

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA

WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

**Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2016**

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva		
E-mail:	well.jhonner@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Docente do Ensino Superior		
Agência de fomento:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Sigla:	CAPES
País:	Brasil	UF:	GO
		CNPJ:	00889834/0001-08
Título:	Práticas de Ensino de Língua Portuguesa Escrita como Segunda Língua para Surdos		
Palavras-chave:	Práticas de ensino; Língua Portuguesa Escrita; Segunda Língua; Surdos		
Título em outra língua:	Teaching Practices of Portuguese Written Language as a Second Language for the Deaf		
Palavras-chave em outra língua:	Teaching Practices; Portuguese Written Language; Second Language; Deaf		
Área de concentração:	EDUCAÇÃO		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	04/03/2016		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Educação – UFG/RC		
Orientador (a):	Dulcéria Tartuci		
E-mail:	dutartuci@brturbo.com.br		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO
SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Apoio: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes).

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.

CATALÃO

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Wellington Jhonner Divino Barbosa da
Práticas de Ensino de Língua Portuguesa Escrita como Segunda Língua para Surdos [manuscrito] / Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva. - 2016.
129 f.

Orientador: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. Práticas de Ensino . 2. Língua Portuguesa Escrita. 3. Segunda Língua. 4. Surdos. I. Tartuci, Dulcéria, orient. II. Título.

WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA

**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA
LÍNGUA PARA SURDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 04/03/2016.

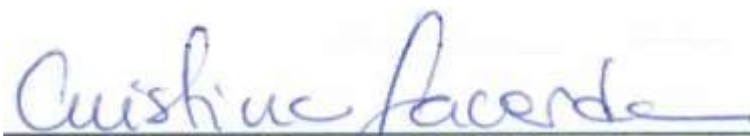
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.
PPGEDUC/UFG/Regional Catalão.
Orientadora.



Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores.
PPGEDUC/UFG/Regional Catalão.
Examinadora.



Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.
PPGEEs /UFSCar/ São Carlos.
Examinadora.

Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2016

Especialmente à minha Mãe, Vera Lucia, e Avó, Maria Rachel dos Santos, que me incentivaram e me apoiaram para que fosse possível a concretização deste trabalho tão almejado por mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder o dom da vida e por me oportunizar uma vitória tão significativa como essa em minha existência.

À minha mãe Vera Lucia, avó Maria Rachel, padrinho Anedir, irmã Liliane, pelo amor incondicional e pela paciência. Por terem feito o possível e quase o impossível para me oferecerem a oportunidade de estudar, acreditando e respeitando minhas decisões e nunca deixando que as dificuldades coibissem os meus sonhos.

À minha professora e orientadora, profissional que admiro muito, Dulcéria Tartuci, pelo profissionalismo, sabedoria, dedicação, paciência, compreensão, amizade, apoio e encorajamentos contínuos para a realização desta pesquisa. A qual, também, acreditou em meu potencial e me possibilitou conhecer o caminho da pesquisa e realizar grandes sonhos.

Às professoras examinadoras Maria Marta L. Flores e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, pelo olhar atento, humano, profissional, sábio e pontual, contribuindo, sobremaneira, para a concretização deste estudo.

Aos demais docentes do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, pelas experiências compartilhadas ao longo dos dois anos de convívio.

Aos técnicos administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação, Renata Cristine Santos Vaz e Roberto Tavares, pela recepção sempre prestativa e pontual.

Aos meus amigos e amigas do Mestrado: Thimóteo, Meire, Eliane, Juliana, Fabiana, Rosiney, Lourdes Vulcão, Priscilla, Gabriela, Rejane, Fernanda, Vanessa, Paulo Rogério, Reni Jacob, com vocês a caminhada foi mais suave.

Às minhas parceiras de estudos do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIn), em especial Cristiane Santos, Vanessa Ferreira, Mônica Canuto, Luciana, Angela Pires, Carolina, Laressa e Daiane.

À minha sempre amiga e professora de inglês do Ensino Superior, Angela Maria Leonel Ferreira Moura, por grandes ensinamentos, amizade e apoio.

À amiga Elizangela Vilela, pela amizade, companheirismo e força durante os momentos complexos vividos ao longo dos anos.

À Mariza Xavier Coutinho e Ana Lima Freitas, por terem me iniciado no Universo da Língua Brasileira de Sinais.

Ao Rafael da S. Costa, por acreditar em meu potencial, incentivar-me constantemente e compreender os momentos que não pude estar presente.

À Liliam de Oliveira e Jaqueline Cunha, pelo incentivo contínuo.

À Cássia Leandra e Laudimar Moraes, pela amizade e estímulo.

Ao amigo Eleno Marques, pela amizade, torcida, estima e incentivo.

À Diana Pereira, pela revisão do texto.

A Robsom Mendes, pela amizade e gentileza.

Aos meus ex-professores do Colégio Estadual Dona Eva e Escola Antônio Mendes, onde pude cursar o ensino Fundamental e Médio.

Aos docentes da Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Iporá, pelas aprendizagens da época de Graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro.

E a todo (a)s o (a)s amigo (a)s que contribuíram para meu sucesso acadêmico e pelas agradáveis lembranças que serão eternamente guardadas em meu coração.

A vocês, meus sinceros Agradecimentos!

Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser
Todo verbo é livre para ser direto ou indireto
Nenhum predicado será prejudicado
Nem tampouco a frase, nem a crase
Nem a vírgula e ponto final
Afinal, a má gramática da vida
Nos põe entre pausas
Entre vírgulas
E estar entre vírgulas
Pode ser aposto
E eu aposto o oposto
Que vou cativar a todos
Sendo apenas um sujeito simples
(O Teatro Mágico-Gramática).

RESUMO

Os estudos relacionados à escolarização de surdos, historicamente, são temas que inquietam muitos profissionais da área da educação, ainda mais quando se reportam às habilidades de leitura e escrita, pois a maioria dos surdos finaliza o Ensino Fundamental sem ter domínio de tais habilidades. Não obstante, as investigações com foco na Língua Portuguesa como segunda língua (L2), para esse público, têm sido objeto gerador de constantes inquietações. Desse modo, problematizam-se: quais as práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita são desenvolvidas pelos professores de alunos surdos? e quais são as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos surdos que contribuem para a aquisição da Língua Portuguesa escrita? Com efeito, o presente estudo objetiva, de modo geral: analisar as práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos do ensino básico e, de maneira específica: descrever as práticas de ensino de Língua Portuguesa de professores de alunos surdos no contexto da inclusão escolar; analisar as práticas de leitura e escrita que contribuem para aprendizagem de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos; e caracterizar metodologia de ensino e de avaliação de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos. A pesquisa foi desenvolvida com dois sujeitos participantes, professores de Língua Portuguesa de duas Escolas de Ensino Fundamental Final da Rede Pública Estadual de uma cidade pertencente à microrregião do Sudeste Goiano. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas e observações não participantes. Os dados coletados foram transcritos e, a partir de então, estabelecidas categorias referentes à formação, leitura e escrita, português como L1 e L2, avaliação das produções escritas dos alunos surdos, relação professor e intérprete e interação aluno surdo e ouvinte. Os resultados demonstraram que o ensino de Língua Portuguesa, na modalidade escrita como L2, não se efetiva no cotidiano escolar dos alunos surdos do Ensino Fundamental no contexto pesquisado, tendo em vista que eles estão em fase de aprendizagem tanto da Língua Brasileira de Sinais (Libras) quanto do Português, de maneira simultânea. Portanto, não há como aprender e/ou ensinar uma L2 sem que os aprendizes já tenham sistematizado sua L1. Ademais, o processo de ensinar essas duas línguas está sob a responsabilidade do intérprete de Libras, já que os alunos não frequentam o Atendimento Educacional Especializado e tampouco têm contato com instrutores surdos e, além disso, evidenciou-se que os professores ficam em dúvida sobre como e o que avaliar, uma vez que consideram as escritas dos surdos, ainda, limitadas.

Palavras-chave: Práticas de Ensino. Língua Portuguesa Escrita. Segunda Língua. Surdos.

ABSTRACT

Studies related to deaf education are, historically, themes that worry many professionals in education area, especially when they relate to reading and writing skills, since most of deaf learners finish elementary school without having mastery of these skills. Notwithstanding, studies which focus on Portuguese as a second language (L2), for deaf learners, have been the sources of such concerns. Thus, we problematize: What are the teaching practices of written Portuguese Language that have been developed by the professors of deaf students? And what are the reading and writing practices experienced by deaf students that contribute to the acquisition of written Portuguese Language? Therefore, this study, generally, aims to analyze the teaching practices of written Portuguese as a second language for deaf learners of elementary school and, specifically: to describe the practice of teaching Portuguese language for deaf students; to analyze the reading and writing practices that contribute to the learning of written Portuguese language as an L2 for deaf in the context of inclusive education, and to characterize teaching methodology and assessment of written Portuguese Language as an L2 for the deaf. This research was developed with two participating subjects; they were Portuguese language teachers from two elementary and public schools in a town that belongs to the micro-region of the Southeast of Goiás. To do so, we adopted a qualitative approach, with semi-structured interviews and nonparticipant observations. The collected data were transcribed and categorized in relation to formation, reading and writing, Portuguese as an L1 and L2, written assessment of deaf students, interaction of teacher and interpreter, and interaction of deaf and hearing students. The results showed that the teaching of Portuguese Language as an L2, in the written form, is not effective in the everyday school life of the deaf elementary school students in the researched context, considering they are in the learning phase of Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese Language simultaneously. Thus, it is not possible to learn and/or to teach an L2 before the learners have already systematized their L1. Furthermore, the process of teaching these two languages is under the responsibility of the Brazilian Sign Language interpreter, since the students neither attend the Educational Specialized Service nor have contact with deaf instructors and besides, regarding the evaluation of written productions by deaf students we observed that teachers are in doubt about how and what to assess, since the written ability is still limited.

Keywords: Teaching Practices. Portuguese written language. Second Language. Deaf.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDE	Banco de Dados Estatísticos
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CAS	Centro de Atendimento às pessoas com Surdez
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
GO	Goiás
IES	Instituições de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Língua Materna/Primeira Língua
L2	Língua não Materna/ Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEES	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Prolibras	Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras-Língua Portuguesa
RID	Registry of Interpreters for the Deaf
SC	Santa Catarina
Segplan	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
Tale	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
Tcle	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Características, gerais, do Ensino de Línguas como L1 e L2.	33
QUADRO 2	Dados dos Participantes da Pesquisa	59
QUADRO 3	Principais sinais usados para normatizar a transcrição	61

LISTA DE ANEXO

ANEXO	1	Parecer do Comitê de Ética	116
--------------	----------	----------------------------------	------------

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	120
APÊNDICE 2	Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa	123
APÊNDICE 3	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE	124
APÊNDICE 4	Roteiro da Entrevista Semiestruturada	126
APÊNDICE 5	Modelo de anotações referentes às Observações	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
I ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS	24
1.1 Ensino de Língua Portuguesa: dizeres iniciais	24
1.2 Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos: princípios básicos	28
1.3 Educação Bilíngue: possibilidades de aquisição da Libras e Língua Portuguesa para surdos	34
II EXPERIÊNCIA DE ALUNOS SURDOS, DE SEUS PROFESSORES, DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS E O AEE NA ESCOLA DA REDE REGULAR DE ENSINO	40
2.1 O aluno surdo na rede regular	40
2.2 O professor de alunos surdos na rede regular	44
2.3 Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos	48
2.4 Atendimento Educacional Especializado para Alunos surdos em Escola comum	51
III PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
3.1 Procedimentos Éticos da Pesquisa	56
3.2 Contexto da Pesquisa	57
3.2.1 Participantes da pesquisa	58
3.3 Procedimentos de Coleta e Discussão de Dados	60
3.3.1 Entrevista semiestruturada	60
3.3.2 Observação	62
3.3.3 Discussão dos Dados	64
IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
4.1 Formação e atuação: dois professores e uma mesma prática	65
4.2 Leitura e Escrita no contexto da sala de aula e o Português como L1 e L2	73
4.3 Avaliação das produções escritas dos alunos surdos	86
4.4 A Relação Professor de Língua Portuguesa e o Intérprete de Libras na sala de aula	90

4.5 Educação Bilíngue e o Processo de Leitura e Escrita dos Surdos	95
4.6 Interação na sala de aula: alunos surdos e ouvintes	98
V CONSIDERAÇÕES	102
VI REFERÊNCIAS	108
ANEXO	115
APÊNDICE	119

INTRODUÇÃO

A motivação para realizarmos este trabalho surge pelo fato de sermos intérprete e professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras), e trabalharmos com surdos há 9 anos. Além disso, outros motivos nos incitam a desenvolver a investigação ora proposta, como: perceber as dificuldades que os surdos têm apresentado no que se refere à leitura e escrita (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003; LACERDA; LODI, 2009; BATISTA; ALARCÓN, 2012); compreender a dificuldade dos professores regentes ao trabalharem Língua Portuguesa com alunos surdos em salas comuns da rede regular (PINTO, 2011); e, sobremaneira, aprimorar os estudos voltados à surdez e ao ensino e aprendizagem do Português, em sua modalidade escrita, para surdos do Ensino Fundamental (LACERDA; LODI, 2009; ANDRADE, 2012).

Por essas razões, este estudo, com foco nas práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) para surdos (LACERDA; LODI, 2009; MARTINS, 2010; PINTO, 2011; ANDRADE, 2012), é de suma relevância, uma vez que, além do fato de poder ampliar o conhecimento nessa área, permite, também, ao pesquisador compreender melhor questões inerentes à natureza da linguagem e da aprendizagem humana e à comunicação (MITCHELL; MYLES, 1998).

E, nesse sentido, o conhecimento será útil, pois entendemos que, se pudermos explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor poderemos refletir sobre o porquê de sucessos e insucessos observados em aprendizes de segunda língua, que neste caso, os surdos (MITCHELL; MYLES, 1998; FIGUEIREDO, 2001; MARTINS, 2010; ANDRADE, 2012).

Desse modo, acreditamos que os resultados desta pesquisa podem contribuir para compreendermos um pouco mais sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos do Ensino Fundamental Final incluídos nas salas comuns da rede regular; podem, também, auxiliar-nos na reflexão acerca do atual panorama da Educação de Surdos nas escolas pesquisadas pertencentes à microrregião do sudeste goiano. Outrossim, a pesquisa poderá fazer parte do rol das dissertações defendidas, contribuindo sobremaneira com futuras investigações nessa área, que ainda é escassa e carece de mais investigações.

Não obstante, na perspectiva de autores como Lacerda e Lodi (2009), o ensino e a aprendizagem da escrita da língua majoritária (Português) como (L2) para

surdos é um tema que tem inquietado muitos pesquisadores, e que demanda pesquisas mais aprofundadas, haja vista que, ainda, há poucas dessa natureza realizadas no campo da Educação.

Como prova desse cenário, durante o levantamento de dissertações e teses já publicadas com essa temática ou com assuntos relacionados ao tema, realizado no fim de 2014, no *site*² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com recorte temporal de 2010 a 2014, encontramos apenas três pesquisas. A primeira intitula-se “Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações”, de Martins (2010).

Esse estudo se propôs a refletir sobre a importância da atuação do professor surdo, que ganha novo espaço no cenário educacional no contexto da abordagem bilíngue na educação de surdos. Utilizou-se como metodologia a análise microgenética fundamentada na abordagem histórico-cultural. Focalizou-se, portanto, a atuação da professora pesquisadora surda durante suas aulas com um grupo de cinco crianças, também surdas, com faixa etária entre 9 a 10 anos, matriculadas em uma escola da rede pública municipal. Essas crianças estavam na fase de letramento bilíngue (MARTINS, 2010).

Como resultado, a pesquisa evidenciou a importância da presença do professor surdo bilíngue, cujo papel favorece o processo de construção de conhecimento por parte das crianças surdas, interferindo significativamente no desenvolvimento das elaborações conceituais e na transformação da subjetividade da criança surda.

Vale ressaltar que a pesquisa realizada por Martins não se debruça diretamente sobre o Português como L2, mas evidencia e problematiza questões relativas às práticas bilíngues, que são primordiais para o trabalho com o Português como L2 e que também foram apontadas em nossa pesquisa.

A segunda pesquisa, “Práticas de Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos”, de Andrade (2012), objetivou conhecer e analisar as práticas de ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, explicitando as possibilidades e dificuldades

² Destacamos que no ano de nossa pesquisa o site estava em manutenção (inserção/ reposição de trabalhos), talvez, também, seja por essa razão que encontramos apenas três produções que coadunavam com o tema em estudo. Informação disponibilizada em: <<http://www.bce.unb.br/2013/11/banco-de-teses-da-capes/>> e publicada em 10/12/2014.

vividas no processo de ensino-aprendizagem da língua pelos alunos surdos e seus professores ouvintes.

Como coleta de dados, foi utilizada a observação simples, a qual contou com anotações em um diário de campo, durante um quantitativo de 6 aulas na disciplina de Língua Portuguesa em uma sala de 8º ano, com alunado de faixa etária compreendida entre 13 e 16 anos. Como resultado, foram apontadas as possibilidades e as dificuldades vividas por professores e alunos na leitura e construção de sentido dos textos lidos (poesias, cartas e outros), e, apesar de oferecidas condições para um ensino de língua como atividade discursiva, na prática, os professores ainda encontram dificuldades em abandonar o ensino de língua como código (ANDRADE, 2012).

O referido estudo nos possibilitou compreender um pouco mais sobre o processo de anotações em registro de campo, bem como fundamentar as discussões relacionadas às práticas dos professores ouvintes ao ensinarem Língua Portuguesa aos seus alunos surdos.

Por último, encontramos a pesquisa nominada “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas”, realizada nas escolas públicas da cidade de Itajaí (SC), escrita pela professora Veridiane Pinto no ano de 2011, que objetiva caracterizar a percepção dos professores sobre adaptação curricular, correlacionando seu conhecimento sobre o assunto à prática pedagógica.

Os procedimentos metodológicos incluíram observações nas aulas de Língua Portuguesa, registro em vídeo e entrevistas semiestruturadas (PINTO, 2011). Os resultados obtidos revelaram que a percepção dos professores acerca de adaptação curricular em Língua Portuguesa para surdos é a de que se deve tolerar que sua produção textual não contemple aspectos significativos na estrutura dessa língua: conectivos e flexão verbal, por estarem baseados na estrutura linguística de sua primeira língua, Libras (PINTO, 2011).

Essa pesquisa, portanto, permitiu-nos refletir sobre características relacionadas à adaptação curricular na disciplina de Língua Portuguesa para Surdos, bem como sobre o processo de avaliação das produções escritas dos referidos alunos, temáticas apresentadas no decorrer de nossa dissertação.

Diante do exposto, alguns questionamentos norteiam o processo de reflexão e sistematização deste estudo, a saber: quais as práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita são desenvolvidas pelos professores de alunos surdos? e Quais são as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos surdos que contribuem para a aquisição da Língua Portuguesa escrita?

Assim, a presente pesquisa, intitulada “Práticas de Ensino de Língua Portuguesa escrita como Segunda Língua para surdos”, tem por objetivo geral: analisar as práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos do ensino básico, e, por específicos: descrever as práticas de ensino de Língua Portuguesa de professores de alunos surdos no contexto da inclusão escolar; analisar as práticas de leitura e escrita que contribuem para a aprendizagem de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos, na perspectiva de professores; e caracterizar a metodologia de ensino e avaliação de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos no contexto de escola inclusiva pública de Goiás.

Portanto, partimos do pressuposto de que as práticas de ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita não têm sido contempladas como Segunda Língua (L2) e tampouco sido eficazes à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita para surdos dos anos finais do Ensino Fundamental Final.

Ao tematizar Ensino de Língua Portuguesa como L2, recorreremos a Figueiredo (2001), o qual aponta que “segunda língua - ‘L2’, é usado para se referir à língua que não é a nativa de uma comunidade, e que é aprendida pelo contato com pessoas que falam/escrevem aquela língua” (FIGUEIREDO, 2001, 17). Nesse caso, o Português é a L2 dos surdos, haja vista que sua primeira língua, conforme decreto 5.626/05, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ou seja, seu meio de comunicação e expressão. No referido contexto, define-se *aquisição de L2* como a forma pela qual as pessoas aprendem outras línguas que não a sua L1, dentro ou fora de sala de aula (FIGUEIREDO, 2001).

Ao convergirmos, então, para o contexto desta pesquisa, evidenciamos que ela foi desenvolvida com dois professores de Língua portuguesa, três alunos surdos e seus respectivos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de duas Escolas de Ensino Fundamental Final da Rede Pública Estadual de uma cidade pertencente à microrregião do Sudeste Goiano.

Em relação ao percurso metodológico, adotamos uma abordagem qualitativa, que contou com entrevistas semiestruturada e observações não participantes. Os dados coletados foram transcritos e analisados e, a partir de então, estabelecidas categorias referentes à formação, leitura e escrita, Português como L1 e L2, avaliação das produções escrita dos surdos, relação professor e intérprete e interação aluno surdo e ouvinte.

Desta feita, a presente dissertação se organiza em quatro capítulos. No primeiro, *Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos*, explanamos, de modo geral, sobre o atual panorama do ensino dessa Língua, discutimos acerca do ensino dela na Modalidade Escrita como L2 para alunos surdos e evidenciamos algumas considerações a respeito da temática da Educação de surdos na perspectiva bilíngue.

No segundo, *Experiência de alunos surdos, de seus professores, dos intérpretes de libras e o AEE na escola da rede regular de ensino*, apresentamos algumas experiências de alunos surdos matriculados na rede regular de ensino, demonstramos as dificuldades e incertezas que muitos professores de Língua Portuguesa encontram ao se depararem com alunos surdos no contexto da sala de aula e apresentamos, sinteticamente, a figura do intérprete no âmbito educacional e sobre o AEE para alunos surdos da rede regular de ensino.

O terceiro, *Percurso Metodológico da Pesquisa*, é destinado a apresentar os procedimentos éticos da pesquisa, o contexto, os participantes, e a forma de Coleta e Discussão dos dados.

A *Apresentação e Discussão dos Dados* são apresentadas no último capítulo, no qual discorreremos sobre a formação e atuação/prática dos professores, tematizamos sobre Leitura e Escrita no contexto da sala de aula e Português como L1 e L2 para surdos, sobre a avaliação das produções escritas dos surdos, evidenciamos a relação professor de Língua Portuguesa e Intérprete de Libras na sala de aula, os benefícios da educação bilíngue no processo de Leitura e Escrita dos surdos, bem como apresentamos questões relacionadas à interação de alunos surdos e ouvintes.

E, por conseguinte, nas considerações finais, apontamos os resultados obtidos nesta pesquisa.

I ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

O presente capítulo destina-se a refletir sobre o Ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos e está subdividido em três sessões. Na primeira: *Ensino de Língua Portuguesa: dizeres iniciais*, principiamos algumas considerações gerais sobre o atual panorama do ensino desta língua, fundamentadas em teóricos como: Possenti (1996), Geraldi (1993, 2001), Pinto (2011), entre outros. A segunda, intitulada: *Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para Surdos: princípios básicos*, tem como principais fundamentos as teorias de Almeida (2010), Lacerda (2013), Dorziat e Figueiredo (2003), Lacerda e Lodi (2009), para tratar sobre o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua/ L2 para alunos surdos. Por fim, em *Educação Bilíngue: possibilidades de aquisição da Libras e Língua Portuguesa para surdos*, propomos algumas considerações sobre a conceituação da Educação de Surdos na Perspectiva Bilíngue, recorrendo, então, a pesquisadores como: Skliar (2001), Rangel e Stumpf (2004), Quadros (2006a) e outros que teorizam acerca deste tema.

1.1 Ensino de Língua Portuguesa: dizeres iniciais

As discussões acerca do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa têm sido cada vez mais profícuas entre pesquisadores do Ensino Superior e Ensino Fundamental, pois há a necessidade de uma melhor compreensão sobre esse processo. Com efeito, ressaltamos que, neste estudo, o foco é dado aos alunos do Ensino Fundamental. Assim, trazemos como ponto de partida a reflexão de Geraldi (2001), o qual argumenta que para ensinar a língua portuguesa, necessariamente, precisamos: “reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de Língua Portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas” (GERALDI, 2001, p. 39), o que é, também, discutido nos apontamentos, sobre Português e Gramática, realizados por Possenti, 1996; Brito, 1997; Faraco, 2006; Antunes, 2007; Bagno, 2007, entre outros.

Geraldi (1993), ao se reportar à forma com que o ensino de Língua Portuguesa vem ocorrendo na sala de aula, evidencia que, na maioria das vezes, os professores dessa disciplina não levam em conta questões primordiais como “Para que

ensinamos? O que ensinamos? Por que as crianças aprendem o que aprendem?” (GERALDI, 1993, p. 40). Nesta mesma direção, Saviani, em seus estudos realizados no ano de 2006, reforça este pensamento, reafirmando mais uma vez que “as discussões em torno de o que e como ensinar nem sempre se fazem acompanhar de reflexões sobre porque e para que ensinar e, raramente, de especificação a quem se dirige o ensino” (SAVIANI, 2006, p. 4).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9.394/96) dispõe, em seu parágrafo 22, que o objetivo primordial do ensino de Língua Portuguesa na educação básica é “desenvolver o educando, assegurando-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Assim, para que esta aprendizagem ocorra se faz necessário refletir sobre o que a linguagem escrita representa, ou seja, “compreendê-la como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos” (PINTO, 2011, p. 44).

Nesse contexto, estão presentes: o homem e os sistemas simbólicos e comunicativos em um mundo sociocultural. E é nesses elementos que o educador deve centrar seu trabalho, no intuito de potencializar as capacidades de comunicação de seus aprendizes, sem, contudo, transformar a sala de aula em laboratório para testar novos métodos/formas de ensinar (PINTO, 2011). Apesar disso, Sírio Possenti (1996) afirma:

uma decisão que considero importante, no domínio do ensino da língua materna, é que não se façam experiências. Sou absolutamente contrário a transformar alunos em objetos de experimentos com teorias novas. É que, se o experimento fracassa, não desperdiçam amostras de materiais, mas pedaços de vidas, partes de projetos de alunos, às vezes vidas e projetos inteiros (POSSENTI, 1996, p. 16).

Para além de tudo isso, valemo-nos, também, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a), documento norteador de suma relevância à prática pedagógica do professor, o qual possibilita, de igual modo, compreender os objetivos do ensino desta disciplina, bem como dispõe sobre o significado de: linguagem, texto e gramática, elementos que devem ser claros aos professores. Com base neste documento, a linguagem é entendida como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática, por sua vez, mantém íntima relação com o conhecimento que o falante tem de sua linguagem. Em outros termos,

o documento, em relação ao ensino de Língua Portuguesa por meio de atividades curriculares, declara que estas

correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998b, p. 27)

Nesse sentido, Pinto (2011) complementa essa ideia afirmando que ao ensinar a Língua Portuguesa o educador:

deve ter em mente que o seu principal objetivo não se restringe aos modelos fechados das normas gramaticais. É preciso refletir sobre o que o aluno deve aprender, pensar os diversos usos da língua. Propor atividade de refacção de textos, por exemplo, pode levar o aluno a uma atividade de análise linguística. É também fundamental considerar a diversidade da própria língua, relacionando-a aos diferentes contextos e objetivos de comunicação (PINTO, 2011, 45).

Além disso, por muito tempo se acreditou que, tendo o domínio das normas gramaticais, as questões de construção e compreensão da leitura seriam realizadas como resultado, no entanto, não é o que tem sido evidenciado nos estudos contemporâneos de pesquisadores como Pinto (2011), Geraldi (1993; 2011), entre outros, até porque muitos professores não trabalham de forma a contextualizar a Língua Portuguesa com a vivência dos alunos, por conseguinte, não ocorre a valorização das diversas formas e usos da língua em seus mais variados contextos.

Não defendemos, neste estudo, que a gramática não deva ser ensinada, tampouco que ela não auxilie na construção do pensamento linguístico ao se aprender Língua Portuguesa, o que dizemos é que ela deve ser ensinada levando-se em conta os aspectos sócio-histórico-culturais dos alunos e que ensiná-la exige do docente reflexão criteriosa do que venha a ser gramática, por que ensiná-la e como ensiná-la (PINTO, 2011)

Nesse viés, ao se ensinar português e gramática, conforme exposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deve-se observar algumas características como

o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998a, p. 49).

Ao mencionarmos as características supracitadas é válido destacar que no quesito produção textual é preciso ter um cuidado ainda maior, pois, em sua maioria, as aulas não têm contemplado a reflexão a partir dos textos produzidos pelos alunos. Ou seja, os professores percebem que o aprendiz cometeu uma incoerência na produção escrita, no entanto, não potencializam aquele momento para usá-lo a favor do ensino. Com efeito, as aulas devem ser sempre bem planejadas e refletidas, e com atividades significativas, caso contrário, como explicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais,

a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios; os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos – ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz –, de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas (BRASIL, 1998a, p. 77).

Por fim, não podemos deixar de mencionar, também, que essas atividades propiciam condições na melhoria do discurso, mas que, segundo os PCN, “para ampliar a competência discursiva dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita” (BRASIL, 1998a, p. 78). Ademais, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas contribuem para a construção da aprendizagem, uma vez que a primeira se caracteriza por manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, e, a segunda, faz alusão ao trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas (GERALDI, 2001; PINTO, 2011).

1.2 Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) para Surdos: princípios básicos

Como discurremos anteriormente, o ensino de Língua Portuguesa tem causado inquietações em pesquisadores da área da Educação, Linguística, Linguística Aplicada e outras. Essa preocupação é ainda mais crescente ao nos reportarmos ao ensino dessa língua como L2 para surdos, pois este tema, apesar de parecer recorrente no cenário do ensino de línguas, na área específica da educação de surdos é considerado bastante recente (LODI, 2009; ALMEIDA, 2010; LACERDA; SANTOS, 2013), necessitando mais pesquisas.

Com efeito, para principiarmos nossas discussões a esse respeito recorreremos, inicialmente, aos estudos de Figueiredo (2001), que afirma que “a literatura sobre o ensino de línguas aponta que o termo segunda língua-L2 é usado para se referir à língua que não é a nativa de uma comunidade, e que é aprendida pelo contato com pessoas que falam/escrevem aquela língua” (FIGUEIREDO, 2001, 17).

Define-se, então, aquisição de L2 como a forma pela qual as pessoas aprendem outras línguas que não a sua primeira, dentro ou fora de sala de aula (FIGUEIREDO, 2001). Portanto, neste caso, a Língua Portuguesa é considerada a L2 da comunidade surda, haja vista que a Libras, reconhecida oficialmente por meio da Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é o meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira.

E, com base em estudos como os de Mitchell e Myles (1998), Figueiredo (2001), Almeida Filho (2005), Andrade (2012), Batista (2012), Alarcón (2012), entre outros, a necessidade de se entender de forma mais detalhada o processo de aquisição de L2 se deve, basicamente, a dois princípios essenciais: ampliar o conhecimento nessa área é interessante por si só, além de permitir que se compreendam melhor questões relacionadas à natureza da linguagem, da aprendizagem humana e à comunicação; e tal conhecimento será de magnânima relevância, pois, se formos capazes de explicar melhor o processo de aprendizagem, melhor conseguiremos dar conta do motivo de sucessos e insucessos observados em aprendizes de uma segunda língua.

Dorziat e Figueiredo (2003), ao problematizarem o ensino de Português tanto para alunos ouvintes quanto para surdos, afirmam que a situação atual em que os alunos surdos estão inseridos é dicotômica em relação aos ouvintes, afirmando que

ao comparar a situação dos alunos ouvintes com a dos surdos, percebe-se que os segundos encontram-se numa posição bastante inferiorizada, pois, além de sofrerem as mesmas limitações a que são submetidos os ouvintes, é-lhe negada uma educação na sua língua natural (a língua de sinais). Em lugar dela, é oferecida uma língua estranha, no nosso caso o português, na modalidade oral e/ou escrita e, até mesmo, na gestual (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 5).

Percebemos que a questão da interação linguística/aprendizagem é inquietante entre aprendizes surdos e ouvintes e entre surdos e professores ouvintes, o que acarreta dificuldade no desenvolvimento, pois, conforme Vygotski (1993), a aprendizagem só se efetiva, basicamente, na interação da criança com o mundo por meio dos signos. Logo, conforme Dorziat e Figueiredo (2003, p. 5), “a ausência desses signos é mais limitadora ainda no âmbito da escrita, devido às práticas pedagógicas que preconizam o bom desempenho em linguagem oral como requisito necessário à aprendizagem da linguagem escrita”.

Neste mesmo caminho, Dorziat e Figueiredo (2003), ao discutirem sobre a inexistência de uma relação direta entre oralidade e escrita, apontam que Vygotski (1993)

alerta para a necessidade de entendimento da linguagem escrita como elemento indispensável para a formação das estruturas mentais do ser humano, constituindo-se um dos principais instrumentos de mediação entre os indivíduos e o conhecimento acumulado. Esse elemento faltante ou limitante na vida das pessoas acarreta, pois, perdas incalculáveis (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 11).

Mais especificamente em relação à escrita, Sanchez (1999) considera que entre as adversidades mais intensas/preocupantes presentes na educação de surdos se destaca o ensino da língua escrita, uma vez que já se supõe um entendimento sobre a não ênfase mais na língua oral entre os alunos na escola. De modo igual, Sanches também pontua que os surdos, assim como tantos outros ouvintes, não são proficientes em leitura, bem como não estão aptos a usarem a língua escrita de maneira fluente, tampouco compreendem a real utilidade dela (SANCHES, 1999).

Sanchez (1999) é enfático em relação à escrita e ainda complementa explicando que não se tem dado, de forma equânime, oportunidades também para os alunos ouvintes, entretanto, a percepção deste fato é menor com estes. Logo, o autor acredita que há uma falta de oportunidades concretizada na forma como as escolas têm se colocado no que diz respeito às questões teórico-metodológicas em face ao ensino de línguas.

Dorziat e Figueiredo (2003) mencionam que a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita para os alunos surdos deve acontecer de forma significativa, e não ser vista como algo acabado ou como um sistema fechado de normas pré-existentes como tem ocorrido atualmente nas escolas. Além disso, tal aprendizagem precisa ocorrer com base na L1 dos surdos, ou seja, “a língua de sinais deve permear e dar sentidos aos conceitos existentes no mundo, mesmo que a intenção seja o trabalho com produção textual, tendo como modelo a língua portuguesa” (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 6).

Os autores reforçam que “a língua de sinais, como uma primeira língua, é essencial para que o surdo, vendo-se a si mesmo, possa enxergar o outro, o ouvinte, e, enxergando o outro, possa adentrar no mundo da linguagem escrita desse, de forma mais apropriada” (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 6).

Não obstante, Sanchez (1999), mencionado por Dorziat e Figueiredo (2003), apresenta uma concepção crítica em relação ao ensino da Língua Portuguesa escrita para surdos, afirmando que

o principal obstáculo no ensino-aprendizagem da escrita está em que os professores de surdos conhecem pouco sobre língua escrita e tentam fazer com que os surdos aprendam através de procedimentos que não são válidos nem para os ouvintes. Isso é consequência da falta de oportunidade que têm tido os professores de estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, como instrumento privilegiado de linguagem para o desenvolvimento cognitivo, concebendo-a apenas como um conteúdo escolar (SANCHEZ 1999 citado por DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 6).

Apesar de ser alarmante afirmar que os professores de surdos conhecem pouco sobre a língua escrita, concordamos com os autores, pois, conforme temos observado nas investigações realizadas em campo, no ambiente escolar, ao questionarmos aos docentes de Língua Portuguesa sobre o conhecimento de

particularidades desta língua e de seu ensino, sempre mudam o foco da resposta, ou dizem que: sua formação não foi satisfatória quanto gostariam que fosse; a carga horária desta disciplina não é suficiente; não há recursos disponíveis para subsidiar o ensino vislumbrando a qualidade e a sistematização de saberes.

No entanto, sempre há aqueles que fazem a diferença no processo educacional, os quais pontuam que, ao se depararem com alunos surdos em suas classes, matriculam-se em cursos de Libras, estudam sobre ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa direcionados aos alunos surdos e buscam compreender a língua como um fator capaz de proporcionar o desenvolvimento cognitivo pleno, e, acima de tudo, compreendem que “a interação linguística se faz em um determinado momento, em um determinado espaço, entre determinadas pessoas” (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 6), e que, nesta concepção, tantos os alunos surdos quanto os ouvintes devem ser contemplados.

Acrescentamos, ainda, que para que os professores consigam realizar um trabalho efetivo/significativo na educação de surdos ou não, no que tange à produção escrita, eles precisam levar em conta as características linguísticas, e também entender esses sujeitos em sua totalidade sócio-histórico-cultural e discursiva, bem como reconhecer a relevância da Libras na formação dos sujeitos surdos, pois, como Dorziat e Figueiredo (2003) relatam

o uso da língua de sinais é critério básico para esse trabalho, assim como o são as línguas orais no ensino de ouvintes. Ela não é apenas o código adequado para o estabelecimento da comunicação professor-aluno, aluno-aluno, mas é a ferramenta mais importante na assimilação dos significados, na formação de sentido e na conseqüente estruturação do pensamento para os surdos (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 7).

Com base neste ponto de vista, cremos que a Libras deixará de ser um fim em si mesma para ser a base a partir da qual outras questões serão desenvolvidas no trabalho pedagógico. Portanto, “a Libras pode, assim, ser representada como a porta de entrada que dará acesso ao entendimento da cultura de um grupo, fazer o conhecimento chegar a eles de forma mais apropriada e contribuir para que esse conhecimento seja fator de desenvolvimento” (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003, p. 8).

Outro fator que influencia no ensino e aprendizagem do Português como L2 é a constituição de saberes por parte do professor, uma vez que o mesmo deve

compreender que há diferenças entre o ensino desse idioma como língua materna (LM) e como L2. De acordo com Batista (2012), professora de Português e Linguística, e com Alarcón (2012), professor também de Português e Espanhol, ambos membros da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua, ao se ensinar a Língua Portuguesa como L2 deve-se: “considerar as profundas diferenças de uma tarefa profissional facilitadora de compreensão do Português e das culturas associadas a essa língua entre aspirantes a adquiridores desse idioma que pertencem a outras línguas e culturas” (BATISTA; ALARCÓN, 2012, p. 3).

Já em relação ao professor que vai ministrar a Língua Portuguesa como L2, os autores supracitados evidenciam que cabe a ele

reunir conhecimentos sobre a multiplicidade de usos desse idioma bem como uma capacidade de uso fluente dessa língua sob uma sensibilidade específica para compreender o neófito na língua e guiá-lo mediante materiais e procedimentos próprios nesse ingresso complexo ao universo de cultura e língua que compõe a lusofonia. Passa-se, assim, a compreender que o uso da língua vem de uma competência comunicativa transformada da competência já instalada noutra língua e que depende da interação do Eu com outro (BATISTA; ALARCÓN, 2012, p. 4).

Por conseguinte, os autores deixam claro que para ocorrer a aprendizagem do Português como L2 há a necessidade expressa de se ancorar na competência comunicativa já existente em outra língua, assim, no caso do surdo, apoiar-se-á na Libras para a partir de então compreender a funcionalidade da Língua Portuguesa e seus exemplos de usos, sempre na perspectiva da interação com o outro.

Entretanto, para que isso ocorra, o ambiente de aprendizagem/sala de aula precisa ser considerado como “um lugar de cuidadosa e compreensiva interação social e movimentação da língua portuguesa, reconhecendo limitações e estados afetivos muito singulares que a todo momento podem afetar o processo de aquisição e ensino dessa língua-alvo” (BATISTA; ALARCÓN, 2012, p. 5).

A par dessas colocações, podemos então caracterizar dicotomias no ensino de Português como L1 e L2, que exemplificaremos no quadro a seguir (Quadro 1), com base nos estudos de Almeida Filho (2005) e de Batista e Alarcón (2012):

Quadro-1- Características gerais do ensino de Línguas como L1 e L2.

Ensino de L1	Ensino de L2
Ensinar L1 é reconhecer as variantes da língua, facultando ao aluno o acesso à variante padrão;	O ensino começa distinto, pois o tempo de aprendizagem do aluno – tempo de análise, compreensão, reflexão e aprendizagem da língua – é diferente do tempo de um aluno de L1;
O tempo é menor porque este já possui a língua;	Exige um tempo maior para se significar, já que não possui a língua;
Ensina-se uma língua sobre a qual o aprendiz já possui concepções formadas e que é aprendida, principalmente, no bojo familiar;	Ensinar é facilitar a aquisição de uma língua familiar situada em uso no derredor, e que, embora não dominada, serve logo para a comunicação em algumas esferas da vida;
Aprende-se de forma espontânea;	Aprende-se por meio de estudos maçantes e interação com quem tem fluência;
A aprendizagem de uma língua é decorrente de sua utilização;	É necessário adquirir conhecimentos estruturais (sobretudo gramaticais) sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la;
Abordagem de ensino enraizada na tradição latina via análise lexical e sintática. Exercícios de análise de combinação das palavras em orações. Exercícios de interpretação textual sem abranger com amplitude os pontos de vista múltiplos das vozes em sala de aula.	Foco no aluno, cuidando de aspectos afetivos. Interesses dos alunos consultados. Estímulo a trabalhos em grupo via tarefas e projetos.

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nas produções de Almeida Filho (2015) e Batista e Alarcón (2012).

Com base nas características apontadas no quadro anterior, ficam nítidas algumas diferenças entre ensinar Português como L1 e L2, e é por essa razão que o professor deve se atentar a estas peculiaridades, e, sobretudo, manter estreita relação com as teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas, pois, como explicam Gimenez e Furtoso (2002, p. 43), “a prática de sala de aula não é simplesmente a transposição de instrução e/ou técnicas apregoadas pelos acadêmicos.”

Salientamos, ainda, que nas produções escritas dos surdos, como apontado por Lodi (2013, p. 180), “sempre será a de um ‘estrangeiro’ usuário da língua portuguesa. Desta forma, ao ter a Libras como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos.”

Por conseguinte, urge a necessidade de se “adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de L2, nas correções das provas escritas, valorizando

o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa” (BRASIL, 2006. Cap. IV; § 1º VII).

Nesse sentido, concordamos com Lodi (2013) quando ela explica que

o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua para sujeitos surdos, pode ocorrer desde que os processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico desses indivíduos; que os responsáveis pela educação, nos diferentes níveis de ensino, conheçam as particularidades linguísticas e as questões que envolvem seu desenvolvimento/aprendizagem; que as práticas de ensino pensadas para esta comunidade sejam delineadas e continuamente refletidas (LODI, 2013, p. 181).

Em suma, percebemos que a aprendizagem de Português como L2 ganhará mais visibilidade e concretude a partir do momento em que os direitos linguístico-discursivos dos surdos forem respeitados e seu contexto sócio-histórico-cultural for a base para a aquisição e desenvolvimento da Língua Portuguesa na modalidade escrita, em seu processo de escolarização, considerando, portanto, a Libras como a L1 e Português como L2, constituindo, assim, uma educação na perspectiva Bilíngue.

1.3 Educação Bilíngue: possibilidades de aquisição da Libras e Língua Portuguesa para surdos

No desejo de atender às especificidades dos surdos, de forma mais adequada, e, também, na perspectiva de romper com antigos pressupostos organicistas, “surge um novo olhar sobre a formação da pessoa surda e seu direito a uma experiência bilíngue” (TURETTA; GÓES, 2009, p. 81). Essa experiência, na visão de Lacerda,

preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinado ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais (LACERDA, 2000, p. 53-54).

Com base no exposto, concordamos que a experiência bilíngue deve ser propiciada aos surdos desde a mais tenra idade, pois quanto mais cedo ocorre o contato com a Libras, melhor será o desenvolvimento da linguagem, já que por meio de sua língua materna é possível se ancorar nas características dela para, então, compreender e desenvolver a língua da comunidade ouvinte, com foco, majoritariamente, na modalidade escrita. Nessa mesma direção, Skliar (2001) pontua que o bilinguismo é compreendido como

uma situação linguística que compreende a utilização de duas línguas na escolarização dos Surdos: a língua brasileira de sinais – libras e a língua portuguesa. É a possibilidade de incluir a análise da educação dos Surdos dentro de um contexto mais apropriado à situação linguística, social e cultural dos sujeitos surdos (SKLIAR, 2001, p.14).

Quadros (2006a), na mesma perspectiva teórica, complementa o referido ponto de vista, polemizando questões que vão além do dito por Skliar (2001), considerando que o bilinguismo é

uma proposta que atua como possibilidade de integração do indivíduo ao meio sócio-cultural, pois respeita o surdo em todas as suas particularidades e diferenças. A língua de sinais é tida como L1, e a Língua Portuguesa como L2; assim, o surdo pode se desenvolver com um sentimento positivo em relação à sua identidade, enquanto pessoa surda. Não é focado somente na educação científica, mas também em seu desenvolvimento como indivíduo em si mesmo e sua participação na sociedade (QUADROS, 2006a, p. 18)

Assim sendo, os autores compartilham de ideias significativamente semelhantes no que diz respeito às concepções sobre o bilinguismo: o papel da Libras na aquisição do Português como L2; o bilinguismo considera questões concernentes à identidade e cultura; e participação na sociedade grafocêntrica.

Com efeito, para entendermos a educação bilíngue ofertada aos sujeitos Surdos como possibilidade de ensino e aprendizagem da Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, recorreremos, de igual modo, aos estudos de Rangel e Stumpf (2004), as quais concebem que, nesta perspectiva, a surdez é compreendida como uma diferença, uma cultura, uma minoria linguística e não como aspecto de deficiência, e a Libras como L1 dos surdos, que somente a partir dela é possível aprender o Português de forma plena, reconhecendo-se a mesma, sempre, como língua estrangeira/L2 para esses aprendizes.

Reafirmando o que explicamos anteriormente, as pesquisadoras Lodi e Lacerda (2009) também defendem que a abordagem bilíngue “tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística, primeira língua ou L1, para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda, L2, para os sujeitos surdos” (LACERDA; LODI, 2009, p.145).

Para que tais aprendizagens ocorram, algumas pesquisas evidenciam que o processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e que o ensino-aprendizagem da L2 deve ser realizado como língua estrangeira, considerando-se, portanto, as particularidades e a materialidade da língua de sinais e os aspectos culturais que se associam a ela (LACERDA; LODI, 2009).

Por conseguinte, Salles (2004) esclarece que a proposta educativa bilíngue supõe a planificação e ampliação de quatro tópicos fundamentais, a saber: um ambiente apropriado às formas particulares de processamento comunicativo, cognitivo, linguístico de sujeitos surdos; desenvolvimento sociocultural íntegro baseado na identificação com adultos surdos; possibilidade que desenvolvam, sem pressão, uma teoria sobre o mundo que os rodeia; e, por fim, acesso à informação curricular e cultural. Portanto, esses tópicos exprimem a importância da educação bilíngue para os surdos, vendo-a como forma capaz de propiciar uma educação fidedigna aos aspectos tantos linguísticos quanto sócio-histórico-culturais da comunidade surda.

Ao desenvolver um trabalho de ensino e aprendizagem de Português nesta conjuntura, Salles (2004) apresenta que “paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo” (SALLES et al., 2004, p.47)

No que se refere a materiais e métodos específicos, algumas pesquisas (LACERDA; SANTOS, 2013; LODI, 2009 e outras) apontam que se deve trabalhar de forma que a Língua Portuguesa e a Libras coexistam, simultaneamente, no mesmo ambiente de aprendizagem. Com isso, por exemplo, as atividades devem sempre ser acompanhadas na forma escrita do Português e também nas configurações representativas da Libras.

Desta feita, com enfoque maior na leitura e escrita, tomamos como exemplo os estudos de Garcez (2001), que explica sobre a maneira pela qual o docente deve conduzir seus aprendizes para facilitar o processo de aprendizagem. O autor pontua que

o professor deve sempre estar atento para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais) (GARCEZ, 2001, p. 24).

Garcez (2001), ao propor que os professores devem ficar atentos para conduzirem seus alunos a seguirem todas as etapas mencionadas, demonstra a singularidade da Língua Portuguesa e que esses fatores corroboram, significativamente, no processo de leitura e escrita, haja vista que o aluno processará as informações, inicialmente, buscando elementos que possibilitem compreender desde características simples como título, imagem, nome do autor até situações mais complexas, como, por exemplo, marcas de intertextualidades.

Portanto, as possibilidades de trabalho, tanto na compreensão quanto na produção textual no contexto da educação de surdos, deve levar em conta os vários tópicos enunciados anteriormente, e, certamente, esta aprendizagem “decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais” (FERNANDES, 2006, p.12).

Cabe, ainda, refletirmos sobre o que é necessário para a concretização da escola bilíngue e, pensando nisso, acreditamos que, inicialmente, para a criação, de forma exitosa, de uma escola que seja considerada Bilíngue é preciso a inserção da Filosofia Bilíngue no Projeto Político Pedagógico da mesma e que esse ambiente seja propício à circulação ativa da Libras em todos os seus espaços.

Assim, quando nos reportamos ao ambiente bilíngue estamos considerando que todos profissionais se comunicam em Libras, ou seja, que todos os professores são fluentes, e as mais diversificadas formas de interação comunicativa acontecem neste idioma, evitando, portanto, possíveis perdas de informações que a comunicação intermediada pelo intérprete de Libras pode ocasionar (QUADROS, 2014). Na escola bilíngue para surdos toda a comunicação é efetuada em língua de sinais, desta feita, tanto os professores quanto os demais profissionais são bilíngues.

Outro aspecto que merece destaque na escola bilíngue é a presença do professor surdo, tendo em vista que ele é tido como o exemplo/referência para o aluno surdo, ou seja, um modelo de identidade, já que, como explicam os estudos de Quadros (2014), a identificação com o surdo adulto traz benefícios singulares à formação do aluno. Destacamos, como benefícios, questões que vão desde a melhoria da autoestima do aprendiz em desenvolvimento à capacidade de realizar a projeção de seu futuro.

Ao estar inserido no ambiente bilíngue o aprendiz surdo percebe que não está sozinho e, de modo igual, que pertence a um grupo. Além disso, o professor surdo pode potencializar o desenvolvimento dos valores e questões condizentes à identidade da pessoa surda.

Em relação à definição do que seria, *a priori*, uma escola com esses parâmetros, ponderamos que a escola bilíngue é aquela na qual transitam duas línguas (QUADROS, 2014). Sendo que a Libras será a L1, e a L2 será a Língua Portuguesa na modalidade escrita (BRASIL, 2006). Por essa razão, os diversos conceitos e conteúdos são ministrados em Libras, pois, por meio da Libras como L1, é possível realizar interações, debates e discussões. Salientamos, também, que as provas e as outras atividades são em Libras (SALLES et al., 2004; QUADROS, 2014).

Percebemos que, para a comunidade surda, a escola bilíngue é de primordial relevância, uma vez que o Português é regularmente a língua de instrução das escolas brasileiras. Nestas, os alunos surdos enfrentam inúmeras barreiras e obstáculos quanto ao acesso à educação, o que provoca, conforme Quadros (2014), uma defasagem na aprendizagem.

Já na escola bilíngue, que faz uso da Libras de forma espontânea e efetiva, o aprendiz surdo tem a possibilidade de interagir em sua língua materna, o que favorece, sem sombra de dúvidas, seu desenvolvimento (QUADROS, 2014). Além do mais, nesse espaço lhe é oportunizado o contato com outros surdos, permitindo, então, trocas sociais e culturais, o que potencializa, sobremaneira, seu processo de aprendizagem, e efetiva seu direito à inclusão social, uma vez que oferece igualdade de condições em relação ao aluno ouvinte (QUADROS, 2014).

Além disso, cremos que o processo de avaliação dos alunos surdos deve acontecer, prioritariamente, em Libras, pois assim os enunciados expostos demarcam o que ele, de fato, aprendeu e é capaz de argumentar durante seu dia a dia. No mais,

ao nos reportarmos à avaliação em Língua Portuguesa em sua modalidade escrita entendemos que esta deverá ser inserida de maneira contextualizada e sistemática, possibilitando aos aprendizes surdos interagirem por meio da escrita e, de modo igual, atenderem às exigências de uma sociedade grafocêntrica que cobra essa prática em concursos públicos, vestibulares e outras formas de seleção.

II EXPERIÊNCIA DE ALUNOS SURDOS, DE SEUS PROFESSORES, DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS E O AEE NA ESCOLA DA REDE REGULAR DE ENSINO

O presente capítulo se subdivide em quatro tópicos, sendo o primeiro intitulado *O aluno surdo na rede regular*, em que apresentamos algumas experiências de alunos surdos matriculados na rede regular de ensino e como propulsores iniciais das discussões nos respaldamos em estudos como os de Tartuci (2006), Góes e Barbieri (2009), Andrade (2012) e outros. Já o segundo tópico é denominado *O professor de Alunos surdos na rede regular*, demonstrando as dificuldades e incertezas que, geralmente, os professores de Língua Portuguesa encontram ao se depararem com alunos surdos no contexto da sala de aula, tendo como referência Thoma (2006), Lacerda (2009), Pinto (2011), entre outros. No terceiro, que se intitula: *O Intérprete de Libras*, apresentamos, sinteticamente, a figura desse profissional no âmbito educacional, tendo como respaldo teórico Quadros (2004) e Lacerda e Bernardino (2009) Por fim, *Atendimento Educacional Especializado para Alunos surdos*, embasado nos estudos de Alves e Araújo (2012) e Damázio (2007), sintetizando questões inerentes ao aprendizado de alunos surdos no AEE.

2.1 O aluno surdo na rede regular

Para principiar nossa reflexão acerca dos alunos surdos matriculados nas salas comuns da rede regular de ensino tomamos por base a indagação expressa por Tartuci (2005/2006)³, qual seja: “como vêm se constituindo as experiências escolares de alunos surdos atendidos no sistema regular de ensino?” (TARTUCI, 2005/2006, p. 11).

Com efeito, ao pensarmos nas experiências dos surdos, precisamos, *a priori*, retomar o que Góes e Barbieri (2009) apontam a esse respeito, quando afirmam que

a inclusão escolar de alunos surdos vem sendo feita geralmente por sua inserção na rede regular, sem condições diferenciadas de ensino ou como ajustes pequenos na organização de serviços complementares. Essa forma de encaminhamento denuncia uma

³ *Narrativas sobre a surdez: abordagens e propostas educacionais para surdos*, publicado na *Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, 2005/2006*

concepção de inclusão como circunstância que é facilmente viabilizada – se o aluno com necessidades educacionais especiais está na sala comum, ele é, por definição, um aluno incluído (GÓES; BARBIERI, 2009, p.127).

Assim, o surdo, ao chegar ao ambiente educacional, depara-se com uma realidade em que se vê rodeado de novos olhares, novos indivíduos e inserido em uma rotina totalmente diferenciada daquela vivenciada no bojo familiar. Ao mesmo tempo, reage com estranheza ao ambiente, pois, como dito pelos autores acima, a escola da rede regular de ensino, em sua maioria, não oferece condições diferenciadas de início, a não ser quando se organizam pequenas ações como: disponibilizar para o aluno surdo mesa e cadeira de frente ao quadro e mais perto do professor, preparar atividades de colorir, de recortar imagens e colar no caderno e outras que com o passar do tempo e com auxílio de profissionais vão se constituindo rotineiras.

Não obstante, esse indivíduo ao chegar à escola passa a conviver “rodeado de uma maioria ouvinte, usuários de uma língua à qual ele não tem acesso” (STUMPF, 2005, p.144). Portanto, ao nos reportarmos a uma língua que a ele não é acessível, problematizamos algo ainda mais perceptível durante as observações nas salas de aulas, e embasadas nas entrevistas realizadas com os professores, e na literatura da área: os alunos surdos chegam sem saber a Libras, que deveras é, oficialmente, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão deles e, por conseguinte, desconhecem, também, a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Ao se pensar nesse fator, compreendemos que o surdo chega nesse ambiente em defasagem de língua se o compararmos aos ouvintes. Isso ocorre porque, na grande maioria dos casos, os surdos são filhos de pais ouvintes e que não conhecem a Libras para estabelecerem comunicação com seu filho, portanto, comunicam-se por meio de gestos, leitura labial, apontamentos e outros recursos dessa natureza, o que causa, sem sombra de dúvida, prejuízo à aprendizagem, já que o aluno chega à escola sem uma língua formada (LODI, 2009).

Confirmando as palavras de Lodi (2009), e acrescentando, tomamos por base os estudos de Andrade (2012) que explica que, atualmente,

os indivíduos surdos chegam à escola com um atraso linguístico, comparados com outras crianças. Embora já tenham internalizado alguns conceitos na vivência familiar, seu desenvolvimento não se equipara ao do ouvinte que, em idade escolar, domina aquilo que

Vygotsky chamou de conceitos espontâneos ou cotidianos. Esses conceitos são construídos pelo indivíduo no meio social, fora do contexto escolar. À escola compete trabalhar os conceitos científicos, que são aprendidos de forma consciente e sistematizada (ANDRADE, 2012, p. 19).

O que ainda nos causa maior inquietação é o fato de sabermos que os pais deveriam ser os primeiros a enfrentarem essa barreira, no sentido de descobrirem que seu filho é surdo e que, por isso, urge a necessidade de buscarem mecanismos para estabelecerem interações comunicativas com o mesmo desde criança, mas não o fazem, e o que é mais alarmante, têm a ideia de que “a criança vai à escola principalmente para aprender a ler e escrever” (STUMPF, 2005, p. 145).

Com essa crença, os pais não têm a percepção de que seu filho ao chegar ao ambiente educacional se sente tímido, pois todos os seus colegas já se comunicam na língua majoritária do país, e ele ainda não tem conhecimento mínimo necessário da Libras para se amparar e, a partir de então, estabelecer associações que facilitem a aprendizagem da língua escrita e do processo de leitura.

A despeito do que mencionamos anteriormente, a professora e pesquisadora surda Marianne Stumpf (2005) evidencia que é

coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito que lhe é muito necessário, pois é a língua de seus pais que vai lhe permitir exercer melhor sua cidadania e participação laboral (STUMPUF, 2005, p. 146).

Agora imaginemos a condição do surdo ao adentrar na sala de aula e perceber que todos os seus colegas estão compreendendo o que se passa nesse espaço, atendendo aos comandos dos professores, tendo desenvoltura ao realizarem atividades de leitura e escrita, e ele se sentindo um estrangeiro em relação à língua e, sobretudo, às relações dialógicas uma vez que ninguém o compreende.

E, nesse ponto, acreditamos que se a comunidade escolar, mais especificamente os alunos ouvintes e os professores soubessem Libras as relações dialógicas poderiam ser mais eficazes, pois, como temos notado, muitos surdos têm suas participações em grupos com ouvintes restritas, uma vez que esses se queixam de não compreenderem a fala dos surdos e, dessa forma, os excluem das atividades coletivas. Desse modo, se todos os discentes soubessem Libras isso implicaria na

efetivação de uma escola mais inclusiva e possibilitadora de interações que extrapolam apenas o contexto comunicativo estabelecido entre surdos e intérprete na sala de aula.

Além do mais, pontuamos também que o problema não se restringe apenas ao domínio de uma língua comum e à qualidade do ensino-aprendizagem. Abrange, do mesmo modo, o desinteresse por parte da escola com as questões relacionadas à construção da identidade e da subjetividade.

Nesse sentido, reiteramos, também, que apesar das dificuldades vivenciadas pelos discentes surdos, alguns avanços já se apresentam nas escolas públicas, a saber: o direito de o surdo contar com a presença do intérprete de Libras, do reconhecimento da Libras como meio de comunicação e expressão deles, do reconhecimento da comunidade surda vista não como “deficiente”, mas sim como uma minoria linguística que possui identidade e cultura própria (PERLIN, 1998, 2002; SKLIAR, 2001; THOMA, 2011), tudo isso fruto de suas lutas e reivindicações.

A despeito desses enfrentamentos, reconheceu-se, portanto, os movimentos sociais surdos/ movimentos surdos, historicamente organizados e liderados por Federações, Associações, Surdos e seus familiares instituídos em mobilizações e que tiveram sua origem, conforme menciona Mottez (1993), nos banquetes surdos que aconteceram em Paris a partir do ano de 1834, no anseio de comemorar, anualmente, o aniversário do abade L’Epée. Posteriormente, os movimentos brasileiros passaram a ansiar e a defender por propósito que o sujeito surdo deve ser visto como “ator principal no processo de celebrar a cultura surda, de lutar pelos direitos à diferença na educação, na política e nos direitos humanos” (PERLIN, 2002, p. 12), e que a tratar de questões relativas à surdez e à defesa das línguas de sinais (THOMA, 2011).

Esses movimentos são compreendidos/caracterizados, no dizer de Perlin (1988) e Machado (2005), como ambiente de gestação da política de identidade surda contra a coesão ouvinte, por meio de ações que objetivam, entre outras coisas, problematizar a natureza ideológica das experiências surdas e desvelar interconexões entre essa comunidade cultural e o contexto social.

Por assim dizer, Machado (2005) reafirma que esses sujeitos buscam a efetivação e o reconhecimento da comunidade surda, da sua cultura e de sua língua em meio às questões inclusivas “na elaboração das políticas educacionais” (MACHADO, 2005, p. 9). Em suma, na concepção do autor acima mencionado,

as comunidades surdas que estão refletindo e debatendo sobre esse tema defendem a proposta do bilinguismo, com o objetivo de que seja reconhecido o direito da aquisição e do uso da língua de sinais e que, conseqüentemente, possam participar do debate educativo e cultural de sua época em igualdade de condições e oportunidades (MACHADO, 2005, p.09);

Com efeito, notamos que a comunidade surda, sistematicamente, tem lutado e ainda persiste na caminhada para ter seus direitos resguardados e advoga por suas necessidades, tanto sociais quanto educacionais (SKLIAR, 1997; MACHADO, 2005) e, por isso, comprovamos que a inserção do aluno surdo na rede regular de ensino é um dos resultados desses enfrentamentos e que, além disso, a causa atual gira em torno de uma proposta educacional bilíngüe.

2.2 O professor de alunos surdos no contexto da inclusão escolar

Da mesma forma que o ambiente novo causa estranheza ao educando surdo, não é diferente para o educador que chega em uma sala de aula e sabe que terá de lidar com um aluno surdo. Isso ocorre, principalmente, pela falta de experiências formativas, desse modo, “o professor se vê diante do dilema de tentar ensinar aprendendo a ensinar” (PINTO, 2011, p. 30). Além do mais, na perspectiva de Thoma (2006, p. 17), “no começo os professores se sentem muito angustiados [...] claro que sempre é uma dificuldade porque ninguém foi preparado na sua formação para trabalhar com esses alunos.”

A par disso, muitos educadores se questionam: como ensinarei minha disciplina para o aluno surdo se tampouco eu sei a língua dele? Será que ele consegue me compreender? Como farei para alcançar os meus objetivos? Temos constatado, seja por entrevistas, grupo de pesquisas ou observações, que isso causa em um número grande de professores “um sentimento de incerteza no fazer pedagógico. Entre erros e acertos o professor sente a necessidade de orientação” (PINTO, 2011, p. 31).

A nosso ver, acreditamos que esses educadores, que evidenciam suas inquietações frente a uma nova situação, já estão caminhando em busca de conhecimento, pois ao se questionarem acerca de como deverá ser sua prática pedagógica frente à realidade que lhe é dada procuram, a partir desse momento,

refletir sobre a sua ação, atentando-se aos quesitos que julgarem positivos ao longo do seu percurso dentro da sala de aula com alunos surdos, já que esses apresentam “características peculiares que requerem uma abordagem pedagógica diferenciada” (PINTO, 2011, p. 32).

Concordamos que as dúvidas advindas desse processo são constantes, embora acreditemos, também, que, aliada à formação continuada e/ou específica a respeito do alunado desse ou daquele professor, “somente experiência de sala de aula, deparando-se com as lacunas que esses alunos apresentam em seu rendimento, faz o professor perceber o quanto precisa aprender para ensinar” (PINTO, 2011, p. 32).

Com base nos estudos de Skliar (2010), compreendemos que

as potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual [...] e isto significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva (SKLIAR, 2010, p. 28).

Especificamente sobre o professor de Língua Portuguesa, percebemos que ele se mostra mais incapacitado mediante esse contexto, pois lhe foge o domínio de interação comunicativa, já que, naquele momento, “a realidade que ele encontra é a de alunos que, como estrangeiros, não se comunicam através da mesma língua” (PINTO, 2011, p. 32). E, pior ainda, ele tenta fazer com que o aluno surdo o compreenda utilizando os mesmos recursos que usa para alcançar os ouvintes na sala de aula.

Desse modo, o professor de Língua Portuguesa que está interagindo na sala com alunos surdos pouco sabe a respeito da linguagem, e é nesse ínterim que recorreremos a Lacerda (1996, p. 62), que esclarece que “a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é condição fundamental do desenvolvimento mental”. E mais, ao pensarmos na perspectiva da abordagem histórico-cultural,

a linguagem ocupa papel central nessa questão, implicando não só a apropriação da realidade vivida, como também uma reorganização e reestruturação da significação dessa realidade na mente do sujeito,

contribuindo para a constituição de sua consciência e individualidade (PINTO, 2010, p. 37).

Ainda, ao se refletir sobre o desenvolvimento do surdo, no quesito linguagem, o professor precisa compreender que “todo o desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui o domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito da e pela linguagem. Sendo assim, é pelo outro que a criança irá constituir seu eu” (LODI; LUCIANO, 2009, p. 33).

Além de desconhecer, em muitos casos, os aspectos relativos à linguagem, o professor se vê, por vezes, desprovido de habilidade linguística para se comunicar diretamente com o surdo, e, por esse motivo, recorre ao intérprete de Libras (LACERDA, 2009), para estabelecer diálogos entre educador e educando, haja vista a potencialidade comunicativa desse profissional frente ao ambiente escolar (BRASIL, 2005).

No entanto, não podemos deixar de lembrar que o intérprete está no lócus educacional, mas, geralmente, no início da escolarização o aprendiz surdo não faz uso recorrente da Libras, ou seja, o intérprete precisa criar situações linguísticas capazes de fazer com que seja compreendido e que compreenda o surdo (QUADROS, 2004; LODI, 2009; LACERDA, 2009).

O professor, muitas vezes, não tem clareza do papel do intérprete dentro da sala de aula. Pensando nisso, recorremos a Lacerda (2009, p. 35) quando esta explica que “o professor é responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e avaliação dos alunos.” Não queremos dizer que o intérprete não possa contribuir nesses quesitos juntamente com o professor, o que salientamos é que ele “pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas” (LACERDA, 2009, p. 35).

Assim, para amenizar as angústias apresentadas pelo professor, que não sabe Libras, mediante uma sala de aula com alunos surdos, e com vários aprendizes ouvintes ao mesmo tempo, cremos que a possibilidade de trabalho conjunto entre professor e intérprete potencializa o desenvolvimento do aluno surdo, bem como oferece condições de reflexão e busca de novas maneiras e metodologias para que os objetivos do professor sejam alcançados, tanto com os alunos ouvintes quanto com os surdos.

Outro ponto que merece destaque em relação aos professores recém-chegados à sala de aula regular com aluno surdo é a desmistificação sobre os princípios gerais que regem o desenvolvimento dos surdos, pois muitos professores possuem arraigados conceitos não condizentes com a literatura da área. Pensando nisso, Lacerda (1996) esclarece que

para Vygotsky, os princípios gerais que regem o desenvolvimento são, no caso das crianças deficientes, os mesmos que os das crianças normais. Sendo assim, não é válido falar de um modo típico de desenvolvimento dos surdos, cegos, etc., seu desenvolvimento segue os princípios gerais do desenvolvimento humano e suas deficiências não interferem nisso (LACERDA, 1996, p. 41).

Na oportunidade, lembramos aos professores de surdos, em especial aos de língua portuguesa, que, conforme menciona Góes (1996, p. 38), “não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes a surdez, tudo dependendo das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem”. Portanto, dizer que o fato de o aluno ser surdo impossibilita seu desenvolvimento cognitivo é simplesmente uma inverdade que foi disseminada de maneira desenfreada no contexto educacional.

Com efeito, não poderíamos nos furtar de dizer que os professores de Língua Portuguesa da classe comum da rede regular, além de trabalharem com alunos surdos e ouvintes, vivenciam todas as agruras e benesses que a profissão tem apresentado nos últimos tempos: a precarização do trabalho docente.

Para finalizar, Menga e Boing (2004) evidenciam os meios que corroboram para essa precarização, e, entre vários, estão: arrocho salarial, que tem levado às crescentes perdas salariais; extensa jornada de trabalho em várias unidades de ensino, turmas muito lotadas, aumento das demandas sobre a escola (que no caso da surdez: capacitação de professores; ensino aprendizagem de Libras; Ensino de Português como segunda língua; entre outros); professores “substituindo” pais na educação dos filhos de pais cada vez mais ausentes; violência escolar; carência de funcionários pedagógicos e administrativos, o que faz com que os professores exerçam, muitas vezes, esta função; e quase ausência das políticas de formação continuada para os professores. Em outras palavras, o crescimento de várias e diversificadas tarefas imputadas ao professor, em especial, aos da Educação Básica (SHIROMA, 2003; ENGUITA, 1991; FRIGOTTO, 2000).

2.3 Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos

Acerca da figura do intérprete de Libras, a professora Dra. Ronice Muller de Quadros em seu livro “O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” apresenta um resumo pontuando o surgimento do mesmo em alguns países como: Suécia, Estados Unidos e Brasil.

Segundo a autora, na Suécia, a presença do intérprete se deu no contexto das instituições religiosas por volta do século XIX, sendo que em 1938 um total de 20 pessoas assumiram essa função. Em 1968, por decisão do parlamento, estabeleceu-se que

todos os surdos teriam acesso ao profissional intérprete livre de encargos diante de reivindicações da Associação Nacional de Surdos. Neste ano, também foi criado o primeiro curso de treinamento de intérprete na Suécia organizado pela Associação Nacional de Surdos, junto à Comissão Nacional de Educação e à Comissão Nacional para Mercado de Trabalho (QUADROS, 2004, p.12)

Não obstante, instituiu-se, no ano de 1981, que “cada conselho municipal deveria ter uma unidade com intérpretes (QUADROS, 2004, p. 12), o que efetivou um marco positivo no contexto do atendimento às necessidades dos surdos.

Já nos Estados Unidos, em 1815, o surdo francês Thomas Gallaudet assumiu o papel de intérprete na Laurent Clerc, contribuindo na promoção da educação dos surdos (QUADROS, 2004). Assim, com o passar dos anos “pessoas intermediavam a comunicação para surdos (normalmente vizinhos, amigos, filhos, religiosos) como voluntários utilizando uma comunicação muito restrita (QUADROS, 2004, p. 12).

Dada a necessidade de organizar um ambiente no qual os intérpretes pudessem estabelecer trocas de experiências e aperfeiçoar as práticas, surge então a fundação nacional de intérpretes para surdos, atual RID⁴, que, além de possibilitar as experiências acima mencionadas, estabeleceu as seguintes funções: “selecionar os intérpretes, certificar os intérpretes qualificados; manter um registro; promover o código de ética; e oferecer informações sobre formação e aperfeiçoamento de intérpretes” (QUADROS 2004, p.13).

⁴ Registry of Interpreters for the Deaf. Para mais informações a respeito dessa Associação, acesse: <http://www.rid.org/>

Observa-se que, conforme a comunidade surda vai ganhando espaço na sociedade, a demanda de intérpretes se torna maior, este fato tem gerado uma grande procura por cursos formadores, especializações e até mesmo mestrados nesta área. Antes do Decreto 5.626/05 se acreditava que intérprete de Libras era aquele que tinha domínio em tal língua e na portuguesa e fazia a interpretação.

Todavia, o Decreto deixa claro no artigo 17 do capítulo V que a formação de intérpretes “deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação (bacharelado), com habilitação em Libras – Língua Portuguesa”. E determina que haja um prazo de dez anos, a partir da publicação do mesmo, para que sejam feitas todas as adequações necessárias.

Como apresenta Rosa (2005), para se tornar um intérprete, a pessoa deve obedecer alguns a alguns critérios básicos, que são: conhecimento sobre a surdez, domínio da língua de sinais e bom nível de cultura, confiabilidade, imparcialidade e conduta profissional ética (QUADROS, 2004). Atendendo a estes requisitos, pode-se dizer, não afirmando veementemente, que o sujeito terá bons indicativos para ser um profissional na área da interpretação de Libras, haja vista que *a priori* atende aos requisitos mínimos exigidos. Nas palavras de Quadros (2004, p. 27), “o que garante a alguém ser um bom profissional intérprete é, além do domínio das duas línguas envolvidas nas interações, o profissionalismo, ou seja, busca de qualificação permanente e observância do código de ética”.

No Brasil, com a publicação do Decreto 5.626/05 tornou-se obrigatória a presença do referido profissional nos ambientes educacionais que contam com alunos surdos matriculados (LACERDA, 2010). Para esta pesquisadora, “na verdade, a Lei 10.098, de 2000, na perspectiva da educação inclusiva, previa a presença do intérprete de nível superior, não havendo, contudo, nenhuma descrição de como formá-lo” (LACERDA, 2010, p. 140).

Desse modo, as instituições de ensino superior no intuito de atenderem às demandas legais/jurídicas e, de igual modo, da comunidade surda,

passaram a realizar contratos para pessoas que se dispunham a realizar o trabalho na função de intérprete sem avaliar mais pormenorizadamente sua formação e competência para exercer a função. Importava que atuassem em sala de aula de forma satisfatória diante do aluno surdo e dos professores (LACERDA, 2010, p. 141).

Com base no exposto, percebeu-se que o ingresso desses profissionais na educação se deu “sem um cuidado com sua formação prévia, e se tornou comum pessoas sem formação em nível superior atuarem como intérpretes neste nível de ensino, ou, ainda, não terem formação específica nas áreas de conhecimento em que atuavam” (LACERDA, 2010, p. 141).

Com efeito, cabe a nós pensarmos com mais atenção sobre quem é essa figura, que somente há pouco teve sua profissão instituída com a Lei nº. 12.319 de 1º de Setembro de 2010 (BRASIL, 2010). Desse modo, o Intérprete é aquele que tem proficiência na língua falada e na de sinais de determinado país, além de possuir qualificação profissional para desempenhar esta função. No caso do Brasil, deve ter domínio da Libras e da Língua Portuguesa. Quadros (2004) complementa afirmando que

além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação) (QUADROS 2004, p. 28).

Este profissional tem como papel principal realizar a interpretação da língua oral para a língua de sinais e vice-versa, obedecendo a alguns preceitos éticos, tais como: confiabilidade; imparcialidade; discrição; distância profissional; e fidelidade.

Quanto à inserção desse profissional nas salas comuns da rede regular de ensino, Lacerda e Bernadino (2009) pontuam que ele é um recurso humano que busca “solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos” (LACERDA; BERNADINO, 2009, p. 65).

Ainda a esse respeito, as referidas autoras acrescentam que

quando se insere um intérprete de língua de sinais na sala de aula, abre-se a possibilidade de o aluno surdo poder receber informação escolar em sinais, através de uma pessoa com competência nesta língua. O acesso e o contato com essa língua na escola pode favorecer o desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos de forma ampla e adequada pelo aluno surdo (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p. 65).

Ao pensarmos na inserção desse profissional no ambiente escolar, faz-se necessário evidenciarmos, de igual modo, que

a presença dele não assegura *'por si só'* que questões metodológicas, levando em conta os processos de próprios de acesso ao conhecimento, sejam considerados ou que o currículo escolar sofra ajustes para dar conta das peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p. 66. Grifos do autor).

Por outro lado, quando se insere este profissional nas aulas, o professor se sente mais livre para ministrar seu conteúdo, já que poderá se expressar em sua língua de domínio (LACERDA; BERNARDINO, 2009).

No entanto, acontece uma distonia quando o professor pensa desse modo, pois se sente numa zona de conforto tão grande que passa a não ter um olhar cuidadoso para com o aluno surdo, acreditando que a partir de então o responsável por propiciar a aprendizagem àquele aprendiz é o intérprete. Por essa razão e nesse contexto, é que o referido profissional assume, sem ser de sua total responsabilidade, a tarefa de

ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com os aparelhos de amplificação, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição em sala de aula em relação aos alunos surdos e ouvintes, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p. 66)

Consideramos que essa situação é bastante complexa e merecedora de mais reflexões e pesquisas, pois a prática do professor em transferir a responsabilidade da aprendizagem do surdo ao intérprete, especificamente em séries do Ensino Fundamental, vem sendo recorrente, causando divergências e polêmicas entre profissionais dessa área (LACERDA, 2009).

Contudo, apesar desses encontros e desencontros, precisamos reconhecer que a figura do intérprete tem contribuído, sobremaneira, nas relações dialógicas entre professor ouvinte e aluno surdo, aluno surdo e seus colegas ouvintes e, principalmente, no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos curriculares por parte dos surdos incluídos na rede regular de ensino.

2.4 Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em escola comum

Iniciando nossas reflexões acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos surdos matriculados na escola comum, é relevante destacarmos que a inclusão deve atendê-los desde a Educação Infantil e ser prorrogada de forma efetiva até o Ensino Superior, no afã de possibilitar aos mesmos, o mais breve possível, o desenvolvimento de suas características linguísticas e cidadãs, conforme os preceitos institucionais brasileiros (DAMÁZIO, 2007). E, nesse sentido, a escola comum precisa implementar/estabelecer metas e criar condições/ações que sejam favoráveis a todos os estudantes, atentando-se, principalmente, aos surdos (DORZIAT, 1998).

Assim sendo, o AEE com foco na pessoa surda, tendo como base os estudos de Damázio (2007⁵), Alves e Araújo (2012), pressupõe princípios pedagógicos essenciais para as duas línguas, garantindo, portanto, a sistematização didática e metodológica de uma aula especializada.

E, ao pensarmos nesta aula especializada, não podemos nos esquecer da fundamental importância do trabalho pedagógico, o qual

deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

Durante a realização do AEE, três momentos pedagógicos ocorrem, a saber: a) atendimento educacional especializado em Libras na escola comum, “em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez” (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

Este atendimento deve ser, prioritariamente, realizado diariamente, em horário contrário ao das aulas na sala de aula comum. Para que seja efetivado se faz necessária a organização didática desse momento, em que o ensino visa o uso de recursos imagéticos e de vastas referências capazes de colaborar com o aprendizado dos conteúdos curriculares que estão sendo trabalhados no contexto da sala de aula

⁵ É relevante salientarmos que apesar de não concordarmos totalmente com a posição da autora, no que diz respeito ao atendimento de maneira oralista, uma vez que defendemos a Libras como meio de instrução, a mesma aponta caminhos interessantes e que subsidiam e, também, corroboram com nossa discussão.

de origem (sala de aula comum). Neste atendimento, os recursos e, de modo igual, os materiais facilitadores do trabalho são, minimamente: mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painéis com gravuras diversificadas, fotos sobre temas em estudos, ficha de atividades, roteiro de planejamento etc. (DAMÁZIO, 2007).

Não obstante,

é ideal que haja professores que realizem esse atendimento, sendo que os mesmos precisam ser formados para ser professor e ter pleno domínio da Língua de Sinais. O Professor em Língua de Sinais, ministra aula utilizando a Língua de Sinais nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução e o planejamento do Atendimento Educacional Especializado em Libras é feito pelo professor especializado, juntamente com os professores de turma comum e os professores de Língua Portuguesa, pois o conteúdo deste trabalho é semelhante ao desenvolvido na sala de aula comum (DAMÁZIO, 2007, p. 27).

b) atendimento educacional especializado para o Ensino de Libras, momento esse que os alunos surdos têm

aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

O referido atendimento principia com o diagnóstico do aluno e ocorre diariamente, em horário contrário ao das aulas. É realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras, preferencialmente surdo, de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aprendiz se encontra. Deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o educando tem a respeito da Língua de Sinais (DAMÁZIO, 2007).

Por conseguinte, o “professor e/ou instrutor de Libras organiza o trabalho do AEE, respeitando as especificidades dessa língua, principalmente o estudo dos termos científicos a serem introduzidos pelo conteúdo curricular” (DAMÁZIO, 2007, p. 32). Além disso, os docentes precisam procurar os sinais em Libras, buscando em

sinalário de livros, dicionários especializados impressos ou digitais, entre outras formas.

De forma sintética podemos recorrer, assim como temos feito, ao documento do Ministério da Educação (DAMÁZIO /2007) que resume a relevância deste processo na aprendizagem dos alunos surdos frequentadores do AEE, o qual menciona alguns pontos entre os quais consideramos:

- ✓ Ensina e enriquece os conteúdos curriculares promovendo a aprendizagem dos alunos surdos na turma comum;
- ✓ O professor que ministra aulas em Libras deve ser qualificado para realizar o atendimento das exigências básicas do ensino por meio da Libras e também para não praticar o bidualismo;
- ✓ O ambiente educacional bilíngue é importante e indispensável, já que respeita a estrutura da Libras e, igualmente, da Língua Portuguesa como segunda língua;
- ✓ O professor surdo para o ensino de libras aos alunos surdos oferece melhores possibilidades do que o professor ouvinte, pois o contato com crianças e jovens surdos adultos favorece a aquisição/internalização dessa língua;
- ✓ Este atendimento exige uma organização metodológica e didática especializada; e
- ✓ Oferece segurança e motivação para aprender, sendo, portanto, de extrema importância para a inclusão do aluno surdo na classe comum.

E, por último, c) AEE para o Ensino de Língua Portuguesa. Durante esse processo,

são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

Além disso, ele acontece no AEE em sala de recursos multifuncionais e em contra turno, é realizado por docente formado em Língua Portuguesa, preferencialmente, que seja sabedor dos pressupostos linguísticos teóricos norteadores de seu trabalho e que acredite e se sinta confortável em realizar esta proposta, estando disposto a executar as mudanças para o ensino do português para discentes surdos, objetivando o pleno desenvolvimento da competência gramatical/linguística e textual, para que os aprendizes surdos consigam redigir, de maneira elaborada, frases, parágrafos e textos.

Portanto, a sala de recursos multifuncionais para essa finalidade necessita de pressupostos didáticos basilares, seguindo os princípios evidenciados em (DAMÁZIO, 2007), quais sejam:

- ✓ Amplo acervo textual em Língua Portuguesa;
- ✓ Vasta quantidade de materiais e recursos imagéticos; e
- ✓ Dinamismo e criatividade na elaboração de atividades/exercícios a serem executados em contextos de usos diferentes.

Ressaltamos, ainda, que o AEE pode ser “organizado para atender também alunos que optarem pela aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade oral. Nesse caso, o professor de português oferece aos alunos as pistas fonéticas para a fala e a leitura labial” (DAMÁZIO, 2007, p. 43), processo esse que demanda esforço maçante e equipe profissional especializada.

Para finalizarmos, percebemos que o AEE para a pessoa surda é de suma relevância, pois possibilita o desenvolvimento pleno de suas capacidades linguísticas, culturais e curriculares.

III PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Os pressupostos teórico-metodológicos que adotamos para a realização deste trabalho se configuram como uma abordagem qualitativa, pois, na visão de Bogdan e Biklen (1994), neste formato de pesquisa, a fonte direta de dados é o ambiente natural e o instrumento principal é o investigador. Assim, na perspectiva dos referidos autores:

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIBKLEN, 1994, p. 49).

Com efeito, este capítulo objetiva apresentar as questões éticas da pesquisa, o contexto, os participantes e procedimentos de coleta e discussão dos dados.

3.1 Procedimentos Éticos da Pesquisa

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Goiás, conforme Parecer número 857.152/2014 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 36956214.4.0000.5083, da Plataforma Brasil. Após a autorização para a realização da pesquisa pelo referido Comitê, entramos em contato com a Subsecretaria Regional de Educação da cidade em que a pesquisa seria desenvolvida pedindo permissão para a execução desta nas escolas a ela jurisdicionadas. Na sequência realizamos o levantamento de professores, alunos surdos e de seus respectivos intérpretes.

Por conseguinte, os participantes foram sensibilizados sobre os objetivos da pesquisa e os que aceitaram participar assinaram o termo de Consentimento Esclarecido (TCLE-Apêndice 1), termo Assentimento Livre e Esclarecido (TALE-Apêndice 3), destinado aos menores de 18 anos, bem como Consentimento da Participação da Pessoa como Participante da Pesquisa (Apêndice 2). Os documentos supracitados foram elaborados em consonância com a Resolução 466/12, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 2012), do Conselho Nacional de Saúde. Com base neles obtivemos autorização para

realizarmos as observações em sala de aula e as gravações durante a entrevista semiestruturada e, do mesmo modo, usarmos os materiais advindos das entrevistas. Esclarecemos aos participantes que eles tinham o direito à suspensão dos documentos e à desistência em qualquer momento da pesquisa, e que seus nomes verdadeiros seriam salvaguardados, sendo atribuídos, portanto, nomes fictícios.

3.2 Contexto da Pesquisa

A fim de apresentarmos o contexto da pesquisa, destacamos que a mesma foi realizada no Estado de Goiás, na microrregião do Sudeste Goiano, em uma cidade distante 260 quilômetros da Capital e que, conforme consta no Banco de Dados Estatístico de Goiás (BDE-SEGLPAN-GO/IMB, 2015), no ano de 2014, contava com 17 (dezessete) Colégios Estaduais, contemplando o Ensino Fundamental e Médio, tendo como total geral de matrículas 6.540 (seis mil quinhentos e quarenta). Desse quantitativo, 132 (cento e trinta e dois) eram de alunos público alvo da educação especial, entre eles, 10 surdos, que estão matriculados em 6 (seis) escolas. Participaram deste estudo apenas 3 (três), os quais atendiam aos critérios de seleção.

O universo de nosso estudo compreendeu os alunos surdos e seus professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da rede regular de ensino. Como critérios de seleção de participantes elencamos duas características. A primeira: que os alunos surdos tivessem intérprete de Libras e, a segunda, deveríamos selecionar duas turmas no mesmo nível do Ensino Fundamental II.

Assim sendo, atendendo aos critérios acima mencionados, desenvolvemos nosso estudo em duas turmas de 9º ano do período matutino, uma do Colégio Drummond de Andrade e outra do Cecília Meireles.

A escolha desse nível de escolaridade se deu porque o pesquisador trabalhou durante sete anos como intérprete de Libras nessas séries e acompanhou, cotidianamente, problemas emblemáticos no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa para sujeitos surdos, bem como por ter percebido as dificuldades que a maioria dos professores desse nível apresenta para ensinar Língua Portuguesa aos discentes surdos.

Além disso, porque compreender um pouco mais do universo das práticas de ensino dessa língua, em sua modalidade escrita para surdos, possibilitar-nos-á

profícuas reflexões e, possivelmente, mudanças na forma de trabalharmos com esse tema em disciplinas de formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.2.1 Participantes da pesquisa

Participaram do estudo 2 (dois) professores de Língua Portuguesa, bem como 3 (três) alunos surdos matriculados no 9º Ano do Ensino Fundamental Final na faixa etária de 14 a 18 anos e seus respectivos intérpretes de Libras. Destacamos que o foco recaiu nos dois professores, como descrevemos abaixo.

Em relação aos docentes, 2 (dois) aceitaram participar da pesquisa e permitiram a observação em suas aulas, bem como concederam entrevistas. Ambos são formados em Letras: Português/Inglês e literaturas correspondentes, um trabalha em regime de Contrato Temporário e outro é Estatutário, possuíam de 8 a 10 anos de experiência profissional.

Apareceram também em nossa pesquisa, não como sujeitos participantes, os dois 2 (dois) intérpretes, sendo que um possuía Graduação em Pedagogia, embora não apresentasse exame de proficiência em Libras, tendo aprendido os sinais iniciais já no contexto escolar, e o outro apenas Ensino Médio, porém, com proficiência em Libras (Prolibras/MEC), e tendo adquirido fluência no contexto religioso. O tempo de experiência dos mesmos enquanto profissionais da área educacional varia de 2 (dois) a 4 (quatro) anos.

Dessa forma, podemos traduzir, de maneira sintética, as informações apresentadas no contexto acima com base no quadro 2 (dois), que segue:

Quadro 2 (Dados dos participantes da Pesquisa).

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS			DADOS DOS ALUNOS SURDOS				DADOS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARTICIPANTES DA PESQUISA							
Nome do Colégio	Período de Funcionamento	Modalidade de Ensino	Aluno Surdo	Período	Série	Idade	Nome	Função	Formação	Especialização	Tempo de Trabalho	Vínculo	Proficiência	Experiência como intérprete
Drummond de Andrade	Matutino, Vespertino e Noturno	Fundamental II e Ensino Médio.	Timóteo	Matutino	9º ano	15 anos	Assis	Professor	Letras: Português /Inglês	Não	8 anos	Contrato temporário		
			Rosinei	Matutino	9º ano	14 anos	Gustavo	Intérprete	Ensino Médio	Não	4 anos	Contrato Temporário	Prolibras	Igreja e Escola
Cecília Meireles	Matutino, Vespertino e Noturno	Fundamental II	Meyre	Matutino	9º ano	18 anos	Rachel	Professor	Letras: Português /Inglês	Não	10 anos	Efetiva		
							Marlene	Intérprete	Pedagogia	Sim	2 anos	Efetiva	Não	Escola

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas e informações da Subsecretaria (2015)

Após a contextualização da pesquisa, apresentamos as questões relacionadas aos procedimentos de Coleta e Discussão dos Dados.

3.3 Procedimentos de Coleta e Discussão de Dados

Em relação ao procedimento de Coleta dos dados, utilizamos a Entrevista Semiestruturada e a Observação Simples. Quanto ao processo de Discussão dos Dados foi realizado na perspectiva da análise de conteúdos, usando, então, os parâmetros a ela correlacionados (BARDIN, 2011), sendo que centralizamos nosso olhar mais a questões do campo semântico (temáticos).

3.3.1 Entrevista semiestruturada

A Entrevista-Semiestruturada é direcionada por meio de um roteiro elaborado, podendo ter algumas perguntas fechadas, no entanto, o foco recai em questões abertas. Assim, o respectivo roteiro possibilita uma organização flexível e, de modo igual, ampliar os questionamentos à medida que as informações são fornecidas pelo sujeito entrevistado (MENGA; ANDRÉ, 2008, MANZINI, 2004; FUJISAWA, 2000). Até porque, como afirmam Menga e André,

esse tipo de entrevista se parece mais adequado para o trabalho de pesquisas que se faz atualmente em Educação, pois as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (2008, p. 34).

Conforme o pensamento dos autores acima, quando o pesquisador elabora um instrumento de pesquisa com uma estrutura fechada e rígida facilmente poderá encontrar resistência das pessoas a serem entrevistadas. Dessa forma, conforme pontua Menga e André (2008, p. 34), “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (MENGA; ANDRÉ, 2008, p. 34). Esta metodologia foi consagrada porque seu uso, “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (MENGA; ANDRÉ, 2008, p. 35). Uma vez que Entrevista-Semiestruturada permite o processo de correção

quase que automático, possibilita uma mobilidade do pesquisador de superar os limites apresentados e realizar as devidas correções melhorando o resultado da coleta de dados.

No quesito correções, as mesmas foram feitas ao realizarmos a aplicação piloto e analisarmos os resultados obtidos, quando percebemos que o desenho estipulado, inicialmente, não era o bastante para informar sobre as questões desejadas de forma clara e concisa. A primeira coleta de dados possibilitou avaliar as informações recebidas e a necessidade de redimensionar a mesma para uma segunda entrevista. Por essa razão, optamos por remodelar e adaptar algumas questões, além de criar novas perguntas que foram inseridas no roteiro inicial, já que os professores pouco mencionaram sobre as práticas do Ensino de Língua Portuguesa escrita na modalidade de L2 para alunos surdos, conforme apêndice 4 (quatro).

Ao realizarmos as entrevistas semiestruturadas com os professores usamos gravador, já que esse recurso oportuniza maior ampliação do poder de registro e captação de elementos essenciais como pausa de reflexão, silêncios, dúvidas e/ou entonação de voz, implicando assim maior compreensão da referida enunciação (SCHRAIBER, 1995; PATTON, 1990; ROJAS, 1999).

As referidas entrevistas foram transcritas para a modalidade escrita/textual pelo pesquisador principal, assim como é aconselhado por Pretti e Urbano (1988). Como referência para a transcrição, usamos os indicadores apresentados por Marcuschi (1986), os quais são apresentados no texto “Considerações sobre Transcrição de Entrevistas”⁶ do professor Eduardo José Manzini. Assim, os principais sinais indicadores estão descritos no Quadro 3 a seguir:

Quadro- 3 - Principais sinais usados para normatizar a transcrição.

Categoria	Sinais	Descrição da categoria
Pausas e silêncios	(+) ou (2,5)	Para pequenas pausas usou-se um sinal + para cada 0,5s. Pausas superiores a 1,5s indica-se o tempo.
Dúvidas ou sobreposição	()	Quando não foi compreendida parte da fala usou-se parênteses e a expressão inaudível, ou o que supôs ter ouvido.
Truncamentos bruscos	/	Quando o entrevistado corta a fala ou é interrompido de maneira brusca.

⁶ Texto escrito para obtenção do título de Livre-docência em Educação, pela Unesp de Marília.

Ênfase ou acento forte	MAIUSCUL A	Utilizou-se quando sílabas ou palavras eram pronunciadas com maior ênfase.
Alongamento de vogal	::	Usou-se dois pontos para indicar o prolongamento de alguma vogal.
Comentários do analista	(())	Utilizou-se este sinal para inferir alguma colocação do analista.
Silabação	---	Usou-se hifens quando as palavras foram pronunciadas sílaba por sílaba.
Sinais de entonação	“ ‘ ,	Usou-se: aspas duplas para subidas rápidas, aspas simples para subida leves e aspas simples abaixo da linha para descidas leves.
Repetição	Própria letra	Duplicação da letra ou sílaba
Supressão	(...)	Ideias suprimidas durante a fala
Itálico		Usado para indicar fala dos participantes

Fonte: Adaptação do Quadro - Resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi (1986, p.10-13) e Manzine (s/d).

3.3.2 Observação

Além das entrevistas semiestruturadas buscamos, também, subsídios por meio do processo de Observação Simples, não participante, (GIL, 2008). Na concepção do referido autor, essa modalidade

apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatores são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida (GIL, 2008, p. 119).

Além disso, na observação simples, tem-se mais facilidade para “obtenção dos dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas” (GIL, 2008, p. 120), uma vez que adentramos no ambiente, sala de aula, e permanecemos apenas observando, em um local pré-estabelecido pelo professor regente, durante 12 (doze) aulas de 50 (cinquenta) minutos, tanto no Colégio Carlos Drummond quanto no Cecília Meireles.

Gil (2008) sublinha, ainda, que durante a observação simples um dos principais problemas enfrentados pelo observador se refere ao que deve ser observado. Pensando nisso, em nosso estudo, foram considerados, inicialmente, o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, sendo que a partir de tais características se formula o objetivo da observação

(BARTON; ASCIONE, 1984). Ou seja, quando adentramos no ambiente escolar notamos as questões arquitetônicas, disposições dos alunos na sala de aula, quantitativo de alunos, interação alunos surdos e ouvintes, bem como as interações estabelecidas entre os surdos e seus respectivos professores, “itens que por serem significativos merecem atenção especial por parte do pesquisador (GIL, 2008, p. 121).

No entanto, com a intensificação da observação, tivemos como foco maior as questões mais específicas, condizentes, então, com a forma como o professor atende aos alunos, com as práticas de ensino, os recursos metodológicos usados, as categorias que vão surgindo ao longo da observação, para que, assim, após findada essa etapa, fosse possível centrar o olhar às práticas executadas pelo docente que permitem compreender como o ensino do Português escrito tem ocorrido na perspectiva de L1 ou L2.

Assim, o contexto foi a sala de aula, que contava com professor de Língua Portuguesa, e as observações foram realizadas apenas nessa disciplina, com no mínimo um aluno surdo, bem como um intérprete de Libras e o objeto foram as práticas de ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos, uma vez que, de acordo com Menga e André (2008, p. 25), “a primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo”.

Para facilitar o processo da observação realizamos anotações por meio de apontamentos em um caderno de registro, em seguida as mesmas foram transcritas para o computador (*Apêndice 5*), destacando as informações mais relevantes em palavras-chaves de modo a tentar amenizar e/ou não causar incômodo ao professor regente (DANNA; MATOS, 2006). Assim sendo, ao realizarmos esse processo, compactuávamos com as ideias de Vianna, ao dizer que o pesquisador “precisa desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações, para não ser traído por sua memória (VIANNA, 2003, p. 59).

Com efeito, ressaltamos que a opção escolhida acerca das anotações transcritas foi a de que os dados referentes às respectivas observações não seriam apresentados como excertos em forma de citação na apresentação e discussão dos dados, mas seriam diluídos em meio às discussões de maneira geral, auxiliando-nos no processo de compreensão e reflexão sobre as falas dos professores entrevistados.

3.3.3 Discussão dos Dados

Como asseveram Menga e André (2008, p. 48), “o referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados”. Contudo, sabemos que as primeiras categorias elencadas podem ser suficientes, já que em razão de sua amplitude e flexibilização possibilita ao pesquisador “abranger a maior parte dos dados” (MENGA; ANDRÉ, 2008, p. 48). Caso as mesmas não consigam atender aos anseios iniciais, outras categorias conceituais poderão ser criadas ampliando e garantindo, assim, o bom êxito no resultado final da pesquisa.

Nesse íterim, pontuamos que, para criar as mencionadas categorias, conforme Menga e André (2008, p. 48) “foi preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo”. Esse esforço maciço aconteceu porque foi por meio dele que conseguimos realizar “a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo perder de vista a relação desses elementos com o todo dos outros componentes” (MENGA; ANDRÉ, 2008, p. 48).

Não obstante, atentamo-nos, de igual modo, para que a análise não focalizasse apenas os dados explícitos, mas também, os que estão implícitos e poderiam, certamente, revelar informações contraditórias e assuntos silenciados durante todo o processo de coleta de dados, bem como as reflexões que foram surgindo na mente do pesquisador ao processar as informações coletadas.

É válido salientar, como bem pontua Menga e André (2008, p. 46), que “para que isso ocorra, o pesquisador precisa desenvolver uma certa disciplina pessoal, pois a tendência nesse tipo de pesquisa é achar que tudo é importante”. Portanto, para que esse fato não ocorra, recorreremos ao que os referidos autores chamam de Focalização Progressiva, ou seja “de uma posição mais aberta no início da pesquisa vão sendo definidos, ao longo do processo, aqueles aspectos específicos que serão aprofundados na coleta e na análise de dados” (DAWSON, 1982 Apud ANDRÉ, 1995, p. 57).

Assim, focalizamo-nos ao máximo na delimitação da problemática, o que gerou, consecutivamente, uma coleta de dados mais centrada e precisa, que, assim, no caso dessa pesquisa, nosso olhar se centrou nas práticas desenvolvidas pelo professor no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos.

IV APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo tem por pretensão apresentar e discutir os dados obtidos por meio das entrevistas, tendo como apoio, também, o registro de observações, realizadas com professores de Língua Portuguesa de séries finais do Ensino Fundamental Final, que atuam em salas comuns da rede regular de ensino que possuem alunos surdos matriculado.

Divide-se em seis subtítulos: o primeiro diz respeito à formação e atuação/prática dos professores. O segundo tematiza sobre Leitura e Escrita no contexto da sala de aula e Português como L1 e L2 para surdos. O terceiro elucida sobre a avaliação das produções escritas dos surdos. O quarto tópico evidencia a relação professor de Língua Portuguesa e o Intérprete de Libras na sala de aula. Já o quinto retrata, com base na fala dos professores e de forma sintética, os benefícios da educação bilíngue no processo de Leitura e Escrita dos surdos. E, por fim, apresentamos questões relacionadas à interação de alunos surdos e ouvintes dentro da sala de aula e também no espaço externo, no momento do recreio.

4.1 Formação e atuação: dois professores e uma mesma prática

No decorrer de nossa entrevista perguntamos ao docente Assis se durante sua formação, graduação, havia participado de algum curso com foco no ensino de Língua Portuguesa para Surdos. Ele afirmou não ter participado de nenhuma formação específica para trabalhar com pessoas surdas. A mesma pergunta foi feita para a professora Rachel que assegurou nunca ter recebido qualquer formação mencionada com a temática concernente à surdez.

A par dessas informações, retornamos a Assis e indagamos: já que não havia feito nenhum curso com foco na temática anteriormente explicitada, se teve oportunidade de participar de algum outro, de modo geral, acerca de Educação Especial/Educação Inclusiva, no percurso da graduação. Então, o referido professor disse:

Não. A única coisa assim, vamos dizer, que eu fiz e que tenho é o da Faculdade. Nós tivemos um período de Educação Especial voltado para (+) para Libras. Mas, não é um curso suficiente (Professor Assis, 2015).

É interessante deixarmos explícito que mesmo a referida disciplina sendo voltada para a Libras, como dito pelo professor, esta abordava áreas gerais da Educação Especial e não, especificamente, Libras e surdez, implicando assim numa formação genérica sobre a temática. Cabe destacar que mesmo se fosse aprofundado o ensino de Libras, essa disciplina não tem por objetivo ensinar como trabalhar com o português para alunos surdos.

Contrapondo-se à formação geral de Assis, a professora Rachel afirmou que não teve nenhuma disciplina na graduação com o caráter de formação específica para atuar junto a alunos com surdez. Nesse sentido, as pesquisas vem apontando que os professores afirmam que não tiveram, durante sua formação inicial, disciplina ou um eixo capacitador para atuar na perspectiva da diversidade (FERREIRA; FERREIRA, 2004; CARVALHO, 2011; SILVA 2013).

A fim de coletar mais informações que pudessem detalhar concretamente a disciplina cursada por Assis, pedimos que o mesmo falasse como vivenciou os conteúdos durante o período que tal disciplina foi ministrada, se ele recordava de alguns detalhes. Então ele disse:

Foi (+) foi interessante né, no sentido assim: que a gente aprende muita coisa, só que para gente acaba que é um desafio. Porque você fica preocupado com o que você vai passar para o outro e não com o que você vai aprender. Será que eu vou dá conta de passar aquilo desse jeito? (Professor Assis, 2015).

Durante sua graduação Assis já evidenciava preocupação com sua futura prática como professor, pois demonstra preocupação com sua prática, uma vez que deixa transparecer em seu discurso que se atenta em saber como transformar aquela aprendizagem em algo consolidado para repassar aos seus aprendizes e não somente aprender para si. Além disso, a partir de sua fala emana um sentimento de insegurança, já que se questiona acerca da possibilidade de conseguir ou não repassar aos seus alunos o que lhe fora ensinado na graduação.

Demonstrou, ainda, insatisfação com relação ao discutido durante a disciplina cursada na graduação e a efetiva atuação não só na sala de aula e com a disciplina, mas com a graduação que, às vezes, não capacita o graduando para atuar no mercado de trabalho depois de formado. Ele afirma:

a educação no papel é muito bonita, né? Mas, na hora que você vai lá para prática, que você vai lidar com os problemas aí que a gente encontra, realmente, o problema. Aí a gente fica assim um tanto que perdido, no sentindo de não saber o que fazer (Professor Assis, 2015).

Em outras palavras, Assis deixa claro em seu discurso que mesmo depois de sua formação, com leituras, pesquisas e investigações empíricas não está, ainda, seguro sobre sua forma de atuar em meio à diversidade. Também ressalta sua inconformidade com os planos e educação que, em sua forma escrita, distancia-se muito da prática cotidiana da sala de aula.

Tendo em vista que ambos os professores não participaram de cursos formativos na área do Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, perguntamos, então, se eles gostariam de fazer algum que envolvesse Educação Especial, com foco em educação de surdos. Nesse sentido, a professora Rachel disse que

gostaria. Eu acho que seria interessante, né, se o Estado oferecesse pra nós, já que (+) todo ano a gente tem um aluno especial. Um aluno surdo, é, é, dentro da sala de aula. Sempre tem (Professora Rachel, 2015).

A par de seu enunciado, Rachel demonstra reconhecer a atual conjuntura da escola regular, na qual frequentemente é garantida por lei a matrícula de alunos público alvo da educação especial. Não obstante, ela reconhece a insuficiência em sua formação no que condiz à atuação frente ao alunado que elencamos nesta pesquisa, bem como deixa claro seu desejo em participar de cursos oferecidos primordialmente pelo Governo.

Ao fazermos a mesma pergunta ao professor Assis, ele responde afirmativamente, ponderando:

Ah, eu gostaria. Se eu tivesse (+) tiver a oportunidade eu pretendo fazer. Mas, assim, eu não quero um curso acelerado. Eu quero uma coisa que realmente venha me dar subsídios, que venha me dar métodos que venham surtir efeitos, porque se for pra eu fazer algo só pra falar que tenho, não me interessa (Professor Assis, 2015).

Por meio da preleção do professor Assis, percebemos seu interesse em participar de um curso bem estruturado e que, de fato, possibilite aprendizagem na área do Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. O mais interessante é que não se trata de qualquer curso, o seu intento é participar de algum capaz de lhe oferecer

subsídios práticos e teóricos referentes à temática, o que possibilitará realizar seu trabalho de forma exitosa.

Compreendemos, nas entrelinhas do enunciado, que Assis concretiza duas críticas, sendo uma a respeito dos cursos de formação e, outra, dos participantes. A primeira se refere às inúmeras ofertas de formação nessa área, que ultimamente tem sido considerada meio para aquisição de recursos financeiros pela empresa ou instituição proponente, sobretudo, pela expansão no mercado de trabalho que se desenvolve de forma desenfreada e não garante e/ou mantém a qualidade necessária.

No tocante aos participantes, o referido professor deixa transparecer que muitos profissionais participam desses cursos rápidos, os quais não garantem aprendizagem efetiva e, após o término, continuam com saberes irrisórios e, mesmo assim, enchem-se de orgulho ao dizerem que já fizeram vários cursos, mas se verificarmos na prática os resultados dessas capacitações na atuação diária dos mesmos no ambiente escolar percebemos pouca ou quase nenhuma mudança.

Após estabelecermos esse diálogo referente à formação, direcionamos nosso olhar para as práticas dos dois docentes, evidenciando como é a atuação dentro da sala de aula regular com alunos surdos e ouvintes.

Ao solicitarmos a Assis que descrevesse suas práticas e experiências vivenciadas/executadas dentro da sala, ele explica que, de início:

foi tão engraçado, eu chegava pertinho deles, pois tem alunos que conseguem fazer leitura labial, então eu chegava bem pertinho deles e falava com eles quando eu estava explicando no quadro, às vezes, eu gostava de olhar diretamente pro rosto deles pra vê se eles faziam uma leitura labial pra entender o que eu estava falando (Professor Assis, 2015).

Com efeito, percebemos que Assis lançou mão de uma forma tradicional de comunicação com os surdos, estratégias oralista (GOÉS, 2012; SILVA; TARTUCI, 2014), no entanto, o mesmo afirma que não havia resultado, pois os dois surdos que estudavam no 9º demonstravam não compreendê-lo.

Assim, perguntamos que outra ação/prática ele executa no afã de possibilitar que os alunos surdos acompanhem, minimamente, os comandos e realizem as atividades que os alunos ouvintes estão fazendo, então, ele menciona:

às vezes eu apontava com o dedo as atividades que eu queria que fizessem do livro (Professor Assis, 2015).

Nesse sentido, percebemos que mesmo a nossa pergunta sendo direcionada às práticas, ele explica como tenta se comunicar com seus alunos, e não sobre o que lhe fora questionado. Observamos também que Assis tem o hábito de escrever no quadro todas as respostas das atividades solicitadas no livro didático e outras que ele disponibiliza ao aluno. Pensando nisso, questionamos a razão pela qual ele realiza esse ritual em todas as aulas e sua resposta foi que, ao fazer isso, os alunos surdos podem copiá-las e terem o livro e o caderno completos assim como todos os outros alunos.

Além dessas práticas, caracterizamos o ritual de o professor chegar à sala de aula, explicar o conteúdo que está no livro, anotar no quadro os números das atividades que devem ser respondidas, aguardar que os alunos as respondam, realizar a correção oralmente e, por conseguinte, ir anotando as mesmas no quadro para que os alunos surdos façam cópia das respostas para, logo em seguida, tê-las vistas e pontuadas.

Em suma, ao reforçar a pergunta sobre sua prática e como tem se sentido frente ao trabalho com alunos surdos, o professor Assis afirma:

nos primeiros momentos eu fiquei, assim, um tanto apavorado. É que, realmente, eu não sabia como lidar com eles. Não no sentido assim de deixá-los de lado, mas assim, saber que eles são pessoas, que estão aqui, que eles precisam se socializar e que eu precisava criar esse ambiente de socialização entre eles. E aí o meu pavor foi esse (Professor Assis, 2015).

Nesta ocasião, destacamos que Assis menciona o termo “socialização” durante toda a entrevista e que, a partir desse fato e também das observações em sala de aula, percebemos que esse termo reflete, de fato, o que tem ocorrido dentro deste espaço, pois os alunos surdos estão sentados em um canto mais à frente na sala de aula, dialogando apenas entre eles e/ou com o intérprete - comentaremos mais à frente sobre esse profissional em nossa pesquisa -, e, durante o intervalo, realizam algumas atividades com os alunos ouvintes, interagindo por meio de gestos e apontamentos.

A despeito dessa percepção de que o aluno surdo não está efetivamente incluído na sala de aula, a Professora Rachel complementa essa ideia dizendo sobre

sua experiência e o que entende sobre essa pseudo-inclusão na rede regular de ensino, afirmando:

Ah, minha experiência NÃO foi e NÃO tem sido muito (+) gratificante, porque eu, até hoje, não consegui ver que esses alunos, eh, foram, realmente, incluídos na sala de aula. Na minha opinião, né. É, eles ainda não foram realmente incluídos na sala de aula [...]nas minhas salas e eu não consegui vê-los totalmente incluídos ali no (+) no grupo, na aula, principalmente dentro da aula que eu estava dando (Professora Rachel, 2015).

Não obstante, a professora Rachel reforça sua fala anterior reafirmando que em sua concepção os professores não foram bem preparados para realizarem, de forma plena, a inclusão ou dizer:

eu ainda não consigo ver ainda eles ((surdos)) assim realmente incluídos no, na turma regular. O professor é muito despreparado para receber um aluno surdo ou com outras necessidades especiais. O professor ainda não tem preparo nenhum. E o estado ainda (...) deveria oferecer o mínimo de preparo pra nós enquanto professores (Professora Rachel, 2015).

Com efeito, além de a professora Rachel demonstrar sua percepção acerca de uma inclusão não efetivada, ela reconhece o despreparo dos profissionais que atuam nas salas da rede regular de ensino com alunos públicos alvo da educação especial e, mais ainda, almeja um olhar mais cuidadoso por parte do Estado, a fim de que ele proporcione capacitação contínua e com direcionamento aos professores que vêm se deparando com os fios e as tramas, cotidianamente, dentro do ambiente escolar.

Retomando sobre a prática do professor Assis, o mesmo comenta que apenas se sentiu mais seguro para atuar com esses alunos a partir do momento da chegada do intérprete, já que até meados do primeiro semestre de dois mil e quinze os surdos não contavam com a presença deste profissional na sala de aula. Assis confirma isso ao dizer

graças a Deus, que veio o “Professor de Apoio”⁷ e as coisas foram se encaminhando, se encaixando (Professor Assis, 2015).

⁷Ressaltamos que tanto o professor Assis quanto a professora Rachel, durante todo o tempo, chamam o Intérprete de Libras de “Professor de Apoio”. No entanto, Professor de Apoio é o profissional com

Embora o professor Assis afirme estar se sentido mais seguro a partir da inserção da figura do intérprete de Libras no ambiente escolar, sua prática continua a mesma e, paulatinamente, deixa sob a responsabilidade deste profissional a função de ensinar os conteúdos de Língua Portuguesa para os surdos, pois comunica o que será trabalhado na aula seguinte e pede ao intérprete para providenciar atividades que possam ser trabalhadas com os aprendizes, isentando-se assim da responsabilidade de professor regente da sala de preparar atividades que atendam à necessidade de todos os seus alunos, mas deixando de lado os alunos surdos sob a responsabilidade do Intérprete, sobretudo, cuidando das dinâmicas e didáticas que possibilitam e auxiliam no processo de ensino.

Já durante a entrevista com a professora Rachel, perguntamos sobre a experiência da mesma ao trabalhar na sala regular com uma aluna surda, como ocorre sua prática cotidiana e se considera positivo o fato de ela estar estudando junto com os alunos ouvintes.

De início, Rachel nos conta que, ao adentrar na sala de aula em que havia uma aluna surda matriculada, várias inquietações surgiram, as quais iam desde:

como vou ensinar língua portuguesa para ela? Será que ela conseguirá aprender da mesma forma que os outros alunos? Como farei para executar um trabalho produtivo com ela? Terei intérprete para traduzir durante as aulas? (Professora-Rachel, 2015).

Com isso, percebemos que a professora se sentia angustiada por não ter sido preparada para atuar neste contexto (THOMA, 2006). Durante as primeiras aulas, mesmo com a presença do intérprete, a professora Rachel ficava na dúvida, não sabia se olhava diretamente para a aluna surda, se falava pausadamente ou de forma natural, se poderia se movimentar de um lado para outro dentro da sala ou se deveria ficar estática em um ponto, facilitando a visibilidade da aluna surda, mais especificamente pensando na leitura labial.

formação em educação especial e que presta atendimento educacional ao aluno que necessita de apoios intensos e contínuos em âmbito do ensino regular, contribuindo com o professor regente. Em relação a contratação dos intérpretes, no contexto pesquisado, até início de 2010 os mesmos eram contratados como professor intérprete, mas a partir do reconhecimento da profissão de tradutor intérprete de Libras, a rede os contratam diretamente como intérprete, assim como ocorre nos estados de Santa Catarina (QUADROS, 2006b), Paraíba, Mato Grosso (DORZIAT; ARAÚJO, 2012) e outros.

Rachel nos relatou que os primeiros dias de trabalho nesta sala foram bastante angustiantes, pois pouco sabia sobre como atuar frente à realidade vivenciada por ela, assim com dito pelo professor Assis. Ela menciona:

a minha experiência com alunos surdos é pouca. Até porque a gente não tem muito contato com eles por (+) por eles já estarem sendo acompanhados pelo Professor de Apoio, né (Professora Rachel, 2015).

O discurso da professora nos inquieta muito, pois, ao relatar que não possui muito contato com a aluna surda, já que ela está sendo acompanhada pela intérprete de Libras, evidencia que algumas relações dialógicas deixam de existir e que, acima de tudo, transfere a função de ensinar a Língua Portuguesa para a Intérprete. Essa realidade nos possibilita observar que a situação da inclusão não acontece na prática cotidiana de sala de aula, uma vez que a aluna surda recebe sua formação da Intérprete e não da professora regente. Tal ação pode ser conferida no momento em que a professora Rachel diz que a intérprete

vai me dizendo o que ela está trabalhando com a aluna para gente aprovar ou não e entrar num acordo ou não (Professora Rachel, 2015).

Em relação aos pontos positivos da aluna surda estar inserida no contexto da sala de aula de ouvintes, a professora Rachel cita que

é positivos, né, e::, a questão de, a questão de eles estarem dentro de uma turma regular já é um ponto positivo, né. A questão deles terem o Professor de Apoio também é um ponto positivo (Professora Rachel, 2015).

Entretanto, a inclusão ocorre de forma muito superficial, haja vista que a aluna surda está inserida na mesma sala regular, mas sua formação não acontece de forma inclusiva, uma vez que é a intérprete que se responsabiliza, inclusive no quesito de avaliação do processo de aprendizagem, por repassar para a professora regente o rendimento da aluna surda.

No que concerne às práticas da professora Rachel, percebemos que a mesma chega à sala de aula, escreve a data no quadro, pede para que os alunos peguem o livro de Língua Portuguesa, explica os conteúdos das referidas unidades e, logo em seguida, solicita que eles respondam às atividades correspondentes.

Após a realização dessa ação corrige, primeiramente de forma oral, com a turma toda e, consecutivamente, já anota todas as respostas no quadro, assim como faz o professor Assis, para que a aluna Meyre também possa ter o caderno vistado e receber cada um dos vistos pontuados para a somatória da média final. Assim tem sido a prática dentro da sala de aula da professora Rachel.

Talvez seja por isso que não temos muitas práticas para serem caracterizadas/delineadas, pois ambos os professores, apesar de estarem em escolas distintas, bairros opostos e conjunturas diferentes, possuem a mesma formação, trabalham com a mesma disciplina, com uma sala do mesmo contexto no que diz respeito à presença de alunos surdos e intérpretes, apresentam angústias semelhantes e, sobretudo, realizam ações pedagógicas idênticas, justificando, portanto, o subtítulo “dois professores e uma mesma prática”.

4.2 Leitura e Escrita no contexto da sala de aula e o Português como L1 e L2.

A fim de saber um pouco mais a respeito da perspectiva do docente sobre a leitura e a escrita, bem como sobre o Português como L1 e L2 (ALMEIDA FILHO, 2005; LODI, 2009), conversamos com o professor Assis e com a docente Rachel a respeito de suas experiências com esta disciplina, bem como de suas expectativas e desalentos.

Assis principia seu diálogo apontando:

no ensino eu, eu (+) costuma assim: dizer para os meus alunos que a nossa língua, além de ser muito rica é muito gostosa de trabalhar, só que umas das dificuldades que a gente tem é que, ultimamente, nossos alunos, assim, não gostam muito de ler. Não no sentido de ler uma notícia, ou ler uma informação. Mas, no sentido, assim, de ler, ler e dizer: nossa, eu vou ler para ficar informado, e isso e aquilo outro (Professor Assis, 2015).

Percebemos que o professor tenta estimular seus alunos a realizarem leituras significativas e que se tornem prazerosas, já que o mesmo aponta que trabalhar com a Língua Portuguesa é algo bastante compensador, no entanto, seria mais produtivo se seus alunos percebessem a riqueza desta língua, bem como se compreendessem o valor da leitura no dia a dia e no processo de formação pessoal (POSSENTI, 1996).

Professor Assis assinala que a falta de leitura por parte dos alunos acaba se tornando “um desafio pra nós que trabalhamos com (+) a língua materna, vamos assim dizer” (Professor Assis, 2015). No entanto, evidenciamos que, apesar dessa situação emblemática no campo educacional de desinteresse pela leitura, Assis não desanima, pois em seu depoimento esclarece:

Então, na, na minha prática do dia a dia eu fico tentando, é, é, levar pros meus alunos esse gosto, esse prazer pela leitura. Porque não é só pelo fato de ler, mas, é o caso de ler por ler e gostar, e amar a leitura, chegar a dizer: nossa, isso aqui é Machado de Assis, ele escreveu esse texto, nossa esse aqui é (...) esse livro de Literatura é tremendo! Vou contar a experiência de um livro que eu li, e hoje não tem isso mais (Professor Assis, 2015).

Além disso, professor Assis contextualiza suas experiências sobre leitura durante sua época de estudante do Ensino Fundamental e Médio, discorrendo:

na minha época, quando eu estudava, você lia, você tinha prazer em ir até a biblioteca pra pegar um livro pra lê. Hoje nossos alunos não têm mais esse prazer, e aí, na prática do dia a dia, a gente fica tentando criar (+) levar esse gosto pela leitura, mas acaba que, às vezes, a gente fica um tanto decepcionado (Professor Assis, 2015).

O que podemos notar por meio da fala do professor Assis é uma realidade que se apresenta nas escolas brasileiras, em que os professores tentam indicar leituras e trabalhar de maneira a recuperar os grandes clássicos da leitura brasileira, Portuguesa, Inglesa entre outras, mas que nem sempre é possível realizar este trabalho da forma que gostaria. Não expressamos que essa realidade seja total, mas que este panorama se faz real na vida da grande maioria dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio e, principalmente, no contexto das salas em que o referido docente atua, tanto com alunos ouvintes quanto com os surdos.

Com efeito, este acontecimento, conforme relato do professor:

acaba que nos deixa, não desestimulado, no sentido de dizer: aí meu Deus eu sou um fracasso na sala de aula, mas no sentido assim de ter uma sensação de que a gente não conseguiu alcançar um objetivo que a gente tem em mente, porque todo professor, eu acredito, que trabalha com a Língua Portuguesa, desde o primeiro momento que ele colocou os pés na sala de aula o incentivo dele, o objetivo é sempre levar o aluno a aprender, aprender, aprender e criar esse gosto pela leitura, e hoje a gente não tá conseguindo. Infelizmente a gente não consegue (Professor Assis, 2015).

A professora Rachel, por sua vez, explica que suas experiências ao trabalhar com leitura e escrita dentro da sala de aula também não são muito produtivas, pois, como relatado por Assis, seus alunos não se interessam pela leitura de clássicos e até mesmo dos textos presentes no livro didático.

Disse ainda que, no intuito de despertar o interesse pela leitura em seus alunos, busca realizar leituras compartilhadas em sala de aula e rodas de leitura, indica pequenos fragmentos, inicia contando o contexto/enredo de um livro e pede para que os alunos leiam e descubram o final, e, sobretudo, traz textos de casa para disponibilizar aos aprendizes.

Assim sendo, sobre o processo de escrita e leitura dos alunos surdos em especial a professora Rachel nos conta sobre as experiências dela com a aluna Meyre, de 18 anos e matriculada no 9º ano. Ela inicia sua fala explicando que descobriu que Meyre

é uma aluna copista, a letra dela é MUITO bonita, ela escreve MUITO bem, mas ela só consegue escrever se ela, enxergar (+) copiar, entendeu? Se você ditar alguma coisa para ela, ela não consegue escrever (Professora Rachel, 2015).

Conforme exposto no excerto da professora Rachel, em que a mesma afirma que a aluna tem letra bonita e que é copista, vemos traduzida a realidade de muitos surdos brasileiros, que estão em séries avançadas, mas que, no entanto, apenas fazem cópias dos livros e do quadro, demonstrando, portanto, o atraso linguístico do discente (ANDRADE, 2012). Com efeito, a razão de só copiar é porque sendo surda e sem ser oralizada não consegue fazer, por conseguinte, o ditado, o que impossibilita a mesma de escrever as palavras ditas. Além do mais, seria incoerente que um aluno surdo fizesse escritas de ditados, pois seu meio de comunicação e expressão é espaço-visual, e não oral auditivo (BRASIL, 2005; LODI, 2009; TARTUCI, 2001).

Ao dizer que se ditar alguma coisa para a aluna ela não consegue escrever, a professora evidencia o fato de tentar pronunciar algo e a referida aluna não a compreender, até mesmo porque ela faz pouca leitura labial e se comunica, majoritariamente, por gestos, pois somente agora no 9º ano é que está tendo contato com o intérprete de Libras e as experiências iniciais da aquisição da Libras. A docente não percebe a incoerência em dizer que ela não faz cópia de palavras ditadas, ou seja, falta reflexão sobre surdez e linguagem (GOÉS, 1996). Além disso, significa

também que a aluna não possui, até então, autonomia para escrever frases básicas em Língua Portuguesa, por isso, apenas consegue copiar (LODI, 2013).

No que diz respeito à leitura, Rachel esclarece:

E lê (+), eu não me lembro muito bem o que a Marlene me contou sobre a questão da leitura dela. Parece que assim, ela ainda tem uma dificuldade muito grande com relação a leitura e escrita, apesar de estar no 9º ano. Ela ainda está sendo assim, praticamente alfabetizada (Professora Rachel, 2015).

Essa situação é intrigante e reveladora ao mesmo tempo, pois deixa transparecer que a professora Rachel não sabe como está o desempenho de sua aluna na leitura, comprovando mais uma vez que o trabalho de ensinar Português tem sido deixado nas mãos da intérprete, conforme apontam os estudos de Lacerda e Bernardino (2009).

A despeito do que a professora Rachel disse, que a aluna está praticamente sendo alfabetizada, durante a entrevista com o docente Assis o mesmo declarou, taxativamente, a mesma coisa, afirmando:

como eu já tinha falado no início: como os meninos estão no processo da alfabetização, né. Isso foi um dos primeiros diagnósticos que ele ((intérprete)) teve, que eles não conheciam a língua portuguesa. Aí o que ele está fazendo? Ele está fazendo um trabalho, mesmo, de alfabetização. Ele está trabalhando com palavras simples, sílabas simples, e (+) na medida do possível, né, ele vem, vem acrescentando aquilo que ele tem em mente sobre o conteúdo que eu tenho trabalhado (Professor Assis, 2015).

Em seu discurso, o professor Assis também declara saber que seus dois alunos, Rosinei e Timóteo, apesar de estarem no 9º ano, estão sendo alfabetizados agora, ou seja, possuem atraso linguístico (ANDRADE, 2012). No entanto, deixa claro que quem realizou esse diagnóstico não foi ele mesmo, mas, sim, o intérprete de Libras, Gustavo. Com efeito, Gustavo foi quem assumiu a responsabilidade de alfabetizar os dois discentes, já que eles, além de desconhecem os processos de leitura e escrita, de modo igual desconhecem a Libras. Portanto, este profissional está assumindo uma tarefa dupla, ou seja, ensinar Libras e alfabetizar os alunos, que até então nunca haviam tido contato com intérprete ou Libras, e que, tampouco, mesmo estando neste nível de ensino, sabem ler e/ou escrever.

A par da informação de que ambos os alunos agora que estão no processo de alfabetização, perguntamos aos professores se eles acreditam que os alunos surdos aprendem Português da mesma forma que os ouvintes. Rachel se pronunciou:

Eu acho que não. Até porque esses dias a Marlene estava comentando comigo a questão dos verbos. Teve um dia que a gente estava trabalhando modos verbais e aí ela me contou que os surdos não conseguem, às vezes, conjugar os verbos de acordo com os sujeitos, corretamente. E, pelo que eu entendi, foi como se fosse assim, um Americano tentando falar o Português e aí ele fala 'eu ser americano', pelo que eu entendi. Eu acho que foi isso (Professora Rachel, 2015).

Com essa fala, a professora Rachel revela pequenos indícios/indicativos de que busca compreender que o surdo tem como L1 a Libras e o Português como L2, tanto é que ela faz referência a um estrangeiro que, ao chegar ao Brasil, enfrenta dificuldades em tempo e conjugação verbal. Entretanto, é relevante ressaltarmos que se o surdo for fluente em Libras desde pequeno isso ajudará no processo de aquisição do Português e que, após muito tempo de escolarização, ele conseguirá, significativamente, conjugar verbos, mesmo que, conforme exposto por Lodi (2009), a composição tenha marcações de uma escrita estrangeira.

Ao fazermos a mesma pergunta ao professor Assis se os alunos surdos aprendem português da mesma forma como os ouvintes, ele declarou:

Olha, depende. Eu, eu (+) acredito que depende, porque no caso esses alunos que conseguem fazer leitura labial eu acredito que eles conseguem compreender o que você está falando. Agora no caso de um aluno que não tem essa habilidade ou às vezes ele comunica só na Língua de Sinais e eu como professor não consigo transmitir essa mensagem, fazer o uso desse código, eu acredito que ele não consegue (Professor Assis, 2015).

No discurso de Assis emergem sentidos relacionados à concepção de que os alunos oralizados são capazes de aprender o Português, no entanto, acreditamos que o mesmo desconhece o contexto histórico da época do Congresso de Milão, momento esse em que se definiu uma educação majoritariamente oralista e que, em decorrência dessa escolha, o nível de aprendizagem dos alunos foi considerado precário (TARTUCI, 2001; SILVA; TARTUCI, 2014).

Conforme sugerem os estudos relacionados à Educação de Surdos (LACERDA, 1996; 2013; TARTUCI, 2001; LODI 2009; 2013; SILVA; TARTUCI, 2014;

DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003; TURETA; GÓES 2009, entre outros), percebemos, diferentemente da concepção de Assis, que os surdos que adquiriram a Libras desde a tenra idade têm demonstrado mais habilidades no processo de leitura e escrita, haja vista se ancorarem em sua língua materna, na ânsia de compreenderem as características do Português.

Sabemos que as concepções divergem quando se fala em Educação de Surdos de forma tradicional, oralista, e, na atual conjuntura, daquela que valoriza e dá possibilidades aos surdos de aprenderem sua língua materna em um contexto linguístico e histórico-cultural adequado para, a partir desse momento, investirem na aprendizagem de uma segunda língua (TURETTA; GÓES, 2009; LODI, 2009).

Assim, reconhecemos os dois caminhos, e, consecutivamente, em nossos estudos e em nossa prática, defendemos a concepção de que o surdo deve aprender Libras e conviver em um ambiente linguisticamente bilíngue para que haja a efetivação do domínio tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Continuando a entrevista com os professores, ampliamos as discussões perguntando se na concepção deles havia diferenças entre ensinar Língua Portuguesa como L1 e como L2.

A professora Rachel elucida em seu discurso:

eu (+) assim, mesmo com a mínima experiência que eu tenho, eu imagino que a diferença é muito grande de Ensinar a Língua Portuguesa como Primeira Língua e como Segunda Língua. Eu acho que existe uma diferença grande (Professora Rachel, 2015).

Portanto, para tentarmos perceber que diferença ela pontuava, ou seja, qual era a sua concepção sobre o assunto, pedimos para que falasse um pouco mais. Então, a mesma declarou:

Ah, a língua mãe é natural né, você tá ensinando dentro da sala de aula, porque os alunos traz de casa (+) desde bebezinho eles estão convivendo com essa língua. Agora os alunos surdos é como se (...) eu como professora de inglês (...) posso falar que é como se eles estivessem, é a verdade, como se eles estivessem aprendendo outra língua. Então é como se eu fosse alfabetizá-los, é como se eu fosse alfabetizarem em outra língua, é igualzinho quando eles estão aprendendo outra língua, igual o inglês né. Por exemplo, se você nunca soube inglês, você entra num curso você vai aprender desde o início, o Bê a BĂ. Eu imagino que para os surdos seja a mesma coisa (Professora Rachel, 2015).

Na fala de Rachel percebemos uma diferença existente entre a aquisição da linguagem por crianças surdas e ouvintes, sendo que as ouvintes, desde pequenas, recebem estímulos de seus pais e, ao chegarem à escola, sua língua já está constituída. Diferentemente, as crianças surdas filhas de pais ouvintes não possuem esse processo constituído, pois os pais, em sua maioria, não sabem Libras para estimularem a aprendizagem da mesma por seus filhos e, com isso, ao adentrarem no ambiente escolar as crianças surdas estão, supostamente, sem uma língua já adquirida e sistematizada, o que implica mais dificuldade do percurso de escolarização (LODI; LUCIANO, 2009; LACERDA, 2013; LODI, 2013).

Mais adiante suscitamos a reflexão dos professores ao questionarmos se do ponto de vista deles ao trabalharem com os alunos surdos a língua portuguesa está sendo na perspectiva de L1 ou L2. Prontamente, a professora Rachel afirma

eu acho que mais como primeira. Eu acho que não tá chegando assim (...) a minha aula não atinge exatamente o objetivo da aluna Meyre (Professora Rachel, 2015).

Na mesma direção, em relação ao ensino de Português, o professor Assis explica:

Eu acredito como se fosse primeira língua, tanto é que se o foco fosse primeira língua deles (Libras), nós teríamos algo relacionado à necessidade deles e nós não temos. Nós não temos um ensino, assim, voltado pra eles. Então, nós teríamos que ter um professor especializado, que tivesse uma formação nessa área pra trabalhar com eles e eu como professor de Língua Portuguesa entraria com a L2, né, e o outro com a L1. Então o que poderíamos imaginar é que eles fariam uma junção das duas línguas e eu acredito que daria mais sentido. Talvez eles ficariam até mais contente em vir a escola (Professor Assis, 2015).

Na fala do professor Assis fica evidenciado o reconhecimento de que o português é trabalhado como L1 para os surdos e que, se orresse como aponta o Decreto 5.626, tendo a Libras como L1 e Português como L2, havia a necessidade de um profissional especialista na área, que, primeiramente, ensinaria a Libras e tão somente após essa ação é que teria início o trabalho com a Língua Portuguesa como L2 em sua modalidade escrita (DAMÁZIO, 2007).

Como a professora Rachel reconhece que o ensino de Português tem sido como L1, indagamos se durante as atividades escritas desenvolvidas na sala de aula

algumas delas não contribuiriam para a aprendizagem desta língua enquanto L2. Assim, a referida professora nos disse:

Sim, porque eu dei várias aulas sobre cartas, documentos, ne. Começou com Ata, Requerimento, Carta de Apresentação, Carta de Agradecimento e aí os alunos (...) todas essas cartas, eles viam o exemplo no livro e eu pedi para que eles fizessem no caderno. Esse, alguns, a Meyre fez. Eu acho que pra ela foi bom assim. Foi um conhecimento legal que ela teve. E eu acho que ela conseguiu acompanhar os colegas, na questão da escrita. Desenvolver lá a cartinha, a Professora de Apoio foi explicando pra ela, ne. Porque na verdade eu dei o modelo pra eles preencherem, ne, onde estava faltando dados de documentos, nome completo, algum número se fosse um valor em dinheiro, ne, ou um número de uma nota fiscal, o nome de uma empresa, a profissão de quem assinou em baixo. Então, assim, essas aulas eu acho (+) eu imagino que ela tenha conseguido acompanhar melhor do que as outras. Por ela estar escrevendo ali, preenchendo esses (+) documentos (Professora Rachel, 2015).

Com efeito, ao realizar essas atividades envolvendo produções diversificadas (GARCEZ, 2001), a professora Rachel, com o auxílio da intérprete Marlene, acredita ter alcançado um ensino um pouco mais apropriado à necessidade da Aluna Meyre. É interessante pontuarmos que, durante essas atividades, estávamos em sala observando a execução: a professora pediu à intérprete que levasse imagens referentes aos assuntos tratados nos textos, bem como levasse Atas, Requerimentos, Registro de Nascimento e Registro Geral de forma xerocopiada para a aluna visualizar, compreender e preencher alguns campos incompletos, ampliando os caminhos da prática pedagógica para ensinar o Português (BATISTA; ALARCÓN, 2012; SALLES, 2004; GARCEZ, 2001).

Pontuamos que durante a realização das atividades propostas, a intérprete ensinava os sinais em Libras, apresentava as imagens através das cópias, e, só depois, ensinava a forma escrita em Português.

Caracterizamos, novamente, a atuação da intérprete no trabalho pedagógico com o aluno surdo, pois foi ela quem providenciou as cópias e trabalhou de forma isolada com a aluna, a professora apenas se apresentou frente à aprendiz para verificar se estava tudo ocorrendo bem, mas de modo algum interferiu ou sugeriu algo. A professora não percebe a intérprete como alguém que medeia a relação entre ela e a aluna surda, faz tradução, mas como um professor de apoio, que a substitui junto à aluna surda, ensinando o conteúdo.

Por fim, durante as observações realizadas nesta sala, essa foi a única unidade do livro que sugeria esses modelos de tarefas. De modo igual, somente com tais tarefas foi possível percebermos um direcionamento mais específico, possibilitando a aprendizagem de forma mais objetiva e atendendo às questões linguísticas da aluna surda e, sobretudo, com características de ensinar o Português como L2.

A situação de Meyre tende a seguir como um processo desencadeado desde as séries iniciais e se prolongar durante seu processo formativo, porque nas falas da professora Rachel fica evidente que a aluna está no nível da alfabetização e pelo que se pode concluir ela será aprovada para a série seguinte, mesmo com as deficiências que traz durante seus anos de escola.

Na oportunidade, perguntamos à professora Rachel o que poderia ser implementado na sala de aula para oportunizar aos surdos maior aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como que recursos, estratégias, metodologias ou material utilizar no contexto escolar. A esse respeito ela respondeu:

Eu acho (+) assim, mas é uma coisa que eu acho que ainda não vai (...) que ainda vai demorar a gente ter, né, que é o recurso tecnológico, aqueles quadros digitais, se tivesse, o professor conseguiria, mesmo que ele tivesse que dar um conteúdo diferente pra ela ((aluna surda)), e ele conseguiria juntar ali os alunos regulares e naquele mesmo conteúdo preparar, direcionado para ela ((aluna surda)). Mesmo que ele tivesse que explicar de maneira normal para os alunos regulares e pra ela de maneira mais específica, se tivesse um quadro digital pra ele tentar mostrar na Linguagem dos Sinais aquele texto traduzido, não sei se tem como, mas por exemplo, um texto traduzido ali na Linguagem dos Sinais para ela (Professora Rachel, 2015).

Com efeito, a professora aposta no recurso tecnológico como facilitador e multiplicador das possibilidades de aprendizagem. Diz, ainda, que se nas salas comuns da rede regular a prevalência desses recursos fosse total, e em toda sala houvesse uma lousa digital conectada a uma internet de boa capacidade, seria possível

colocar o texto para os alunos regulares e ali do lado traduzido na Linguagem dos Sinais pra ela, entendeu? Ou, às vezes, com desenho, não é. Eu acho que o recurso tecnológico seria, ajudaria bastante. O professor tentar inclui-la ((aluna surda)) mais na turma dos regulares, não é (Professora Rachel, 2015).

Ao finalizar a fala sobre a relevância dos recursos tecnológicos, a professora Rachel faz uma crítica ao atual panorama considerado inclusivo, argumentando:

Para o professor (+) é, para esse aluno não ser tão, na minha opinião, esse aluno ainda tá excluído, mesmo estando ali dentro do grupo. Porque, por falta de recurso tanto do professor que não tem preparo quanto da sala de aula que não tem estrutura física pra receber esse aluno que, eu acho que se tivesse estrutura e recursos tecnológicos dentro da sala de aula o aluno seria mais incluído (Professora Rachel, 2015).

Por outro lado, especificamente ao relatar sobre a possibilidade de melhora no processo de leitura e escrita dos alunos surdos, a professora Rachel (re)caracteriza seu discurso e faz o seguinte comentário:

eu não sei, talvez assim, se tivesse outro aluno surdo na sala junto com ela, ela teria (+) assim, comunicando com outro aluno, às vezes estudando junto, né, isso daria oportunidade melhor de leitura e escrita. Eh (+) outra coisa: ler e escrever sem copiar, né? (Professora Rachel, 2015).

Além disso, a professora considera que talvez fosse possível:

propor a escrita (...) começar com pequenos trechos, bilhetes para ela deixar pra mãe dela em casa. Mas, a maneira dela chegar nesse ponto aí de saber ler e escrever, independentemente, eu não sei como é que faria. Eu não sei quais os recursos que eu usaria com ela, eu não sei. Porque o próprio Professor de Apoio, né, vê essa dificuldade, né, de saber como é que vai fazer pra esse aluno é (+) aprender a ler e a escrever sem ficar copiando. A própria professora dela vê essa dificuldade de fazê-la não ficar mais olhando o texto para copiar ele no caderno (Professora Rachel, 2015).

Nas duas falas anteriores percebemos que ora a professora acredita na possibilidade de trabalhar com pequenos textos, e também com gêneros textuais, uma vez que seriam provenientes da necessidade da aluna surda, pois, por meio deles, ela conseguiu escrever recado para seus familiares e conseguiria escrever de maneira mais independente (GERALDI, 1993; POSSENTI, 1996), ora pensa que se houvesse mais surdos na mesma sala seria um caminho possibilitador de trocas de experiências e que em parceria a aprendizagem seria mais profícua. Por fim, ela demonstra desconhecer outras formas capazes de possibilitar a leitura e a escrita de maneira

independe para a aluna surda, e mais uma vez se reporta à intérprete, pontuando que tampouco esta sabe os caminhos necessários para o êxito.

Após percebidas as considerações da professora Rachel sobre atividades de Leitura e Escrita, bem como possíveis sugestões para melhorar esse processo, indagamos também ao professor Assis se ele tem realizado algumas atividades que contribuem para que os alunos surdos aprendam português como uma segunda língua. Ele, diferente da professora Rachel, diz:

não, eu acredito que não pelo fato de eles (...) essas dificuldades que nós encontramos aqui. Hoje nós temos o Professor de Apoio, e ele tenta, então (...) o trabalho que ele vem desenvolvendo ele tá tentando ensinar a língua, mas fazendo o uso da língua de sinais de maneira que venha se tornar significativa pra eles. Da forma que nós trabalhamos eu acredito que ela ((língua portuguesa)) não tem muito sentido (Professor Assis, 2015).

Nesta fala, o professor Assis afirma que as atividades que estão sendo desenvolvidas dentro da sala de aula com os alunos surdos e ouvintes não contribuem para a aquisição da Língua Portuguesa como L2, e, acima de tudo, que elas são sem sentido para os surdos, já que os mesmos, apesar de estarem no 9º ano, desconhecem os conteúdos trabalhados. Aqui percebemos uma dificuldade para estes alunos serem absorvidos, no futuro, pelo mercado de trabalho, haja vista que em sua quase totalidade estes alunos surdos necessitarão dos conteúdos da Língua Portuguesa para realizarem suas atividades trabalhistas e como farão se a escola não consegue proporcionar mecanismos de aprendizagem que tornem estes conteúdos significativos para eles?

Por exemplo, os dois alunos surdos, Timóteo e Rosinei, assim como dito pelo professor Assis, estão no processo de alfabetização, tanto em Libras quanto em Português, e é impossível que aprendam Orações Subordinadas, Coordenadas, Explicativas, conteúdo da referida série, o que vai ao encontro com os estudos de Pinto (2011).

Já que Assis disse não ter trabalhado com atividades significativas, perguntamos a ele como deveria ser feito ou que sugestões ele daria para que houvesse ensino da Língua Portuguesa para esses alunos. Neste ínterim, o mesmo afirmou:

se tivesse um material especializado e com metodologias voltado para esse público. Então deveria ter algo que eu pudesse tá trabalhando com eles, porque se eu tivesse ao menos a base e o material ficaria mais tranquilo pra eu trabalhar com eles, né. Enquanto os outros fariam atividades específicas eu poderia também, né, dar mais atenção pra eles ((surdos)) porque eles precisam de mais atenção da minha parte, enquanto os outros conseguem caminhar sozinho. E, às vezes, eles precisam da intervenção dos professores (Professor Assis, 2015).

No dizer do professor Assis fica manifestada a necessidade de uma metodologia e material diversificados. E, pensando nisso, continuamos a perguntá-lo, para percebermos a que tipo de material ou metodologia ele estava se referindo. Assim, esclarece que

poderia ser um livro (+) um material trazendo as figuras, trazendo o alfabeto, os símbolos, né, porque aí ele teria a noção de que tal símbolo se refere a letra A, e outra à letra B, então eu vou juntar esse com esse e vai formar a sílaba tal. E se nós tivéssemos também outros recursos, né, pudéssemos estar trabalhando com eles. Algo que estaria facilitando a minha prática, né, porque se eu não tiver à minha disposição esse tipo de material a gente (+) resumindo, a gente não consegue fazer (Professor Assis, 2015).

Ao explicar que precisa ter um material à disposição para facilitar a sua prática, o professor faz referência, também, a alguns professores que para executarem ou planejarem algo novo recorrem a materiais prontos e com atividades já estabelecidas usando modelos apostilados. Afirmamos isso com base em nossas experiências adquiridas durante 7 anos atuando no ensino e na tradução da Libras, transitando desde séries iniciais do Ensino Fundamental I até séries finais do ensino Médio. Não obstante, fica evidenciado que o professor hoje não só planeja sua aula, pois, ao fazê-lo, necessariamente produz também o material didático, o que acarreta um desdobramento trabalhista por parte do mesmo, e nem sempre o tempo despedido para isso é suficiente, sobretudo quando o professor trabalha em dois turnos, por exemplo. Ademais, Assis não possui formação específica de Libras, o que caracteriza a necessidade de receber material já elaborado.

Além disso, o professor comenta que a ausência de um material já pré-estabelecido e a falta de experiência na área implicam na não realização de um bom trabalho:

Então, e aí onde vem aquele sentimento de fracasso, porque você se sente fracassado, não no sentido de que você foi lá e não cumpriu com o seu papel. Mas, no sentido assim, eu fiz mas não consegue atingir o objetivo daquilo que eu queria. É como se eu tivesse numa corrida e minha meta é chegar lá primeiro e não conseguir chegar. É uma sensação, assim, de que algo ficou à desejar, não foi concluído direito. E aí a gente fica muito preocupado. Pelo menos eu fico preocupado nesse sentido. O aprendizado dos alunos. Eu não quero só os alunos aqui. Eu quero que esses alunos estejam aqui, que eles se interessem e que eles me deem uma resposta positiva de que eles estão, realmente, aprendendo algo comigo. E aí, a gente se sente realizado, eu acredito que o professor se sente realizado nesse sentido (Professor Assis, 2015).

Assis expressa um sentimento que muitos professores, independentemente de atuarem junto a alunos surdos ou não, sentem cotidianamente no contexto escolar. De modo igual, demonstra afincamento por sua profissão e deixa claro que seu objetivo, enquanto docente, é possibilitar aos discentes aprendizagem efetiva e significativa e, quando isso ocorre, ele se sente, de fato, realizado.

Além dessas questões, Assis menciona que mesmo não possuindo material específico, quem está trabalhando o Português como L2 dentro da sala de aula é o intérprete. No entanto, refletimos sobre essa informação, pois, tendo em vista que os alunos estão aprendendo e Libras e Português ao mesmo tempo não há como ensinar o Português como L2 sem a constituição da L1.

Pensando nisso, perguntamos como tem sido este trabalho, intérprete e surdos, e o mesmo explicou que:

Ele ((intérprete)) se comunica com eles ((alunos surdos)) por intermédio da Linguagem de Sinais. No início ele mesmo percebeu que eles não sabiam, não sabiam a Libras nem a Língua Portuguesa. Então o que é que ele fez: ele começou um trabalho é, vamos assim dizer, a alfabetização. Ele começou a trabalhar com sílabas simples, palavras simples. Ele trabalha com gravuras, e isso eu percebo que os meninos interessam e interagem muito com ele (Professor Assis, 2015).

Assim, interessamo-nos em saber de que forma o intérprete trabalhava para possibilitar, então, a aprendizagem do português aos alunos surdos. Logo, o professor evidenciou que

ele não trabalha o mesmo conteúdo, mas ele trabalha com uma metodologia mais diversificada, mais adequada também pra eles. Ele trabalha a língua fazendo uso de outros métodos, de outra didática. E o material que ele usa: ele usa muita gravura (Professor Assis, 2015).

Quando o professor diz que Gustavo, intérprete, não trabalha os mesmos conteúdos com os meninos e adota uma metodologia diversificada, utilizando outros métodos e didática, tendo como material básico muita gravura, tivemos a oportunidade de experienciar este trabalho. Gustavo possui um caderno com inúmeras imagens e sobre elas o nome em português.

Então, enquanto o professor está trabalhando os conteúdos curriculares correspondentes ao 9º ano, Gustavo mostra as imagens para os meninos, Timóteo e Rosinei, ensina os sinais em Libras, pede para que ambos façam os sinais um para o outro, para, após, visualizarem, aprenderem o sinal; ele ensina o nome por meio do alfabeto datilológico, constituindo assim rituais diários na sala de aula (GÓES; TARTUCI, 2002).

Findada essa primeira etapa de ensinar os sinais e pedir para que eles repitam, pede que os alunos sigam uma sequência, na qual ele mostra as imagens e pede a um dos dois alunos para sinalizar e escrever o nome por meio do alfabeto e, por conseguinte, diz para o outro fazer o mesmo, até que os sinais sejam aprendidos juntamente com os seus respectivos nomes em Português. No fim, Gustavo realiza pequenas frases em Libras para contextualizar os sinais vistos e, em seguida, escreve pequenas frases e solicita que os alunos leiam e as traduzam para Libras, verificando se houve ou não internalização do que foi trabalhado.

Em síntese, o professor Assis reconhece o trabalho do intérprete dentro da sala de aula e afirma, sobretudo, que

com a vinda dele ((intérprete)) eu penso que eles ((alunos surdos)) estão se sentindo, assim, visíveis, estão se sentindo pessoas dentro da sala, e não fantoches de estar ocupando um espaço na cadeira e aumentando o número de alunos aqui dentro da sala (Professor Assis, 2015).

Ao reconhecer que com a chegada do intérprete de Libras os alunos estão se sentindo vivos dentro da sala de aula e que não estão lá apenas como fantoches, deixa claro para nós que, certamente, antes da chegada desse profissional os referidos aprendizes ficavam isolados em um pequeno espaço, à margem das informações e do conhecimento que eles têm direito de adquirir. Isso fica evidente uma vez que estão no 9º ano sem estarem alfabetizados.

4.3 Avaliação das produções escritas dos alunos surdos

Interessou-nos, também, conhecer a forma pela qual os professores Rachel e Assis avaliam as produções escritas de seus alunos, e, como sabemos, essa temática é bastante instigante e causa, continuamente, dúvidas nos docentes que atuam diretamente com aprendizes surdos. Por tal razão, recorremos a Karnopp (2004) que apresenta em seus estudos que

frequentemente professores de surdos perguntam sobre a avaliação de textos escritos de surdos. Ou seja, como avaliar os textos que os surdos produzem, que se caracterizam por uma escrita diferente, com uma estrutura gramatical em que há, em muitos casos, ausência de artigos, uso de preposições e conjunções de forma inadequada, verbos não flexionados, entre outros (KARNOPP, 2004, p. 106-107).

Destarte, ao considerarmos que, de fato, os professores enfrentam dúvidas quanto ao que avaliar e como avaliar nas produções escritas, já que, como bem afirmaram Karnopp (2004, 2009) e Lodi (2009), os surdos apresentam uma escrita diferente, e que não segue, muitas vezes, os padrões da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, recorremos à professora Rachel e ao docente Assis para sabermos como eles procedem frente a essa situação.

Rachel explicou que

a aluna Meyre não faz as mesmas avaliações que os alunos regulares. Ela faz (...) as avaliações que eu tive em sala de aula, de língua portuguesa, ela fez acompanhada pela Professora de Apoio, eu avalio da mesma forma que os alunos regulares, ou quando a Professora de Apoio vê que ela não consegue realizar aquela prova (...), e eu acho que é o certo, porque a Professora de Apoio também não deve responder pra ela né. Se ela não souber acho que a Professora faz o certo, falar pra gente que ela não tem (+) ainda não consegue responder, aí ela me mostra algum tipo de atividade e se pode ficar valendo a mesma nota, entendeu? (Professora Rachel, 2015).

Entendemos que, de início, a professora afirma que a aluna Meyre não faz as mesmas avaliações. Mas, ao perceber que seu discurso seria analisado, retomou a informação complementando que se ela perceber que a aluna consegue responder às atividades/avaliações, é avaliada da mesma forma que os alunos ouvintes. No entanto, logo em seguida, afirma que ela prefere que a intérprete diga a ela que sua aluna ainda não consegue responder e que seja providenciada outra atividade, pois não acha correto a intérprete responder às atividades avaliativas, já que sabe/reconhece as limitações da aluna no que diz respeito à escrita.

Ao perguntarmos sobre essas atividades, a professora Rachel expõe que a intérprete Marlene

trabalha outra atividade com ela ((aluna surda)). Atividade diferenciada pra, pra o nível que ela tá estudando. Por exemplo, igual eu te falei, ela tá sendo ALFABETIZADA, né, ela consegue ver aqui uma frase e copiar ela perfeitamente, mas se você ditar pra ela, ela não consegue. Então assim, dentro das condições dela, ela faz uma avaliação dessa e eu avalio dentro (...) assim, não privilegiando ela, mas também não, (...) avalio justamente, sabe? Da mesma maneira dos outros alunos pra não prejudicar (Professora Rachel, 2015).

Nesta fala visualizamos as indecisões sobre como e o que avaliar nas produções realizadas pelos discentes surdos inseridos na rede regular de ensino (KARNOPP, 2004). Embora a professora afirme avaliar de forma justa, fica uma lacuna sobre o que é avaliar de forma justa uma aluna que está no 9º ano e se encontra em fase de alfabetização em Libras e Português, se comparada aos alunos ouvintes daquela mesma sala. Essas indecisões se passam durante as análises de produções em línguas estrangeiras (MITCHELL; MYLES, 1998; FIGUEIREDO, 2001).

Pensando nisso, demos continuidade à entrevista e perguntamos à professora Rachel se, em relação a essa avaliação, quando ela vê o texto que a aluna Meyre escreve, produz, se avalia a questão de utilizar conjugação verbal, preposições, entre outros, e se isso influencia na nota. Rachel afirma que

Assim, eu não tiro nota por causa disso porque eu sei que ela ainda não, ainda (...) ainda tem muito pra ela chegar nessa fase, né, conjugação verbal. Ela, ainda, não domina a conjugação dos verbos, então assim, eu (+) relevo (+) como fala? Eu não a prejudico por isso, entendeu? (Professora Rachel, 2015).

Por outro lado, quando perguntamos ao professor Assis como ele avalia as produções escritas de seus dois alunos surdos, Timóteo e Rosinei, ele explica:

Eh (+) conversando, então, com o professor de Apoio eu percebi que eu não poderia, que seria até incoerência de minha parte se eu os avaliasse da mesma forma que eu avalio os outros (Professor Assis, 2015).

Então, pedimos que ele pontuasse o que, de fato, era avaliado nas referidas produções e Assis assinalou:

Então, é (+) o que eu observo: atendeu o que eu queria? Atendeu ao que eu esperava? Atendeu minha expectativa? Tá! Então eu avalio assim, e não da forma (...) vamos dizer, eles têm algumas privações, algumas deficiências, dificuldades e essas dificuldades não vão ser sanadas assim do dia pra noite. Então eu preciso de um determinado espaço de tempo e: eu não posso olhar pra eles e simplesmente avaliar da mesma forma (Professor Assis, 2015).

Nesse ponto de vista, Assis diz avaliar os alunos surdos conforme as especificidades de cada um deles e com base no tempo de aprendizagem. No entanto, carece esclarecer que as atividades avaliadas são as que o intérprete proporciona aos discentes. Essas são caracterizadas em formato de ligar palavra ao nome, figura e nome, gerando o ensino de palavra e sinal em Libras (palavra-sinal). Acrescenta, ainda, que em relação a essas produções ele se dedica a avaliá-las mais progressivamente, ou, como ele mesmo expõe:

minha atenção (+) meu foco pra eles é (...) pra ser mais coerente eu avalio mais, mais eh (+) progressivamente. Então, na medida em que eles vão progredindo, né, você vai sendo mais criterioso, tentando puxar mais um pouquinho (Professor Assis, 2015).

Ao mencionar que os avalia de forma progressiva, Assis faz alusão aos exercícios que o intérprete Gustavo prepara, tendo por base o caderno em que são apresentadas as imagens, os sinais e os respectivos nomes em Português. Assim, Gustavo organiza atividades para preencher os nomes das figuras, relacioná-las aos nomes em Português e, *a posteriori*, ligá-las aos seus sinais em Libras. Acreditamos, que se os alunos já soubessem Libras suas avaliações poderiam ser feitas com base nessa língua (QUADROS, 2011).

Mesmo assim, ao se referir à avaliação dessas atividades, Assis esclarece que, para chegar a uma determinada nota:

conversando com o professor ((intérprete)) nós entramos em um acordo, né, ele me passou a avaliação que ele tinha, então nós conversamos a esse respeito e então nós chegamos a uma média pra gente tá avaliando eles ((alunos surdos)) (Professor Assis, 2015).

Enfim, ao percebermos os apontamentos feitos por Assis e Rachel a respeito do processo de avaliação das produções escritas dos alunos surdos, apreendemos que este tema é complexo e causador de dúvidas no âmbito escolar.

4.4 A Relação Professor de Língua Portuguesa e o Intérprete de Libras na sala de aula

No transcorrer de nossa pesquisa evidenciamos um pouco da relação constituída entre o professor de Língua Portuguesa e o intérprete de Libras na sala de aula da rede regular de ensino. Com efeito, neste momento, inserimos os dizeres de Assis e Rachel a respeito desse tema.

Ao perguntarmos ao professor Assis como é a relação dele com o intérprete, o mesmo disse, inicialmente:

a gente conversa, né, não na frente dos meninos, às vezes, eu procuro saber o que a gente vai fazer? Como que os meninos estão indo? Às vezes eu peço uma ajuda pra ele. Às vezes a gente vai fazer a leitura de um texto aí eu peço ele pra me auxiliar com os meninos ((surdos)), e assim eu tenho feito, (Professor Assis, 2015).

Ressaltamos que, ao realizarem leituras dentro da sala de aula, os alunos surdos não participam desse procedimento da mesma forma que os outros, pois, como já mencionamos, agora é que eles estão sendo alfabetizados e, por essa razão, enquanto os discentes ouvintes leem o texto indicado por Assis, os surdos realizam as atividades dadas por Gustavo. Atividades essas relacionadas à imagem, sinal em Libras e respectivos nomes em português (STUMPF, 2005).

Aparece como um dado, durante a fala do professor, a questão do planejamento quando perguntamos se eles realizam de forma conjunta. A despeito disso, Assis afirma:

Hum, não. O planejamento em si, não. Geralmente eu peço (+) falo Gustavo vou trabalhar isso, e você vê o que que você pode fazer pra você me auxiliar e a gente desenvolver esse, esse trabalho que eu quero fazer com os meninos. Aí, geralmente, eu acredito que ELE faça um planejamento mais individualizado, né, dentro daquilo que a gente vai tá trabalhando (Professor Assis, 2015).

Não obstante, Assis reforça mais uma vez que quem organiza as atividades para os alunos é o intérprete Gustavo e não ele mesmo. Podemos conferir isso no seguinte excerto:

mas, eu peço pra ele ((intérprete)) fazer e ele tá desenvolvendo da maneira que ele acha que deve fazer. Porque não tem como a gente trabalhar o mesmo conteúdo, pois eu preciso avançar com os meninos

porque o ano que vem eles precisam dessa conteúdo. Eles 'surdos' também precisam? Precisam, mas a maneira que ele tem trabalhado é uma maneira mais tranquila. Eles precisam de tempo e eu não posso acelerar, senão nós vamos pular etapas e não vai adiantar (Professor Assis, 2015).

Essas informações soam de forma inquietante para nós, pois sabemos que a função de preparar o material e realizar as adequações necessárias é de responsabilidade do professor da turma e não do intérprete de Libras. Mas, neste caso, Assis sublinha como fuga de seu encargo a cobrança que a escola faz: atender às demandas curriculares conforme expressas nas matrizes de cada série e, com isso, ele atribui ao intérprete uma função que é responsabilidade do professor do aluno surdo.

Ao constatarmos que as atividades são providas pelo intérprete, tomamos a liberdade e questionamos então se havia adaptação curricular realizada em parceria entre o professor e o intérprete. Logo, Assis pondera que

sim, pois ele ((intérprete)) faz adaptação para os alunos surdos, dos conteúdos que estou ministrando (Professor Assis, 2015).

A princípio, parece-nos que há adaptação curricular. No entanto, em nossa compreensão, este fazer realizado pelo intérprete não é adaptação, mas sim outro currículo, tendo em vista que o conteúdo, nem sempre ou quase nunca, é o mesmo realizado pelos alunos ouvintes. De todo modo, cabe destacar que o intérprete, de forma isolada, tenta compreender o contexto sócio-histórico-cultural e linguístico dos alunos ao providenciar as atividades, mesmo sabendo que esta função não é atinente ao seu trabalho/papel na sala de aula, mas, dada a situação, é o que julga necessário fazer (LACERDA; BERNARDINO, 2009).

O professor Assis retoma a questão da relação professor e intérprete, deixando claro que:

Então, a gente tem estabelecido um diálogo, um diálogo assim (+) que vá acrescentar tanto pra mim quanto pra ele e que isso venha repercutir no aprendizado de nossos alunos, né, que é o nosso maior interesse. Mas, uma relação, assim, tranquila, boa né, nós estamos nos relacionando muito bem (Professor Assis, 2015).

Assis demonstra tranquilidade em relatar as experiências intercambiadas com o intérprete, pontuando que essa relação tem gerado pontos positivos no percurso

profissional dele, bem como propiciado debates a respeito das formas pelas quais o trabalho conjunto deve ser realizado para surtir efeito para os aprendizes surdos (LACERDA, 1996; 2000).

Diferentemente de muitos professores que se dizem inseguros com a presença do intérprete durante suas aulas, Assis afiança que:

A presença dele aqui na sala, pra mim, ela não interfere na minha prática e eu acredito que a minha na dele também não interfere. Nós trabalhamos com duas práticas, metodologias um tanto diferentes, diferenciadas, mas que no final, né, tenha surtido um grande efeito na vida dos outros (Professor Assis, 2015).

Assis, então, assevera que a presença do intérprete não interfere em sua prática cotidiana e vice versa. No entanto, dedicamo-nos a pensar a esse respeito, pois: será que se houvesse sintonia entre os trabalhos eles não deveriam exercer uma prática similar? Recorrer a uma metodologia capaz de alcançar tanto os alunos surdos quanto os ouvintes? E, ainda mais, será até que ponto essas ações são positivas? Com isso, percebemos que o princípio de um trabalho coletivo e inclusivo não está arraigado nos profissionais, pois se estivesse eles compreenderiam que na perspectiva inclusiva todos trabalham para o bem comum, buscando objetivos e possibilidades reais de desenvolvimento e da aprendizagem de todos os alunos, independentemente de serem ou não público alvo da Educação Especial.

A nosso ver, acreditamos que as ações e metodologias divergem pelo desnível de conhecimento dos alunos surdos em relação aos ouvintes, já que, como constatamos, os surdos estão em defasagem de conteúdos curriculares, uma vez que estão no 9º ano e somente agora estão sendo alfabetizados, carecendo, portanto, de metodologias e práticas específicas a seu contexto de aprendizagem.

Em relação a essas práticas e metodologias, pensamos que o AEE para os alunos surdos poderia ser o caminho a ser percorrido, pois o mesmo pressupõe princípios pedagógicos referentes à aprendizagem tanto de Língua Portuguesa na modalidade escrita e na leitura, quanto à aquisição da Libras e conteúdos curriculares, efetivando, desse modo, uma aula especializada para esse público (ALVES; ARAÚJO, 2012; DAMÁZIO, 2007). No entanto, os alunos surdos participantes dessa pesquisa não frequentavam o AEE, uma vez que as escolas não ofereciam, no ano de 2014, instrutores de Libras, tampouco o atendimento no contra turno com profissionais especializados para esse fim.

Além dessas questões, destacamos, ainda, que a relação entre Assis e Gustavo é tão amistosa que o docente nos diz:

às vezes quando eu preciso resolver algum problema eu peço pra ele ficar e olhar os meninos pra mim, e assim tem sido feito. Ele é professor, eu também sou professor, nós somos professores. Não me sinto menos importante, nem mais importante. Nós estamos num padrão de igualdade, né, em que nós somos dois profissionais da área da educação e nós estamos aqui fazendo o nosso papel, o nosso trabalho (Professor Assis, 2015).

Por um lado, percebemos que essa afinidade se demonstra verdadeira, que um confia no trabalho do outro, embora questionamos sobre Assis deixar sob a responsabilidade de Gustavo “olhar os meninos”, neste caso, toda a turma, para ir resolver algum problema.

Após elucidarmos as questões com base no discurso de Assis, recorreremos à Rachel a fim de saber, pela perspectiva dela, como a relação Professor e Intérprete se estabelece durante suas aulas. Desta feita, Rachel inicia sua fala afirmando que a relação é

Muito boa. A gente (+) assim, eu e a Marlene estamos sempre dialogando sobre as atividades que ela ((aluna surda)) vai fazer (Professora Rachel, 2015).

Desse modo, Rachel ainda diz que Marlene dispensa atenção às atividades propostas e que sempre

procura imagens, imprime e traz para a aula, facilitando o trabalho com a aluna Meyre (Professora Rachel, 2015).

No mais, Rachel silencia durante a entrevista, e, por meio deste silêncio, percebemos que Marlene contribui sobremaneira, e que Rachel não sabe como pontuar, criteriosamente, todas as ações da intérprete.

Pelo fato de Rachel não pontuar mais sobre a relação estabelecida entre elas, demos continuidade à entrevista perguntando sobre planejamento, pois este assunto poderia suscitar mais informações. Então, perguntamos a Rachel se ela realiza planejamento juntamente com a intérprete e, como resposta, obtivemos a seguinte fala:

não, assim de planejar juntas não. Mas a Marlene, SEMPRE, está me mostrando o que ela vai trabalhar pra (+) com a Meyre. Às vezes eu acho que por falta de tempo, ou mesmo de planejamento nosso como professora, né, na correria (Professora Rachel, 2015).

Compreendendo que o planejamento não é realizado em conjunto entre professora e intérprete, questionamos sobre como a intérprete sabe que pode trabalhar certas atividades ou quais trabalhar e, de modo igual, como a professora fica a par do conteúdo que está sendo disponibilizado à Meyre. Após suscitarmos esses questionamentos, Rachel argumenta:

Sempre antes o que ela ((Marlene)) vai trabalhar, por exemplo, hoje eu chego com esse assunto aqui lá pra sala de aula, daí ela vê que (...) ou então ela me pergunta uma semana antes: o que você vai trabalhar semana que vem? Ah, eu vou trabalhar é (+) frases, oração e período! Ah, se ela ver que a Meyre consegue acompanhar ela já traz uma atividade adaptada pra Meyre que seja desse assunto, ou se ela vê que ela ((Meyre)) não consegue ela ((Marlene)) traz uma outra atividade e pede minha opinião sobre isso, entendeu? Então, assim, a gente tá (+) não planejando juntas, mas eu estou sempre sabendo o que ela tá planejando e ela tá sempre me perguntando o que eu vou dá na próxima aula (Professora Rachel, 2015).

Para tanto, o intérprete, via de regra, utiliza um procedimento recomendado por vários estudos, isto é, entra em contato previamente com o locutor da fala para discutir termos, significados, esquemas, tudo o que será tratado no momento do discurso. Tais informações podem auxiliá-lo a construir uma rede de significações sobre o tema.

Desse modo, o profissional terá condições de planejar sua interpretação, oferecendo ao surdo alternativas úteis à construção de ideias pertinentes ao que é tratado. No contexto da sala de aula, o intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído (LACERDA; BERNARDINO, 2009; LODI; ALMEIDA, 2010).

No entanto, apenas a presença do intérprete em sala de aula não assegura que as questões metodológicas sejam alteradas para contemplar todas as necessidades educacionais especiais do aluno surdo visando a uma atenção inclusiva (LACERDA, 2009). Muitas vezes, a presença desse profissional acaba por mascarar uma inclusão que exclui. Além disso, a falta de formação profissional específica para a atuação educacional leva a uma visão equivocada de que o intérprete deve ter uma

formação generalista, e que ele, por vezes, pode se responsabilizar pelos processos de aprendizagem dos alunos surdos. Com isso, a aquisição dos conteúdos curriculares pode continuar sendo insatisfatória, criando obstáculos novos para o desenvolvimento educacional do estudante surdo.

Tendo em vista que no contexto de nossa pesquisa a intérprete Marlene é quem tem feito o trabalho de preparar atividades sobre os conteúdos curriculares, perguntamos à professora Rachel se com essas organizações a aluna Meyre consegue acompanhar/aprender uma porcentagem mínima de cinquenta por cento do assunto trabalhado. E, sobre isso, Rachel comenta:

sim, acredito sim uns cinquenta por cento, porque a Marlene Trabalha bastante coisa além, além das coisas que estão na sala de aula, das coisas que ela prepara assim, para adequar à minha aula. Eu vejo também que ela ((intérprete)) trabalha muita leitura com ela, no computador. Ela, às vezes, traz alguns livros para ela ((aluna)) ler, então tá sempre trabalhando coisas a mais com ela. Então, acho que ela ((aluna)) consegue (Professora Rachel, 2015).

A título de ilustração, quando nos reportamos ao conteúdo, não queremos dizer que este seja correlativo ao do 9º ano, pois, como já mencionamos em momentos anteriores e bem pondera a professora Rachel, a aluna surda não está totalmente alfabetizada na língua portuguesa. Desse modo, fazemos menção a assuntos básicos sobre Libras e Língua Portuguesa (Leitura e Escrita), que, na verdade, na maioria das vezes, não seguem o mesmo conteúdo, não ocorrendo, portanto, a adaptação curricular e sim um currículo diferenciado para atender às especificidades básicas da aluna.

Em síntese, podemos dizer que a relação estabelecida entre professor de Língua Portuguesa e Intérprete de Libras ocorre de forma positiva e em carácter prático, tendo em vista a fala dos docentes, pois, conforme percebemos, tanto Assis, quanto Rachel atribuem a Gustavo e Marlene a função de ensinar Libras, Português e “adaptar” atividades para os alunos surdos, contribuindo, sobremaneira, com os educadores, razão pela qual, certamente, eles são unânimes em afirmar a existência do bom relacionamento dentro da sala de aula.

4.5 Educação Bilíngue e o Processo de Leitura e Escrita dos Surdos

Sabemos que a educação bilíngue ganhou ênfase nos movimentos relacionados ao processo de escolarização dos surdos, pois, nesta modalidade, os profissionais são fluentes em Libras e em Língua Portuguesa, estabelecendo um diálogo direto com seus alunos (TARTUCI, 2001; QUADROS, 2014). Com efeito, pelo fato da comunicação ser estabelecida na L1 dos surdos, além de respeitar as especificidades linguísticas desse alunado, contribui, sobremaneira, no desenvolvimento da leitura e escrita em português, uma vez que os referidos alunos, com o decorrer do tempo, tornar-se-ão fluentes na L1, Libras, e, por conseguinte, realizarão ancoragem em sua língua materna para compreenderem as especificidades do Português.

Pensando nisso, pedimos ao professor Assis que expusesse seu ponto de vista sobre a educação bilíngue para surdos e os benefícios da mesma para a melhoria da leitura e escrita dos aprendizes. De forma mais específica, perguntamos a ele se seus alunos surdos estudassem numa escola bilíngue eles aprenderiam a ler e a escrever de maneira mais positiva. Assis afirma:

Eu acredito que sim, porque aí a realidade seria outra. Seria algo não externo, mas interno e eles não estariam fora da realidade deles. Eles estariam num ambiente escolar (+) educacional se comunicando e se ele não sabe ele iria aprender, né. Então ele aprenderia ler qualquer texto, ele aprenderia escrever qualquer tipo de palavra, ele iria produzir algo de concreto dentro daquela linguagem e ele se sentiria, também, familiarizado e não na questão somente do ensino, mas se ele tivesse a oportunidade de dialogar, conversar com outras pessoas que falam da mesma forma e usam a mesma linguagem ele estaria, oh, muito mais avançado do que ele viver num ambiente social comum (Professor Assis, 2015).

Com esse discurso, Assis denuncia que os alunos surdos estão inseridos na sala de aula de rede regular, sendo acompanhados pelo intérprete, mas, na verdade, esses aprendizes se sentem numa realidade que não é a deles, pois não possuem oportunidades de se comunicarem de forma espontânea, uma vez que os alunos ouvintes, bem como os professores, desconhecem a Libras. E, pelo fato de na escola bilíngue todos usarem as duas línguas de maneira proficiente, o professor Assis acredita que o avanço intelectual seria grande e surtiria efeito diretamente no processo de leitura e escrita (QUADROS, 2014; RANGEL; STUMPF, 2004).

Além disso, Assis complementa dizendo que a escola bilíngue seria “um ambiente especializado” (Professor Assis, 2015), e os educadores poderiam, portanto:

trabalhar de várias maneiras, porque do jeito que nós encontramos hoje, eu vou dizer pra você: está difícil, está complicado atender a esse público. É um público que precisa, que necessita e nós não temos condições pedagógicas de estar auxiliando esses nossos alunos (Professor Assis, 2015).

Com efeito, a fala de Assis demonstra que o atual panorama da escolarização de Timóteo e Rosinei no colégio Carlos Drummond não é dos melhores, pois o professor percebe que esses aprendizes necessitam de uma condição pedagógica mais adequada e que isso não acontece.

Após finalizadas as concepções de Assis sobre a Educação Bilíngue, recorremos a Rachel e perguntamos se ela fosse professora nesta modalidade de escola como se sentiria e se os alunos apresentariam mais facilidade para aprender a ler e escrever. Então, a professora Rachel sintetiza seu discurso ao dizer:

nossa, eu acho que seria outra (+) transformaria, porque eu poderia explicar para os alunos ((ouvintes)) o mesmo conteúdo e pra ela ((Meyre)) também. Eu acho que ali naquele momento (...) porque nas escolas públicas têm aqueles momentos que os alunos estão fazendo atividades, o professor não fala o tempo inteiro, então eu poderia, principalmente enquanto os alunos estivesse fazendo as atividades, já explicar o conteúdo pra ela, na língua dela. Nossa, seria (+) um salto, né (Professora Rachel, 2015).

Com isso, notamos nas entrelinhas que a educadora Rachel pontua que seria de suma relevância se atuasse em uma escola bilíngue, haja vista que ela seria proficiente em Libras e, dessa forma, conseguiria ministrar os conteúdos na língua materna dos aprendizes surdos.

Ademais, aparece em sua fala que se ela soubesse Libras, mesmo atuando no colégio regular inclusivo, enquanto os alunos ouvintes estivessem realizando as atividades propostas, ela conseguiria explicar as mesmas propostas para a aprendiz Meyre, respeitando, desse modo, seu tempo e modo de aprendizagem, bem como seu desenvolvimento linguístico e discursivo, pensando que dessa forma seu trabalho teria condição de propiciar melhoria na aprendizagem da aluna surda.

Destarte, os professores sabem da relevância da educação bilíngue no processo de escolarização dos surdos e dizem que neste contexto as particularidades referentes à linguagem, interação e desenvolvimento são reconhecidas.

4.6 Interação na sala de aula: alunos surdos e ouvintes

Tendo em vista que os alunos Timóteo e Rosinei, da escola Carlos Drummond, e Meyre, do Colégio Cecília Meireles, agora que estão aprendendo Libras por meio do trabalho intenso e cuidadoso dos intérpretes, não poderíamos deixar de observar como o processo de interação estabelecido entre os alunos surdos e ouvintes se constitui na sala de aula. Até porque nossa pesquisa se insere, mesmo que de maneira insipiente, em um olhar voltado à abordagem histórico-cultural, na qual a categoria interação é proeminente.

Para contextualizarmos, perguntamos a Rachel se a aluna Meyre, no ambiente extraclasse, tinha contato com surdos adultos e, de imediato, a docente nos esclareceu que não, pois somente agora é que ela

está aprendendo a Linguagem dos Sinais, se eu não me engano. Eu acho que ela vem aprendendo a Linguagem dos Sinais recentemente, pelas informações que a gente tem aqui na escola. As informações que eu tenho é que a mãe dela não sabe a Linguagem dos Sinais e nem se interessou em aprender, isso é o que me disseram (Professora Rachel, 2015).

Ao analisarmos essas informações tidas a partir da escola, sabemos que isso se constatou em função da intérprete Marlene relatar à professora que a aluna não sabe Libras, também porque a própria docente já mencionou que Meyre se encontra no período de alfabetização, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa.

Talvez seja esse o motivo da aluna chegar ao 9º ano sem saber Libras, pois sua mãe, além de não saber se comunicar por meio da Libras, estabelece diálogos de forma “oralista ou faz gestos”, conforme a professora. Nesse sentido, a intérprete complementou o assunto dizendo que Meyre fica extremamente nervosa, pois não consegue usar somente uma modalidade comunicacional, precisando, portanto, recorrer às mais variadas formas: Leitura Labial, Gestos e Sinais em Libras, e, mesmo assim, às vezes, a compreensão do enunciado/mensagem fica comprometida (GÓES; BARBIERI, 2009).

Respectivamente, no ambiente escolar, Rachel diz que a aluna Meyre

não tem outros amigos surdos. Aqui na escola é certeza que ela não tem outros colegas surdos pra ela se comunicar (Professora Rachel, 2015).

Com efeito, Rachel nos disse que tenta estabelecer algum contato com a aluna surda, mas que sabe apenas cumprimentos e alguns sinais básicos. Na mesma perspectiva, perguntamos a ela se os alunos ouvintes para se comunicarem com Meyre faziam gestos ou recorriam ao auxílio de Marlene. Neste caso, Rachel diz que

eles ((ouvintes)) fazem (+) eu vejo que alguns comunicam com ela e fazem gestos, ou perguntam à Marlene como é que eles vão fazer sinal para se comunicarem com ela (Professora Rachel, 2015).

Rachel argumenta que, apesar de alguns alunos ouvintes estabelecerem relações dialógicas com Meyre, ela percebe que

é muito pouco ainda, que os meninos deveriam tentar se comunicar mais com ela. Eles não tentam tanto. Eles são assim, cômodos, eles preferem falar com a Marlene pra falar com ela ((Meyre)) quando eles ((ouvintes)) têm que se comunicar com Meyre (Professora Rachel, 2015).

Com relação ao Colégio Carlos Drummond, o professor Assis disse não conhecer muito bem a realidade extraclasse de Timóteo e Rosinei, mas que, apesar disso, acredita que os familiares desconhecem a Libras, pois ambos estão, assim como a discente Meyre, sendo alfabetizados na L1 deles e em Português pelo intérprete. De modo igual, cita que os referidos alunos não têm contato com surdos adultos, talvez seja por isso, também, que eles não sabem Libras.

Respectivamente acerca da interação em sala de aula, Assis inicia sua fala considerando:

Olha, olhando aqui pra Rosinei e para o Timóteo, e eu percebo que o Gustavo coloca os dois sentados juntos, praticamente ao lado e eu percebo eles se comunicando, interagindo entre si, né, então eles quase não interagem com os outros. Pelos menos no momento das minhas aulas eu percebo que eles interagem com o professor de apoio e entre os dois (Professor Assis, 2015).

Com efeito, notamos que esses dois alunos, assim como vários outros inseridos na rede regular de ensino, estão isolados em um “cantinho” mais à frente na sala (GÓES; BARBIERI, 2009; GÓES; TARTUCI, 2002), criando e vivendo em um habitat próprio e, sobretudo, tendo as relações dialógicas entre eles mesmos e os intérpretes que os acompanham, pois, em se tratando dos alunos ouvintes, Assis declara que eles

não têm paciência de ficar conversando com eles ((surdos)). Paciência que eu digo não no sentido de estar impaciente, mas não conseguem se comunicar, então, por não conseguirem eles ((ouvintes)) deixam eles ((surdos)) de lado. Eles ((ouvintes)) deixam eles ((surdos)) no cantinho deles e vão conversar com os outros. (Professor Assis, 2015).

Assis, após mencionar que os ouvintes demonstram inquietude por não saberem Libras e, por isso, não se comunicam com os surdos, reconfigura sua fala e justifica tal ação dizendo:

E isso, de maneira geral acontece com todo mundo, né, porque se você conversa com alguém que não te entende, o nosso primeiro estímulo é deixar a pessoa de lado e ir conversar com quem, com quem está me compreendendo. Então, isso acaba que os deixa um pouquinho isolados no cantinho deles, no mundo deles, né, por falta dessa paciência dos outros, vamos assim dizer (Professor Assis, 2015).

O discurso de Assis nos deixa intrigados, uma vez que demonstra perceber a falta de comunicação entre os alunos ouvintes e os surdos dentro da sala de aula e, mesmo assim, ele, como professor de Língua Portuguesa/Linguagem, não sistematiza atividades coletivas, as quais poderiam propiciar interação naquele contexto, e, sequer, sugere ao intérprete para desenvolver uma oficina de Libras com sinais básicos, o que seria, sem sombra dúvidas, um ganho significativo em se tratando da possibilidade de ampliar a comunicação entre todos.

A título de esclarecimento, destacamos que durante o intervalo de uma aula para a outra, bem como no decorrer do recreio, Timóteo tenta dialogar com os alunos ouvintes. No entanto, muitas vezes eles não conseguem compreendê-lo e, por isso, deixam-no participar apenas de atividades como futebol e outras que não necessitam de efetiva comunicação.

De modo igual, Rosinei tem ficado dentro da sala de aula e, quando sai, sua atividade se limita a andar no corredor/pátio da escola tentando perceber o que se passa a sua volta. Vez ou outra algumas de suas colegas de sala a cumprimentam com um gesto, muito raramente em Libras, e veem algo no celular ou em revistas que elas trazem de casa. Essas ações também retratam tudo o que ocorre com a aluna Meyre, no Colégio Cecília Meireles, diferenciando-se somente na questão de que

Marlene tem ficado a maior parte do recreio em companhia da referida aluna, valendo-se desse momento para ensiná-la sinais em Libras.

Em síntese, percebemos que o processo de interação (TARTUCI, 2001; GÓES; BARBIERI, 2009; MARTINS, 2010) entre os alunos surdos e ouvintes está longe de ser o ideal, tendo em vista que os discentes ouvintes, como apontado pelo professor Assis, não sabem se comunicar por meio da Libras e, em razão disso, sentem-se desestimulados a estabelecerem diálogos, fazendo com que os surdos se sintam e permaneçam isolados. Além disso, percebemos a inabilidade desses profissionais para proporem/sugerirem atividades capazes de proporcionar interação/parceria entre ouvintes e surdos, bem como a falta de momentos planejados durante as práticas recreativas, em ambos os colégios.

V. CONSIDERAÇÕES

Após o percurso da pesquisa chegamos a algumas considerações, as quais apontam que o ensino de Língua Portuguesa, de modo geral, tem sido problemático, uma vez que os professores não têm refletido sobre o porquê de ensinar da forma que ensinam, tampouco desenvolvem um trabalho no intuito de potencializar as capacidades de comunicação de seus aprendizes, isso devido ao quantitativo de alunos em sala de aula e à falta de material didático adequado, sobretudo, por passarem por uma formação, muitas vezes, aligeirada e sem aprofundamento específico em temas como linguística e ensino-aprendizagem de línguas enquanto interação discursiva.

Dessa forma, para que esse ensino se efetive em meio aos aprendizes, a linguagem escrita necessita ser compreendida como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em contextos significativos (PINTO, 2011). Além disso, faltam políticas públicas ativas e incentivadoras de projetos de leitura e escrita na sala de aula, estímulos mais contundentes que incentivem e reconheçam a formação em nível de Pós-graduação, materiais pedagógicos variados, e outros.

Destarte, quando nos reportamos à aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos, consideramos que esse ensino já foi bastante dicotômico, pois os surdos, além de passarem por todos os processos que os ouvintes passam, ainda enfrentam situações mais emblemáticas, ou seja, a educação, por muito tempo, não ocorreu em sua língua materna (Libras) e sim por meio da Língua Portuguesa em sua modalidade oral (DORZIAT; FIGUEIREDO, 2003), não obstante, muitos alunos têm chegado à escola sem uma língua adquirida, o que dificulta o processo de escolarização.

Rompendo com esse paradigma, consideramos que para a aquisição da Língua Portuguesa na modalidade escrita ser significativa enquanto segunda língua (L2) para surdos, e não vista apenas como algo inacabado ou como um sistema fechado de normas preestabelecidas, como tem ocorrido nas escolas atualmente (DORZIAT; FIGUEIREDO, 200), ela precisa acontecer na língua natural dos surdos: Libras, pois é por meio dela que eles conseguem dar sentido aos conceitos existentes no mundo.

Nesse contexto, evidenciamos, também, que os professores de surdos precisam compreender que existem diferenças entre o ensino de Língua Portuguesa

como língua materna e como (L2), uma vez que o ensino enquanto língua materna é mais rápido, pois os aprendizes já possuem a língua, enquanto como L2 exige-se um tempo maior para significá-la, já que não possuem a língua, e essa é uma das diferenças que constatamos.

Não obstante, ressaltamos que a perspectiva bilíngue para surdos está se constituindo de forma exitosa em meio às produções científicas, como constatado em estudos realizados por Skliar (2001), Rangel e Stumpf (2004), Quadros (2006a) entre outros, e que a mesma vem se tornando uma vertente educacional de grande expectativa para a comunidade surda, uma vez que compreende e respeita a Libras como fundamento essencial no desenvolvimento linguístico, social e cultural e que somente a partir dela é que se pode realizar um trabalho efetivo, capaz de propiciar a aprendizagem da Língua Portuguesa na perspectiva de L2, assim como normatizado pela Lei de nº 10.436/02 e regulamentado pelo Decreto 5.626/05.

No que diz respeito às experiências dos alunos surdos matriculados nas salas comuns da rede regular de ensino, constatamos que elas não estão sendo significativas, pois pouco tem sido feito para atender às necessidades desse alunado, uma vez que ao chegarem à escola passam a conviver “rodeados de uma maioria ouvinte, usuários de uma língua à qual ele não tem acesso” (STUMPF, 2005, p.144).

Em suma, o sentimento de estranheza, de dificuldade de aprendizagem por falta de metodologias e estratégias adequadas faz com que o aluno surdo se retraia e se sinta isolado mesmo estando em um ambiente inclusivo, e, infelizmente, são esses acontecimentos que muitos surdos da rede regular inclusiva estão experienciando.

E, sobre o professor de Língua Portuguesa nessa modalidade, ficou evidenciado que ele, da mesma forma que os alunos surdos, sente-se angustiado, pois se depara com esses aprendizes inseridos em sua sala, mesmo sem ter preparo para atuar frente a essa realidade. Com isso, “o professor se vê diante do dilema de tentar ensinar aprendendo a ensinar” (PINTO, 2011, p. 30). Além disso, enfrenta outros fatores no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos: conhece pouco sobre a natureza da linguagem e é desprovido de habilidade linguística para se comunicar diretamente com o surdo, recorrendo, portanto, ao intérprete de Libras.

Quanto ao intérprete, profissão instituída pela Lei nº. 12.319 (BRASIL, 2010), de 1º de Setembro de 2010, sua presença se tornou obrigatória nos espaços

educacionais que recebem alunos surdos a partir do Decreto 5.626/05, e seu papel principal é realizar a interpretação da língua oral para a língua de sinais e vice-versa. De igual modo, é considerado um recurso humano que visa “solucionar os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos” (LACERDA; BERNADINO, 2009, p. 65).

No entanto, na realidade pesquisada, averiguamos que esse profissional tem assumido outras tarefas junto aos alunos surdos incluídos na rede regular de ensino, como, por exemplo, ensinar Libras e Língua Portuguesa, bem como ficar responsável pela educação desses sujeitos frente às dificuldades de aprendizagens de conteúdos curriculares.

Além dessas informações, focalizamos os resultados advindos da entrevista semiestruturada e das observações, os quais constituíram 6 categorias. Na primeira “formação e atuação: dois professores e uma mesma prática”, concluímos que as práticas dos dois professores (Rachel e Assis), mesmo estando em contextos diferentes e locais geograficamente opostos, convergem para o mesmo ponto, ou seja, uma aula de caráter tradicional, sem levar em conta as especificidades sócio-histórico-culturais e linguísticas dos alunos, e que os rituais da sala de aula ocorrem da mesma forma durante dias, semanas, meses e o ensinamento dos alunos surdos tem sido provido pelos intérpretes e não diretamente pelos professores regentes.

Na segunda “leitura e escrita no contexto da sala de aula e o português como L1 e L2”, foi verificado que a despeito do que se refere ao processo de leitura e escrita dos alunos surdos, os mesmos não apresentavam domínio dessa habilidade e somente agora no 9º ano é que o intérprete iniciou este trabalho, na prospecção de possibilitar a aquisição da leitura e escrita por parte desses aprendizes.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como L1, o professor Assis afirmou não ter realizado atividades que contribuam para esse fim, enquanto, por outro lado, a professora Rachel acredita que, mesmo sem experiência na área, algumas das atividades desenvolvidas propiciam à aluna Meyre a aquisição do Português como L2. No entanto, sabemos que não há possibilidades de se aprender uma L2 sem que a L1 esteja adquirida pelos aprendizes. E, em todos os casos, percebemos a atuação assídua dos intérpretes Gustavo e Marlene no percurso de escolarização dos discentes surdos e na contribuição do ensino de Português e da Libras.

Em nossa terceira categoria “avaliação das produções escritas dos alunos surdos”, evidenciamos um problema bastante intrigante, pois os professores dos referidos alunos não sabem como e tampouco o que avaliar nas produções, uma vez que suas escritas são limitadas, tendo em vista que somente agora no 9º ano, em 2015, é que os aprendizes estão sendo alfabetizados em Libras e em língua portuguesa.

E, de modo igual, que a avaliação feita pelos professores tem sido realizada com base nos apontamentos e sugestões advindos dos intérpretes de Libras, uma vez que, pela falta de conhecimento por parte dos professores, os mesmos julgam necessário dar voz ao intérprete para, desse modo, não serem “injustos” ao conferirem uma média final aos aprendizes.

Na quarta categoria nominada “a relação professor de Língua Portuguesa e intérprete de libras na sala de aula” afiançamos que a relação estabelecida entre professor e Intérprete ocorre de forma positiva e em carácter prático, conforme apontado nas falas de Assis e Rachel; eles atribuem aos intérpretes Gustavo e Marlene a função de ensinar Libras, Português e adaptar atividades para os alunos surdos, contribuindo, sobremaneira, com os educadores, razão pela qual, certamente, eles são unânimes em afirmar a existência do bom relacionamento dentro da sala de aula.

Além disso, chegamos à conclusão de que quem está ensinando o Português e a Libras, simultaneamente, são os intérpretes, uma vez que esses se tornaram atores fundamentais ao ensinarem, primeiramente, os sinais em Libras juntamente com as imagens, e, somente depois disso, a forma escrita dos respectivos objetos/sinais, sempre de modo a contextualizar as informações. E que, infelizmente, os alunos não estão aprendendo o Português como L2, uma vez que não é possível ensinar Libras e Português como L1 e L2 ao mesmo tempo, pois os processos são diferentes.

Já na penúltima categoria “Educação Bilíngue e o Processo de Leitura e escrita dos Surdos”, tanto Rachel quanto Assis pontuaram que a educação eilíngue é essencial para a educação de surdos, pois o contexto sócio-histórico-cultural e linguístico deles é levado em conta, considerando, portanto, os fatores correspondentes à linguagem, interação e desenvolvimento. Sobretudo, dizem que na rede regular de ensino os professores, em função de seu despreparo, falta de tempo

e de material adequado, não conseguem atender às necessidades anteriormente elencadas.

A última categoria, “interação na sala de aula: alunos surdos e ouvintes”, apresentada de forma sintética, demonstrou problemas pontuais, haja vista que o processo de interação entre os discentes surdos e ouvintes está aquém do ideal, já que aprendizes ouvintes, como apontado pelos professores Assis e Rachel, não sabem se comunicar por meio da Libras e, em razão disso, sentem-se desestimulados a estabelecerem diálogos, fazendo com que os surdos se sintam e permaneçam isolados.

Igualmente, verificamos a inabilidade desses profissionais para proporem/sugerirem atividades capazes de proporcionar interação/parceria entre ouvintes e surdos, bem como a falta de momentos planejados durante as práticas recreativas, tanto no Colégio Drummond quanto no Colégio Cecília Meireles.

Por fim, confirmamos o pressuposto inicial elencado em nossa pesquisa, ou seja, constatamos que as práticas de ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita não têm sido contempladas como Segunda Língua (L2) e tampouco sido eficazes à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita para surdos matriculados nas salas comuns da rede regular de ensino dos anos finais do Ensino Fundamental, nos colégios estaduais da cidade pesquisada, pois sem a aquisição da Libras não há avanço e como percebemos os discentes surdos então submetidos a um processo duplicado, no qual se aprende Libras e Português ao mesmo tempo e sem participar do AEE.

Esses resultados caracterizam uma realidade que nos entristece enquanto pesquisador, intérprete e professor de Libras, pois retrata uma educação estanque, que se denomina inclusiva e com princípios de uma educação justa e igualitária, mas que na verdade não garante os direitos de aprendizagem, bem como não leva em conta os quesitos sócio-histórico-culturais e linguísticos dos surdos inseridos na rede regular de ensino.

Para finalizar, pontuamos que durante as observações *in loco*, entrevistas e no processo de reflexão e escrita deste trabalho, percebemos algumas situações que ainda merecem ser investigadas, a saber: como deveria ser a formação dos professores de Língua Portuguesa para atuarem com alunos surdos na rede regular de ensino? E, qual seria a metodologia de ensino de Língua Portuguesa, estratégias

e avaliação, tanto para alunos surdos que já têm a Libras sistematizada como L1, quanto para os que ainda não adquiriram a língua de sinais? Portanto, questões como essas nos motivam a continuar trilhando o caminho da investigação científica, pois somente assim poderemos compreender melhor as peculiaridades concernentes à escolarização de sujeitos surdos.

VI. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino.** Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em: 12/04/2015.

ALVES, C. B; ARAÚJO, M. I. Estudo de Caso: atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez na escola comum. V SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. IV ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR. **Anais...** Uberlândia, 2012. Disponível em <http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminar/trabalhos/275_2_1.pdf>. Acesso: 09/12/ 2015.

ANDRADE, M. F de. **Práticas de Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos.** 2012. 77f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus. (Série Prática Pedagógica), 1995.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso.** São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

Banco de Dados Estatísticos de Goiás – **SEGPLAN-GO/IBM**, 2015. Disponível em: <<http://www2.seplan.go.gov.br/bde/imp.php>>. Acesso em: 10/04/2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro – São Paulo: Edições 70, 2011. Editora: Almedina Brasil, 2011.

BARTON, E. J.; ASCIONE, F. R. Direct observation. In: OLLENDICK, T. H.; HERSEN, M. **Child behavioral assessment: principles and procedures.** New York: Pergamon Press, 1984.

BATISTA, M. C; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. **Revista SIPLE**, Brasília, n. 4, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.siple.org.br>>. Acesso em: 10/12/2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Trad. Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telma M. Baptista. Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº. 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998b.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso 06/04/2015.

BRITTO, L.P.L. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas, ALB. (Coleção Leituras no Brasil), 1997.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. SEESP/SEED/MEC, Brasília/DF, 2007.

DORZIAT, A; FIGUEIREDO, M. J. F. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço**, p. 18-19, 2003.

DORZIAT, A; ARAUJO, J. R de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a04.pdf>> Acesso em: 10/12/2016.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, 4, pp. 41-62, 1991.

FARACO, C.A. 2006. **Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão?** *Calidoscópico*, 2006, 4 (1):15-26.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.21-48.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correções com os pares**: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita de língua inglesa. 2001. 341f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística Aplicada), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança**: implicações na formação do fisioterapeuta. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

GARCEZ L. H. do C. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIMENEZ, T; FURTOSO, V. B. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (orgs.) **Tópicos em Português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas. 6ª Edição, 2006.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M. K e Colaboradores. **Educação e as Tendências da Vida Contemporânea**. Ed. Moderna, 2002.

GOÉS, M. C. R. de; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C. B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002, pp.110-119.

GÓES, M. C. R; BARBIERI, R. S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 127 – 142.

HEIVEIL, I. **Videoterapia**: o uso do vídeo na psicoterapia. São Paulo: Summus, 1984.

KARNOPP, L. B. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 103 – 113.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F de; GÓES, M. C. R. de (orgs.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51 – 84.

_____. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. Tese de Doutorado. UNICAMP: Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia de Feitosa. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. In: **Cadernos de Educação** (UFPEl), 2010. Disponível em:<<http://projeto redes.org/wp/wp-content/uploads/Lacerda.pdf>>. Acesso em: 15/12/ 2015.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar, 2013.

LACERDA, C. B. F; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C.B. e LACERDA, C.B.F. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?**: Introdução a Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar. 2013.

LODI, A. C. B; ALMEIDA, E. B. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e prática de tradução-interpretação LIBRAS-português: reflexões. **Tradução e Comunicação**, São Paulo, v.20, p. 89-103, 2010.

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, Campinas setembro/dezembro, 2004. Disponível em: Acesso em 18/01/2016.

MACHADO, P. C. Movimentos Sociais Surdos e a Educação: tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngue para surdos. **Revista Linhares**. Santa

Catarina, B1, V6, Nº 2, 2005. Disponível em <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1269/1080>>. Acesso em: 10/12/2015.

MANZINI, E. J. **Entrevista: definição e classificação**. Marília: Unesp, 2004.

_____. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. s/d. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 04 de maio de 2015.

MANZO, A. J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanitas, 1971.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática. (Série Princípios), 1986.

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo/ alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MENGA, L; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MITCHELL, R; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold Publishers, 1998.

MOTTEZ, B. The Deaf Mute Banquets and the Birth of the Deaf Movement. In: FISCHER, R.; LANE, H. **Looking Back: a read on the History of Deaf Communities and their Sign languages**. International Studies on Sign Language and Communication of the Deaf. v. 20. Hamburg: SIGNUM-Verlang. 1993, p. 143-155.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. London: SAGE; 1990.

PERLIN, G. **História dos Surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

_____. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 1998.

PINTO, V. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajá, Itajá, 2011.

PINTO, G. U. **Imaginação e formação de conceitos escolares: examinando processos dialógicos na sala de aula**. Tese de Doutorado. Piracicaba, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

PRETTI, D.; URBANO, H. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: Queroz, 1988.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2006a.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cad. **CEDES**. 2006b, vol.26, n.69, pp. 141-161. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a03v2669.pdf>> Acesso: 03/01/2016.

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

QUADROS, R. M. **Escola Bilíngue para Surdos**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=htxaid3PNhQ>>. Acesso em: 08/05/2014.

RANGEL, G; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In LODI, Ana C. B.; HARRISSON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. Leite de. (Orgs.) **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

REYNA, C. P. **Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros**. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. 1997. Disponível em:<<http://www.bocc.ubi.pt>> Acesso em 10/06/2014.

ROSA, A. da S. **Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Editora Arara Azul. Campinas, SP. 2005.

ROJAS, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

SALLES, H. M. M. L. [et. al.]. **Ensino da Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica**. Vol I e II. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SANCHEZ, C. La lingua escrita: ese esquivo objetode la pedagogia. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interface entre pedagogia e linguística**. V. 2. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 63-74, 1995.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e as políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, W. J. D. B; TARTUCI, D. Inclusão: conhecendo um pouco da história/educação de sujeitos surdos. In: 6 CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, Vol 1, 6 ed. São Carlos. **Anais**. Deficiência auditiva/ Surdez. São Carlos, 2014. Disponível em: <
https://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/inclusao_conhecendo_um_pouco_d_a_historiaeducacao_de_sujeitos_surdos>. Acesso em: 10/11/2015.

STUMPF, M. R. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A. S; LOPES, M. C (orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005, p. 143-150.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez**: um novo olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 07 – 32.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (org.) **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Associação de Leitura do Brasil – ALD, 2001.

TARTUCI, D. **A Experiência Escolar de Surdos no Ensino Regular**: Condições de Interação e Construção de Conhecimento. Piracicaba, SP. 2001. 182 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, SP, 2001.

THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S; LOPES, M. C (orgs.). **A invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p. 09 – 26.

TRUJILLO F. A. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1969.

TURETTA, B. dos R; GÓES, M. C. R de. Uma proposta inclusiva bilíngue para crianças menores. In: LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: Centro de Publicações del MEC y Visor Distribuciones, 1993.

ANEXO

ANEXO 1- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 PARA SURDOS

Pesquisador: Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38956214.4.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 857.152

Data da Relatoria: 02/11/2014

Apresentação do Projeto:

Título: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 PARA SURDOS. **Pesquisador responsável:** Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva; **Instituição Proponente:** Campus Catalão - UFG; **Financiamento Próprio.** Configura-se numa abordagem qualitativa, metodologia que perpassa entrevistas semiestruturadas, observações in loco e, por fim a videogravação. **Número da amostra:** 08 (04 alunos e 04 professores) o número de participantes, são alunos surdos e seus professores de Língua Portuguesa. Será desenvolvida em Escolas de Ensino Fundamental Final das Redes Públicas Estaduais de duas regionais circunvizinhas no Sudeste Goiano.

Objetivo da Pesquisa:

Principal: Analisar as práticas de Ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos do ensino básico; **Específicos ou secundários:** Descrever os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa escrita vivenciada por sujeitos surdos; Caracterizar as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores de alunos surdos, que contribuem para aprendizagem de Língua Portuguesa escrita como L2; Caracterizar metodologias de ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambala

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpl.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 857.152

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esclarecem que os riscos está relacionado apenas à evidenciação dos nomes das cidades onde a pesquisa será desenvolvida, bem como das instituições lócus, e também estranheza por se ter um pesquisador observando as aulas de Língua Portuguesa. Benefícios: possibilitará compreender como esse ensino está acontecendo atualmente, quais possibilidades de escrita estão sendo vivenciadas pelos sujeitos surdos, quais suas maiores dificuldades em relação à modalidade escrita de uma segunda língua. Outro aspecto importante a ser destacado é que pesquisas como essa podem fomentar o surgimento de novos estudos relacionados a esse tema, haja vista que ainda são poucos, e o tema demanda necessidade de pesquisas mais aprofundadas e a propagação dessas, para melhor investir em novas formas de se ensinar o português para alunos surdos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Solução para os riscos: garantirão o anonimato de todos os sujeitos e instituições; Critério de Inclusão: professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Final que têm alunos surdos em sua sala; Alunos surdos do Ensino Fundamental Final que têm o profissional intérprete de Língua Brasileira de Sinais em suas salas. De exclusão: professores que se transferirem para outra escola; Alunos surdos que se transferirem para outra escola. O TCLE está adequado em relação à linguagem utilizada, bem como, dos termos relacionados aos aspectos legais e éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou os seguintes documentos: Folha de Rosto; Projeto em arquivo Word; Termo de Compromisso do Pesquisador; TCLE; Solicitação para desenvolver a pesquisa em Píeres do Rio; Termo de Anuência da Secretaria de Estado da Educação; Termo de Anuência da Subsecretaria Regional de Educação de Catalão - GO; Informações Básicas do Projeto;

Recomendações:

Substituir o termo "sujeito" por "participante". Esclarecer se usará o mesmo TCLE para participante professor e participante aluno.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos apresentados, sugerimos a aprovação do presente projeto, SMJ dos presentes.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpl.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 857.152

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar relatórios parcial e final

GOIANIA, 04 de Novembro de 2014

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.ppl.ufg@gmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 PARA SURDOS**”. Meu nome é **WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA**, sou o pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é Práticas de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (**well.jhonner@gmail.com**) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (xx) XXXXXX (XX)XXXXXXXXX e (XX) XXXX-XXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (XX)XXXX-XXXX.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Título: Práticas de Ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos.

Justificativa:

Os estudos concernentes à educação de surdos, historicamente, como apontam Lodi, Mélo e Fernandes (2012); Lodi e Lacerda (2009) é um tema que inquieta muitos pesquisadores, ainda mais quando se reporta aos quesitos relacionados às habilidades de leitura e escrita, pois a maioria dos surdos, conforme as autoras acima, finaliza o Ensino Fundamental e Médio sem ter domínio das habilidades supracitadas. A literatura sobre o ensino de línguas aponta que o termo ‘segunda língua-L2’, é usado para se referir à língua que não é a nativa de uma comunidade, e que é aprendida pelo contato com pessoas que falam/Sinalizam/escrevem aquela língua, como por exemplo, nesse estudo, o Português é a segunda língua para os surdos (FIGUEIREDO, 2001), haja vista que,

oficialmente, a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua desses sujeitos. Assim sendo, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de melhor investigar e fomentar os processos metodológicos do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para surdos, como possibilidades de inclusão e interação na sociedade letrada. Além disso, a realização desta pesquisa contribuirá, ainda, para ampliar a compreensão do processo de alfabetização e do letramento dos alunos surdos, uma vez que é evidente a escassez de referencial teórico acerca de metodologias voltadas para o ensino de Português para surdos, no viés de uma L2.

Objetivos:

A presente pesquisa tem por objetivo geral: analisar as Práticas de Ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos do ensino básico. E, por objetivos específicos (que podem ser alterados ao longo da pesquisa): Descrever os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa escrita vivenciada por sujeitos surdos; Caracterizar as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores de alunos surdos, que contribuem para aprendizagem de Língua Portuguesa escrita como L2 e Caracterizar metodologias de ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos.

Riscos:

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo desenvolvida no ambiente educacional, poucos riscos poderão ser apresentados, no entanto, alguns como: evidenciação dos nomes das cidades onde a pesquisa será desenvolvida, bem como das instituições lócus, e até mesmo estranheza por se ter um pesquisador observando as aulas de Língua Portuguesa. Porém, apontamos como possíveis riscos, os quais almejamos que não ocorram, garantindo assim o anonimato de todos os sujeitos e instituições.

Benefícios:

Uma pesquisa relacionada ao ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos traz inúmeros benefícios, pois possibilita compreender como esse ensino está acontecendo atualmente, quais possibilidades de escrita estão sendo vivenciadas pelos sujeitos surdos, quais suas maiores dificuldades em relação

à modalidade escrita de uma segunda língua. Outro aspecto importante a ser destacado é que pesquisas como essa podem fomentar o surgimento de novos estudos relacionados a esse tema, haja vista que ainda são poucos, e o tema demanda necessidade de pesquisas mais aprofundadas e a propagação dessas, para assim, melhor investir em novas formas de se ensinar, o português para alunos surdos, pois como evidenciadas por outras pesquisas realizadas em instituições como Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Uberlândia dentre outras, os surdos apresentam muita dificuldade em sua trajetória de escolarização, bem como são barrados em muitos concursos e vestibulares por não dominar habilidades na escrita da língua portuguesa.

Ressalta-se que haverá sigilo a fim de assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, ou divulgação do nome do participante quando for de interesse do mesmo. Informamos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação e havendo liberdade de recusar a participar ou reiterar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para a escola em que serão apresentados os resultados do estudo. No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 2- CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Eu,,
inscrito(a) sob o RG/ CPF/ n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“Práticas de Ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos”**. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável **Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 3- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 PARA SURDOS**”. Meu nome é **WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA** sou o pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é **PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS** Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (**well.jhonner@gmail.com**) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (XX)XXXXXXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (XX)XXXXXXXX.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa é intitulada: Práticas de Ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos, e tem como objetivo geral: Analisar as práticas de Ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos do ensino básico. Já os objetivos específicos (que podem ser alterados ao longo da pesquisa) são: Descrever os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa escrita vivenciada por sujeitos surdos; Caracterizar as práticas de letramento desenvolvidas pelos professores de alunos surdos, que contribuem para aprendizagem de Língua Portuguesa escrita como L2 e Caracterizar metodologias de ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos.

A coleta de dados se dará por meio de observação em sala de aula, entrevista semiestruturada com os professores e alunos. Além dos mais, utilizaremos dos recursos de gravação de áudio durante a entrevista com as professoras e vídeo gravação para entrevistar os participantes surdos, dando a eles a oportunidade de se expressarem em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Reiteramos que as gravações serão

transcritas para língua portuguesa e retornadas para os participantes da pesquisa, no afã de que eles possam conferir e dar ciência nas informações coletadas.

Informamos, ainda, que sua participação para a realização dessa pesquisa é de vital importância, pois estudos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua para alunos surdos traz inúmeros benefícios, uma vez que possibilita compreender como esse ensino está acontecendo atualmente, quais possibilidades de escrita estão sendo vivenciadas pelos sujeitos surdos, quais suas maiores dificuldades em relação à modalidade escrita de uma segunda língua.

Enfim, ressaltamos que haverá sigilo a fim de assegurar a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, ou divulgação do nome do participante quando for de interesse do mesmo. Informamos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação e havendo liberdade de recusar a participar ou reiterar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para a escola em que serão apresentados os resultados do estudo.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 4- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PESQUISA: PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO L2 PARA SURDOS.

- a- Você é licenciado (a) em que área?
- b- Possui curso de Especialização? Se sim, em que área? Se não, qual gostaria de cursar?
- c- Há quanto tempo trabalha como professor (a) de Língua Portuguesa?
- d- Durante esse período realizou quais estudos sobre Educação Inclusiva?
- e- Alguns deles eram sobre Educação de Surdos? Se sim, comente sobre eles;
- f- Já foi professor (a), em salas regulares, de alunos Público Alvo da Educação Especial? Se sim, como foi a experiência?
- g- Relate suas experiências no Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Como vem sendo o trabalho...Pontos Positivos...Negativos);
- h- Em relação ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, conte-me um pouco acerca de sua prática com eles;
- i- Na sua concepção, os alunos surdos aprendem L.P da mesma forma que os ouvintes?
- j- Já realizou algum estudo com foco no ensino de L. Portuguesa para esses alunos?
- k- Pensando nisso: percebe se há diferenças no Ensino de Língua Portuguesa como 1ª e 2ª Língua? Qual seu ponto de vista sobre isso?

- l- Em suas aulas, com foco no aluno surdo, o Ensino de L. Portuguesa é desenvolvido como 1ª ou 2ª língua? (Se como 1ª, que prática deveria ser desenvolvida para a aprendizagem ocorrer como 2ª Língua?);
- m- Quais atividades de Leitura e Escrita, que você desenvolve, contribuem para a aprendizagem de Língua Portuguesa Escrita como Segunda Língua(L2) para os alunos surdos?
- n- Como tem sido avaliada as produções escritas dos seus alunos surdos?
- o- Na sua opinião, o que poderia ser implementado na sala de aula para oportunizar aos alunos surdos maior condição de aprendizagem da L. Portuguesa?
- p- Como tem sido a relação professor regente e intérprete de Libras na sala de aula?
- q- Há planejamento conjunto: Prof. de L. Portuguesa e Intérprete de Libras? Se sim, como ele é realizado?
- r- Durante as aulas de L.P, como o intérprete tem contribuído com você?
- s- Para finalizar, o que deveria ser feito, prática docente, para oportunizar aos surdos as capacidades de Leitura e Escrita de forma satisfatória?

APÊNDICE 5- MODELO DE ANOTAÇÕES REFERENTES ÀS OBSERVAÇÕES

1- Alunos ouvintes/ alunos surdos/ atividades diferentes/ fazer;

(Enquanto os alunos ouvintes fazem atividades do livro didático, os surdos realizam outras, que são mais simples e, geralmente, não correspondem ao nível, série).

2- Professor/ atividades/ ouvintes. Intérprete/ atividades/ surdos;

(O professor leva atividades extras para os alunos ouvintes, e os surdos fazem as que são preparadas pelo intérprete. Uma parte das atividades é composta por um caderno com imagens e espaço para escrever o nome em Português, a outra há xérox de desenhos e os surdos precisam fazer os respectivos sinais)

3- Docentes/ quadro/ escrever/ gramática;

(Os professores escrevem no quadro detalhes sobre regras gramaticais e exemplos de como resolvê-las, sem apresentar nenhum tipo de material visual destinado aos aprendizes surdos);

4- Aluna surda/ cópia / livro/ vistos

(A discente surda escreve no caderno todas as atividades que a professora indica do livro didático. Após finalizar as cópias apresenta o caderno e ganha vistos, assim como os alunos ouvintes;

5- Alunos surdos/grupos/ alunos surdos/trabalhos

(Os alunos surdos não realizam trabalhos em grupo com os ouvintes. Na escola em que há 2 alunos eles se agrupam e praticam sinais em Libras e os respectivos nomes em Português entre si. Na escola onde há apenas uma aprendiz surda, a dupla é formada por ela e a intérprete);

6- Professor/ texto/ ditado/ cópia

(Em algumas aulas os professores ditam textos para que os alunos copiem. Durante esse processo os intérpretes vão escrevendo no caderno dos discentes surdos, pois ao final quem escreveu ganha visto e pontuação. Esse processo ocorre, uma vez que há um supervisor que verifica se os cadernos dos alunos surdos têm atividades escritas, referentes ao livro didático).

7- Professor/ texto padrão/ surdo preencher;

(Durante uma aula a professora da Escola Cecília Meireles levou modelos de Atas, Certidão de Nascimento e Carteira de Identidade com espaços em branco e pediu a intérprete para que mostrasse a aluna Meyre documentos originais, no intuito de que ela preenchesse com os dados pessoais e/ou necessários).

8- Professor/ indicar/ páginas/ copiar;

(O dia que os intérpretes não estavam presentes na sala de aula os professores iam até os alunos surdos, abria o livro, apontando com o dedo, indicava as páginas do livro didático, depois mostrava no caderno e fazia o gesto de escrever, indicando, portanto, que aquelas eram atividades para serem feitas no caderno).

9- Atividades/respostas/quadro;

(Quando todos os alunos ganhavam visto, os professores iam lendo as respostas em voz alta, fazendo correção, e enquanto isso, as escreviam no quadro para os alunos surdos copiarem e depois apresentá-las para ganharem vistos. Cabe destacar que essas atividades não aconteciam com frequência, pois em sua maioria os surdos respondiam aos modelos de atividades levadas pelos intérpretes)

10- Surdos/ Intérpretes/ recreio.

(Na maioria das vezes, durante o tempo de recreação, os surdos ficam nos mesmos ambientes nos quais os intérpretes estão, não interagindo muito com os demais colegas de classe. Quando o fazia era durante atividades de jogar futebol ou foliar revistas, momentos esses que não demandam interações linguísticas intensas).