sobre fatos de seu dia-a-dia. (p. ex. o que você gosta de fazer quando não está na escola?)
() sim () não () Inconsistente
- c) Tarefa I: Selecionar imagens referentes a uma sentença sinalizada:
N.º de acertos _____ %
() Excelente
() Bom
() Insuficiente
- d) Tarefa II: selecionar imagens referentes a uma história sinalizada:
N.º de acertos _____ %
() Excelente
() Bom
() Insuficiente

⁵⁷ Este instrumento é para ser utilizado tanto na avaliação diagnóstica inicial, como na avaliação final do desenvolvimento dos alunos (para comparação)

⁵⁸ Baseada em Quadros e Cruz (2011): **Língua de Sinais: Instrumentos de avaliação.**

AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA⁶⁰

1. **Compreensão leitora:** (Texto da história, já vista em vídeo: desenho animado ou história em Libras)

a) Relacionou o título do texto à história assistida em vídeo (ou já trabalhada)
 Sim Não

b) Reconheceu nome de personagens
 Sim Não

Excelente Bom Insuficiente

c) Localizou/Reconheceu palavras-chave da história
 Sim Não

Excelente Bom Insuficiente

d) Conseguiu atribuir significado a algum trecho do texto
 Sim Não

Excelente Bom Insuficiente

e) Identificou qualquer palavra já conhecida anteriormente

Não Sim - Quant. de palavras: _____ Palavras:

f) Relacionou as palavras ao contexto da história: Sim Não

Avaliação: Excelente Bom Insuficiente

2. **Produção escrita:**

a) Reproduziu na escrita sentenças (sinalizadas pelo(a) professor(a))
 Sim Não

b) Nomeou personagens, coisas/objetos da história a partir de imagens
 Sim Não

N.º de acertos _____%

⁶⁰ Instrumento elaborado pela professora-pesquisadora.

ANEXO B**MODELOS DE DIÁRIO DE CAMPO PARA REGISTROS DA PESQUISADORA****1. DIÁRIO DE CAMPO PARA ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE APLICAÇÃO DO PLANO****FICHA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO⁶¹**Espaço de AEE/SRM (Código): _____ **Escola** (Código): _____Aluno (**Código**): _____ Idade _____ Ano/Ciclo: _____

ATIVIDADES E OBJETIVOS	CONTEÚDO E AVALIAÇÃO
Ensino da Libras	História em Libras
<u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Geral: • Específico: • Temas inseridos na história: 	
Ensino da Língua Portuguesa	Texto/História
<u>Objetivos:</u> <p>Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • . 	

⁶¹ Este modelo de ficha de acompanhamento do ensino de línguas ao surdo, foi usado durante a pesquisa e deixado nos espaços como sugestão de modelo a ser adotado.

2. MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO FINAL DA APLICAÇÃO DO PLANO DE ENSINO BILÍNGUE (PROFESSORES)

De acordo com sua experiência no trabalho com surdos neste espaço de AEE/SRM e a experiência com o projeto de intervenção aplicado pela pesquisadora, discorra sobre os tópicos a seguir:

1. Bilinguismo nos espaços de AEE: O ensino da Libras e da Língua Portuguesa (experiência anterior e com o plano de ensino bilíngue):

2. Dificuldades para a aplicação do Plano de Ensino Bilíngue:

3. A necessidade de formação do professor para o ensino bilíngue:

ANEXO C

MODELO DE PLANEJAMENTO PARA O ENSINO BILÍNGUE⁶²

Material pedagógico de apoio: vídeos de histórias em Libras (INES/MEC) - histórias infantis, contos de fadas, fábulas, etc.

A. Fase de ensino da Libras:

1.ª Etapa – (planejamento)

- Escolha da história infantil em Libras;
- Montagem de um 'banco de imagens' (Fichas, slides ou painel com imagens da história);
- Aprendizagem de sinais/conceitos a partir do banco de imagens.
- Seleção/elaboração de material didático-pedagógico com imagem e imagem-sinal (jogos da memória, atividades para o caderno – imagem/sinal, etc.)

2.ª Etapa – (aplicação)

- Apresentação da história em vídeo (desenho animado se possível, por exemplo da Disney);
- Ensino de sinais a partir do banco de imagens;
- Apresentação da história em Libras (vídeo do MEC);
- Discussão da história em Libras (discutir conceitos, valores, etc. subjacentes à história);
- Atividades diversas no caderno com sinais e imagens da história:
 - ✓ Jogo da memória imagem-sinal,
 - ✓ Liga imagem-sinal, etc.
- Explorar outros temas relacionados à história (exemplo: na história os 03 porquinhos estão incluídos temas como: tipos de moradia, instrumentos musicais, material de construção; família/parentesco, etc. – atividades com imagem e sinal)

3.ª Etapa – (avaliação)

- Imagens para sequenciar a história (em Libras)
- Reconto ou Dramatização da história em Libras.

⁶² Planejamento sistematizado pela pesquisadora e deixado como sugestão nos espaços de AEE

B. Fase de ensino da Língua Portuguesa:

1.ª Etapa – (planejamento)

- Seleção/elaboração de material didático-pedagógico com imagens-palavras e sinais-palavras (jogos da memória, atividades para o caderno, etc.).
- Apresentação do texto da história para avaliação diagnóstica inicial.

2.ª Etapa (aplicação)

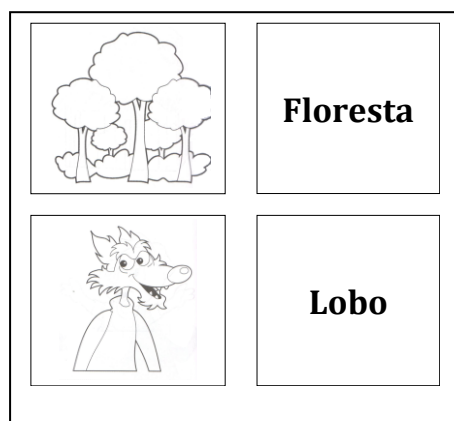
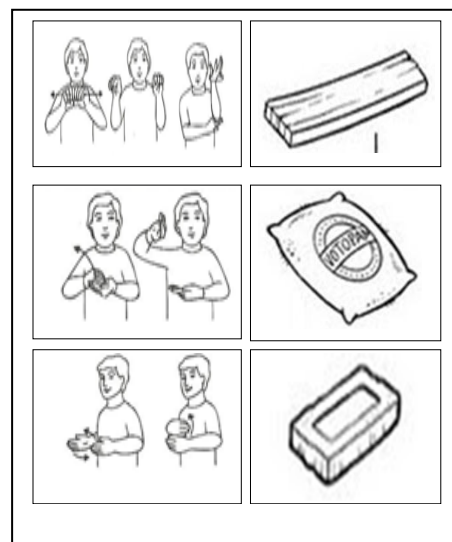
- Ensino de palavras/conceitos da história a partir do banco de imagens produzido no momento do ensino da Libras:
- Atividades diversas com imagens-palavras, e sinais-palavras da história:
 - ✓ Jogo da memória (imagens-palavras, sinais-palavras), liga imagem/palavra, sinal-palavra; atividades de completar palavras; caça-palavras; cruzadinhas;
 - ✓ Atividades utilizando o alfabeto manual (o professor faz o sinal para o aluno soletrar a palavra em alfabeto manual, escrever no caderno, etc.)
 - ✓ Texto complementado com imagens
 - ✓ Texto lacunado (partes do texto para completar com palavras mais frequentes e significativas na história);
 - ✓ Texto repartido para sequenciar a história; etc.
 - ✓ Reapresentação da história escrita: reconhecimento de palavras/conceitos aprendidos (o aluno marca no texto palavras/expressões que consegue reconhecer);

3.ª Etapa – (avaliação)

1. Apresentação do texto completo para leitura e tradução em Libras;
 2. Imagens sequenciadas para produção textual (produção com apoio);
 3. Produção textual sobre a história (escrita sem apoio).
 4. Reescrita (com apoio).
 5. Reescrita sem apoio.
 6. Introdução de textos diferentes com mesmo tema (tipos, gêneros diferentes).
-

ANEXO D

EXEMPLO DE ATIVIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS IMAGÉTICAS (DE LIBRAS E LP) ELABORADAS DURANTE O PROJETO DE INTERVENÇÃO (JOGOS DA MEMÓRIA IMAGEM-SINAL; IMAGEM-LP)⁶³



⁶³ As imagens utilizadas para a montagem dessas atividades são da coleção Ciranda da Inclusão. Ciranda Cultural: São Paulo, 2010.

CRUZADINHA COM APOIO⁶⁴

(palavras a serem completadas apresentadas abaixo da atividade como apoio)

ALUNO(A): _____
 Prof.ª: _____

CRUZADINHA

PATINHO FEIO, PATO, CISNE, BELO, SENHORA, MAMÃE PATA,
 GATA, GATO, OVO, LAGO

⁶⁴ A atividade pode ser apresentada sem apoio em um segundo momento para avaliação