

IZABEL CRISTINA DE VASCONCELOS E SILVA

**A PRÁTICA METODOLÓGICA NA
ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS
INCLUSOS EM ESCOLAS REGULARES:
Um estudo de caso**

**Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Eduarda Margarido Pires
Coorientadora: Prof^ª Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida**

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2016**

IZABEL CRISTINA DE VASCONCELOS E SILVA

**A PRÁTICA METODOLÓGICA NA
ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS
INCLUSOS EM ESCOLAS REGULARES:
Um estudo de caso**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação Almeida Garrett em cumprimento das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof^a. Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

**Lisboa
2016**

IZABEL CRISTINA DE VASCONCELOS E SILVA

**A PRÁTICA METODOLÓGICA NA
ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS
INCLUSOS EM ESCOLAS REGULARES:
Um estudo de caso**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em _____.

Presidente

Prof. Dr. Paulo Braga

Arguente

Prof. Dr. Luís Sousa

Prof.^a Dra. Maria Eduarda Margarido Pires – Orientadora

Prof.^a Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida – Coorientadora

Lisboa

2016

*“O temor do Senhor é a instrução da sabedoria, e a
humildade precede a honra.”*

Provérbios 15:33

Dedico esta dissertação a **Deus Jeová**, que é a razão de tudo que eu tenho e sou, por me dar força e capacidade para alcançar meus objetivos.
A meu esposo **Marcílio**, meu maior incentivador.
A meus filhos **Isabelli e Matheus**.
A meus irmãos **Cleres e Isaías e famílias**
e à memória de minha mãe **Maria Noêmia** e de minha tia-avó **Hermínia**.
A todos que me apoiaram nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida e pela oportunidade de poder realizar este trabalho.

À Prof^a Dra. Maria Eduarda Margarido Pires, minha orientadora. A todos os Professores deste curso de mestrado, pelos ensinamentos, convivência e troca de experiências e à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, pela oportunidade de realização deste curso. Com especial carinho à minha coorientadora, Prof^a Dra. Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida que muito me ensinou nesta caminhada de aprendizagem pessoal e profissional, sempre carinhosa, atenciosa e dedicada.

À Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns, bem como à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, por proporcionar ao seus servidores a oportunidade de estudar aperfeiçoando assim, a própria prática pedagógica em prol da Educação, como professora/pedagoga municipal e estadual.

À minha família, em especial ao meu esposo Marcílio que apoiou-me em todos os momentos de minha caminhada. Aos meus filhos, Isabelli e Matheus, por me ajudarem a pensar que vale a pena lutar por uma Educação melhor em nosso país. À minha mãe (in memoriam) por sempre me incentivar enquanto esteve fisicamente ao meu lado. A meus irmãos.

A todos os amigos e colegas, profissionais da educação que, de uma forma ou de outra, colaboraram para a realização desta dissertação, por continuarem a acreditar que podemos fazer a diferença na construção de uma educação de qualidade para todos.

A todos os alunos (surdos e ouvintes) que passaram por minha vida e que, de alguma forma, me trouxeram até aqui.

Aos profissionais das duas escolas pesquisadas, gestoras, docentes regentes, intérpretes e instrutores(as) de Libras, bem como às coordenadoras pedagógicas que aceitaram participar desta investigação, agradeço pela atenção e paciência durante as entrevistas e observações, pois sem a colaboração de todos(as) não seria possível a conclusão deste trabalho.

Com atenção aos estudantes surdos das duas turmas pesquisadas, motivadores do nosso trabalho, sendo representantes de todos os estudantes surdos do município de Garanhuns.

RESUMO

Silva, Izabel Cristina de Vasconcelos e (2016). *A Prática Metodológica na Alfabetização de Estudantes Surdos Inclusos em Escolas Regulares: Um Estudo de Caso*. Lisboa, 293 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)–Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Este estudo teve como objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos de duas turmas (3º e 5º Anos) do Ensino Fundamental. As categorias teóricas eleitas foram: Metodologias de Ensino para Alfabetização de Estudantes Surdos; Educação Inclusiva e Cultura da Escola. Os teóricos que deram suporte à pesquisa empírica foram: Fernandes (1990), Mantoan (2007), Damázio (2007); Delors (1998), Sánches (2005), Freitas (2013); Guerra (2003), Santos (2005), Lüke (2009), entre outros. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva, sob a forma de estudo de caso (Yin, 2001), subdividida em: pesquisa teórica e de campo com entrevista e observação *in loco*, obtenção, apresentação e análise dos resultados e considerações finais. A pesquisa de campo foi realizada, tendo como sujeitos: professoras regentes, intérpretes e instrutores de Libras e coordenadoras pedagógicas, ou seja, um profissional de cada área de duas escolas públicas de Garanhuns/PE. A análise dos dados seguiu o aporte teórico/metodológico da Análise do Discurso (Orlandi, 1999). Os resultados mostram que a falta de formação profissional adequada coopera para a inadequação do emprego das metodologias de ensino visando à alfabetização de estudantes surdos em turmas inclusivas de forma geral em ambas escolas, necessitando assim, de metodologias apropriadas à turmas inclusivas.

Palavras-chaves: Alfabetização de Estudantes Surdos; Metodologia de Ensino; Educação Inclusiva; Cultura da Escola.

ABSTRACT

Silva, Izabel Cristina de Vasconcelos e (2016). The Methodological Practise in the Alphabetizing of Deaf Students Included into Regular Schools: a Study of Case. Lisbon, 293 p. Dissertation (Master's Degree in Education Science) – Almeida Garret Upper Education School.

This study had the aim of analysing how the methodological procedures are used regarding the alphabetizing of deaf students from two groups (3rd and 5th grades) from Elementary School. The theoretical categories elected were: Teaching Methodologies for Alphabetizing of Deaf Students; Inclusive Education and School Culture. The theoretical experts who backed up the empirical researches were: Fernandes (1990), Mantoan (2007), Damázio (2007); Delors (1998), Sanches (2005), Freitas (2013); Guerra (2003), Santos (2005), Lüke (2009), among others. A qualitative and descriptive research was made as a way of study of case (Yin, 2001), subdivided into: theoretical and field research with interview and observation *in loco*, acquirement, presentation and analysis of results and final considerations. The field research was made, having as subjects: active teachers, translators and instructors of Libras (the Brazilian Signal Language) and pedagogical coordinators, i.e., a professional from each area of two public schools in Garanhuns/PE. The data analysis followed the theoretical/methodological contribution of the Analysis of Speech (Orlandi, 1999). The results show that the lack of a proper professional graduation leads to the job misuse of the teaching methodologies aiming the alphabetizing of deaf students in inclusive groups in a general way for both schools, thus requiring proper methodologies for the inclusive groups.

Key Words: Alphabetizing of Deaf Students; Teaching Methodology; Inclusive Education; School Culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AD | Análise de Discurso |
| APA | American Psychological Association |
| BR | Brasil |
| CEADA | Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Áudio-comunicação |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP-A | Coordenadora Pedagógica A |
| CP-B | Coordenadora Pedagógica B |
| D.A. | Deficiente Auditivo |
| ES-A | Estudante Surdo A |
| ES-B | Estudante Surdo B |
| ED | Excerto de Depoimento |
| FD | Formação Discursiva |
| FM | Frequência modulada (aparelho auditivo/rádio) |
| GUS | Garanhuns |
| I-A | Intérprete A |
| I-B | Intérprete B |
| IL-A | Instrutor de Libras A |
| IL-B | Instrutor de Libras B |
| IL-E | Instrutor de Libras Estagiário |
| L1 | Primeira Língua (Língua de Sinais) |
| L2 | Segunda Língua (língua Portuguesa) |

| | |
|---------------|--|
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| MG | Minas Gerais (Estado brasileiro) |
| MS | Mato Grosso do Sul(Estado brasileiro) |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| Nepso | Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião |
| PE | Pernambuco(Estado brasileiro) |
| PMG | Prefeitura Municipal de Garanhuns |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PR-A | Professora Regente A |
| PR-B | Professora Regente B |

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 15 |
| Capítulo I – Metodologias de ensino para alfabetização de estudantes surdos inclusos em escolas regulares..... | 21 |
| 1.1 Formação continuada e a <i>práxis</i> docente pra a educação de surdos..... | 26 |
| 1.2 O estudante surdo: algumas orientações de convivência e comunicação social.. | 29 |
| 1.3 A alfabetização de surdos a partir de uma educação bilíngue (Libras / Língua Portuguesa..... | 31 |
| 1.4 A Língua Brasileira de Sinais como L1: subsídio importante para a alfabetização de surdos..... | 34 |
| 1.5 A Língua Portuguesa como L2 para a alfabetização de estudantes surdos..... | 38 |
| 1.6 A importância do atendimento educacional especializado para aalfabetização do estudante surdo..... | 40 |
| 1.7 Atribuições dos profissionais que atuam diretamente com estudantes surdos em escolas regulares..... | 44 |
| 1.8 Sugestões de apoio e atividades pedagógicas para a alfabetização do estudante surdo..... | 47 |
| Capítulo II – Educação Inclusiva..... | 53 |
| 2.1 A trajetória dos termos empregados à pessoa com deficiência..... | 58 |
| 2.2 Educação Inclusiva no Brasil: direito garantido..... | 65 |
| 2.3 O currículo e a <i>práxis</i> inclusiva na sala de aula de ensino regular: um convite à mudança..... | 70 |
| Capítulo III – Cultura da Escola Inclusiva..... | 75 |
| 3.1 Cultura Organizacional: características e funções..... | 76 |
| 3.2 A cultura organizacional no cotidiano escolar..... | 78 |
| 3.3 A Educação inclusiva na cultura escolar..... | 83 |
| Capítulo IV – Percursos metodológicos da pesquisa: delineamento do estudo..... | 89 |
| 4.1 Objetivos..... | 90 |
| 4.1.1 Objetivo Geral..... | 90 |
| 4.1.2 Objetivos Específicos..... | 90 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 Tipo de pesquisa: Abordagem qualitativa..... | 90 |
| 4.3 Método escolhido..... | 92 |
| 4.3.1 Estudo de caso..... | 92 |
| 4.3.1.1 Estudo de caso múltiplo..... | 95 |
| 4.4 <i>Lócus</i> da pesquisa..... | 95 |
| 4.4.1 Escola A..... | 97 |
| 4.4.2 Escola B..... | 99 |
| 4.5 Sujeitos da pesquisa..... | 100 |
| 4.6 Técnicas e instrumentos de coleta de dados..... | 101 |
| 4.6.1 Entrevista..... | 102 |
| 4.6.2 Observação..... | 103 |
| 4.7 Técnicas e instrumentos de análise dos dados..... | 105 |
| 4.7.1 Entrevista: Análise do Discurso (AD)..... | 105 |
| 4.7.2 Observação: Análise de situações e procedimentos..... | 108 |
| Capítulo V – Apresentação, análise e discussão dos resultados..... | 110 |
| 5.1 Apresentação e análise qualitativa dos resultados obtidos através das entrevistas.. | 110 |
| 5.2 Apresentação e análise qualitativa dos resultados obtidos através das observações | 146 |
| 5.2.1 Descrição e análise da observação com as professoras regentes das escolas..... | 147 |
| 5.2.2 Descrição e análise da observação com a intérprete e o intérprete das escolas... | 155 |
| 5.2.3 Descrição e análise da observação com os instrutores de Libras das escolas..... | 161 |
| 5.2.4 Descrição e análise da observação com as coordenadoras pedagógicas das Escolas..... | 163 |
| 5.3 Comparação dos resultados: entrevistas x observações..... | 164 |
| Considerações Finais..... | 173 |
| Referências Bibliográficas..... | 176 |
| Livros..... | 176 |
| Fontes oficiais..... | 181 |
| Webliografia..... | 181 |
| Apêndice | |
| Apêndice 1 – Carta-convite e termo de consentimento para observação e entrevista para o(a) professor regente..... | I |
| Apêndice 2 - Carta-convite e termo de consentimento para observação e entrevista para o(a) intérprete de Libras..... | II |
| | XI |

| | |
|--|---------|
| Apêndice 3 - Carta-convite e termo de consentimento para observação e entrevista para o instrutor de Libras..... | III |
| Apêndice 4 - Carta-convite e termo de consentimento para observação e entrevista para a coordenadora pedagógica..... | IV |
| Apêndice 5 – Guião de entrevista: professora regente..... | V |
| Apêndice 6 – Guião de entrevista: intérprete de Libras..... | VIII |
| Apêndice 7 – Guião de entrevista: instrutor de Libras..... | XI |
| Apêndice 8 – Guião de entrevista: coordenadora pedagógica..... | XIII |
| Apêndice 9 – Guião de observação..... | XVI |
| Apêndice 10 – Respostas da professora regente da Escola “A” / PR-A..... | XVII |
| Apêndice 11 – Respostas da intérprete de Libras da Escola “A” / I-A..... | XXIV |
| Apêndice 12 – Respostas do instrutor de Libras da Escola “A” / IL-A..... | XXXIV |
| Apêndice 13 – Respostas da coordenadora pedagógica da Escola “A” / CP-A..... | XXXVIII |
| Apêndice 14 – Respostas da professora regente da Escola “B” / PR-B..... | LI |
| Apêndice 15 – Respostas do intérprete de Libras da Escola “B” / I-B..... | LX |
| Apêndice 16 – Respostas do instrutor de Libras da Escola “B” / IL-B..... | LXVI |
| Apêndice 17 – Respostas da coordenadora pedagógica da Escola “B” / CP-B..... | LXX |
| Apêndice 18 – Relatos de observação na Escola “A”..... | LXXVIII |
| Apêndice 19 – Relatos de observação na Escola “B”..... | LXXIX |
| Anexos | |
| Anexo 1 – Legislação concernente à Educação Inclusiva e Especial no Brasil e no mundo..... | I |
| Anexo 2 – Lei Nº 10.436/02: Lei da Libras..... | VII |
| Anexo 3 – Foto: Jogo confeccionado com tampas de garrafas “pet” com sinais de datilologia..... | VIII |
| Anexo 4 – Fotos: Alunos da Escola B participando de atividade em grupo com o jogo com sinais de datilologia..... | VIII |
| Anexo 5 – Foto: Jogo pedagógico de alfabetização com Libras..... | XII |
| Anexo 6 – Foto: DVDs distribuídos pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos)..... | XII |
| Anexo 7 – Foto: Abecedário em Libras..... | XIII |
| Anexo 8 – Foto: Material Dourado..... | XIII |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| 1. Os inválidos | 59 |
| 2. Os incapacitados..... | 59 |
| 3. Os defeituosos..... | 60 |
| 4. Pessoas deficientes..... | 61 |
| 5. Pessoas portadoras de deficiência..... | 61 |
| 6. Pessoas com necessidades especiais..... | 62 |
| 8. Pessoas com deficiência – Declaração de Salamanca..... | 63 |
| 9. Portadoras de direitos especiais..... | 63 |
| 10. Pessoas com deficiência – termo atual..... | 64 |
| 11. Descrição das categorias da entrevista aplicada aos sujeitos da pesquisa..... | 103 |
| 12. Descrição das categorias das observações aplicadas aos sujeitos da pesquisa..... | 104 |
| 13. Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional da pesquisa..... | 112 |
| 14. Identidade pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa..... | 115 |
| 15. Dificuldades no exercício da função..... | 118 |
| 16. Compreensão x dificuldades da Educação Inclusiva..... | 121 |
| 17. Educação Inclusiva na cultura da escola..... | 124 |
| 18. Contribuição dos profissionais pesquisados para a alfabetização do estudante surdo..... | 126 |
| 19. Recursos didáticos visando a alfabetização de estudantes surdos..... | 129 |
| 20. Procedimentos metodológicos visando a alfabetização de surdos..... | 133 |
| 21. Dificuldade em utilizar metodologias específicas para surdos em turmas Inclusivas..... | 137 |
| 22. Semelhanças e diferenças nas metodologias utilizadas para o estudante surdo e para os ouvintes..... | 140 |
| 23. Análise do desenvolvimento alfabético do aluno surdo, partindo da metodologia empregada..... | 144 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| 1. Brasil, Regiões, Estados e Distrito Federal..... | 96 |
| 2. Pernambuco e localização de Garanhuns no Estado..... | 97 |

ÍNDICE DE FOTOGRAFIA /IMAGEM

| | |
|--|------|
| 1. Jogo confeccionado com tampas de garrafas pet com sinais de datilologia..... | VIII |
| 2. Alunos da Escola B participando de atividade em grupo com o jogo com sinais de datilologia..... | VIII |
| 3. Jogo pedagógico de alfabetização com Libras..... | XII |
| 4. DVDs distribuídos pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos)..... | XII |
| 5. Abecedário em Libras..... | XIII |
| 6. Material Dourado..... | XIII |

INTRODUÇÃO

Trabalhar com a linguagem é fundamental em todas as suas nuances devido ao seu valor para a formação da criança, para a interação com o outro, na orientação das ações sociais e culturais e na produção de conhecimentos. E isso não é diferente para os alunos com deficiência auditiva.

O livre acesso à linguagem usual, bem como, a aprendizagem da leitura e da escrita são totalmente relevantes para as crianças ampliarem as possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas cotidianas. No entanto, todo esse discurso pode ter seu fundamento abalado quando a criança possui alguma deficiência, seja ela mental, física ou auditiva. O papel da escola, nesse caso, é proporcionar aos alunos, independente de suas necessidades educacionais, uma educação de qualidade, rica em propostas inclusivas que, além de, realmente, promover a interação de todos, seja capaz de formar cidadãos.

Dentre os vários temas merecedores da atenção dos educadores, lideranças educacionais e da sociedade como um todo, as "deficiências" da educação especializada inclusiva para surdos nas salas de aulas regulares é um dos mais urgentes pelas suas implicações e atrasos causados tanto no aprendizado dos deficientes auditivos quanto nas suas vidas cotidianas. Pode-se visualizar esse problema com grande frequência na maioria das escolas com alunos com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE), sejam elas públicas ou privadas.

Nessa perspectiva, a escola trabalha como um veículo facilitador no processo de construção do conhecimento, de forma a ampliar as potencialidades do indivíduo permitindo assim, uma interação mais efetiva entre este sujeito e o meio. Para tanto, faz-se necessário que os profissionais envolvidos estejam aptos ao processo educativo, especialmente no que diz respeito às metodologias de ensino destinadas às turmas inclusivas com estudantes surdos e ouvintes em sua composição, sobretudo no que tange à alfabetização desses discentes.

Levando-se em consideração que o deficiente auditivo está inserido em uma comunidade mais ampla, de ouvintes, com a necessidade de dominar uma linguagem que possa ser utilizada por aqueles que o circundam, há de ser-lhes garantido o direito de tornar-se um eficiente usuário da Língua Portuguesa, não sendo adquirida pelo surdo de maneira

espontânea, mas através de métodos específicos de ensino que os levem à leitura e escrita a partir do uso competente da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras). Todavia, tão importante quanto, é desenvolver a sociabilidade entre as crianças surdas e ouvintes na escola. A utilização da linguagem oral e a aquisição da alfabetização, bem como de experiências e conhecimentos, ajustados naturalmente às condições de vida da criança surda, facilitarão a sua adaptação no meio escolar e futura integração à sociedade de ouvintes.

Sabe-se que a tarefa do professor regente que trabalha em turmas inclusivas de Ensino Regular seria bem menos exaustiva e bem mais eficiente e eficaz se esses estudantes recebessem um tratamento educacional especializado desde pequeninas, já na Educação Infantil e que, seguisse sua vida escolar tendo como suporte uma equipe profissional devidamente preparada. É válido salientar que para o êxito da educação para surdos em salas de aula regulares, é necessário que o(a) professor(a) regente, bem como os demais profissionais que atuam pedagogicamente em prol da educação de estudantes surdos possuam o mínimo de formação profissional para esse fim, com o intuito de proporcionar-lhes metodologias de ensino inclusivas e apropriadas às suas necessidades e por meio dessas, promover educação com qualidade.

Partindo desses pressupostos, esta dissertação tem como questão de partida: Como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos?

Apoiando-se na necessidade de uma reflexão sobre o papel profissional e pedagógico, quanto à alfabetização de estudantes surdos em salas de aula regulares vários trabalhos acadêmicos contribuem nas investigações dessa temática. São alguns: Leodoro (2008, USP) “Inclusão Escolar e Formação Continuada: O programa Educação inclusiva: Direito à Diversidade”; Karpenski (2009, UOSC) “A Inclusão Social e o Desenvolvimento da Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular”; Albres (2005, UFMGS) “A Educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: Análise dos documentos referenciadores”.

Para além das dissertações e teses, alguns artigos relevantes analisam essa temática. Dentre eles: Albres (2004) “Educação de surdos: concepções dos professores sobre o ensino de leitura e escrita”.

Leodoro (2008) faz uma análise da identificação da evolução na política de formação continuada verificando que após proporcionar subsídios teóricos e materiais à formação docente para a prática inclusiva e para a organização de serviços de atendimento

especializado nos estados e municípios brasileiros, essa prática contribuiu para o crescimento das matrículas de alunos de necessidades educacionais especiais e escolas comuns no ensino regular.

Karpenski (2009) investiga a inclusão e as aprendizagens dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e verifica que, com base nas entrevistas com os sujeitos envolvidos foram identificados a concepção das professoras em relação à interação e ao desenvolvimento dos alunos com NEE nas classes regulares, bem como, as relações interpessoais dos alunos com NEE nas classes regulares. Ainda foi visto que as professoras são compromissadas com o processo de inclusão dos alunos, apesar de todas afirmarem não ter alguma formação específica para atender tais alunos e por isso, sentiam-se impotentes quanto aos desafios do cotidiano escolar.

Em Albres (2005), a problemática verificada nessa dissertação foi compreender se havia uma sugestão de ensino da Língua Portuguesa aos surdos, já que esta é apontada por especialistas como problema. Havendo essa sugestão, ela não está definida como proposta pedagógica e sim, como proposta conceitual de interpretação de que língua o surdo possui ou que língua deve aprender.

Em seu artigo, Albres (2004) cita: “Ensinar a ler e escrever têm sido uma das mais específicas funções da escola. Para que essa função se realize faz-se necessária uma organização social sistemática que transpasse as concepções dos professores quanto ao sujeito surdo e à metodologia escolhida”. Neste artigo, a autora procurou analisar as concepções dos docentes do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação – CEADA, em Campo Grande, MS, no que diz respeito ao ensino de leitura e escrita para surdos.

Ao realizar este Estado da Arte através da análise dessas e de outras dissertações, teses e artigos cujos temas permeavam a questão de partida deste projeto, foi constatado que pouco foi pesquisado, especificamente, sobre as metodologias de ensino direcionadas à alfabetização de educandos surdos estudando concomitantemente com alunos ouvintes em salas de aula regulares.

Após mapeamento, percebemos que nossa investigação se volta para responder para além da questão de partida, alguns outros questionamentos: Quais as concepções das docentes acerca dos próprios saberes relativos à aplicação de uma metodologia de ensino específica para a alfabetização de estudantes surdos, coerente com a realidade inclusiva da turma? Há similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à

alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes? Quais recursos didáticos são comumente utilizados visando a alfabetização dos estudantes surdos, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras? Qual a relação que os procedimentos metodológicos aplicados aos alunos surdos tem com outras práticas de educação inclusiva praticadas na escola?

Para tanto, a pesquisa buscará respostas à questão de partida, bem como aos questionamentos subsequentes dentro de três categorias distribuídas em capítulos:

- Metodologias de ensino para alfabetização de estudantes surdos;
- Educação Inclusiva;
- Cultura da escola.

Assim este estudo foi disposto em cinco capítulos e considerações finais.

O Capítulo I, “Metodologias de ensino para alfabetização de estudantes surdos em escolas inclusivas” traz a princípio alguns aspectos da surdez, destacando as dificuldades de aprendizagem que essa deficiência acarreta no indivíduo surdo; a importância de uma educação bilíngue onde a alfabetização do surdo seja calcada pela linguagem brasileira de sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, como primeira e segunda línguas, respectivamente; a importância do atendimento educacional especializado; e como foco da pesquisa, uma abordagem sobre as metodologias de ensino com vistas à alfabetização de estudantes surdos em escolas regulares e por fim, algumas sugestões de apoio e de atividades pedagógicas, tendo como base, teóricos como: Fernandes (1990), Mantoan (2007), Damázio (2007), Freitas (2013), Quadros (2000), Sousa & Mourão (2012) e Gil (2005), entre outros.

O Capítulo II, “Educação Inclusiva”, refere-se à trajetória da Educação Inclusiva nas escolas públicas de ensino regular no Brasil; faz uma curta retrospectiva com o uso das nomenclaturas destinadas às pessoas com deficiência no decorrer da história, no Brasil e no mundo, especificando ainda “o valor” desses indivíduos para a sociedade em cada época com a relação com o(s) termo(s) empregado(s); trata da educação inclusiva no Brasil como direito garantido e arremata versando sobre o currículo e a práxis inclusiva na sala de aula regular. Para este capítulo foram utilizados teorias dos(as) autores(as): Delors (1998), Sánches (2005), Freitas (2013), Sasaki (2003), Bueno (2001), entre outros e documentos como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) e as Novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

O Capítulo III, “Cultura da escola inclusiva”, enfatiza a importância das práticas inclusivas na cultura da escola para a adaptação, convivência e aprendizagem significativa do(a) estudante portador(a) de surdez, para tanto foram pesquisadas e utilizadas as teorias de Guerra (2003), Santos (2005), Lüke (2009), Teixeira (2000), Caeiro (2013) e Nòvoa (1995), entre outros.

O Capítulo IV “Percursos metodológicos da pesquisa: delineamento do estudo”, descreve o desenho metodológico deste trabalho e descreve seus objetivos delineando o estudo a partir de uma abordagem qualitativa e tendo como método escolhido o estudo de caso duplo, que será realizado em duas escolas do município de Garanhuns (PE/BR), a partir de observação em duas salas de aula e entrevistas a oito profissionais, quatro de cada escola, os(as) quais trabalham diretamente com as turmas em questão, a saber, professoras regentes, intérpretes, instrutores de Libras e coordenadoras pedagógicas. Ao final deste capítulo enfatizou-se a análise de discurso a partir dos dados das entrevistas e observações realizadas.

O Capítulo V trata da “Análise e Discussão dos Resultados”. Nele foram lançados os resultados da pesquisa de campo e a discussão desses dados, tendo como base as teorias estudadas nos capítulos I a III. E nas considerações finais foram versadas as conclusões obtidas nesta dissertação.

CAPÍTULO I

METODOLOGIAS DE ENSINO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS INCLUSOS EM ESCOLAS REGULARES

I. METODOLOGIAS DE ENSINO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS INCLUSOS EM ESCOLAS REGULARES

O ensino da leitura e da escrita tem sido quase que exclusivamente, uma das principais funções da escola. Para que essa função aconteça faz-se necessária uma organização social sistêmica que transpasse as compreensões dos professores quanto ao sujeito surdo e à metodologia escolhida. Segundo Fernandes (1990, p. 58), infelizmente esse contexto não está centrado em um ponto comum, havendo assim, divergências entre concepções e práticas, compreendendo que algumas abordagens metodológicas são ineficazes na contribuição ao trabalho pedagógico, principalmente os métodos sintéticos e analíticos, visto que, após muitos anos estudando, muitos estudantes surdos continuam aquém do desenvolvimento próprio do seu nível de escolaridade, representação clara da Filosofia de Educação assumida na sua vida escolar. Da mesma forma que os professores, em geral, pouco sabem sobre as metodologias de alfabetização específicas para essa clientela, conseqüentemente esses alunos, segundo essa autora, ficam à margem dos demais estudantes no que tange à aquisição da leitura e escrita.

Em se tratando de novas práticas de ensino, Mantoan (2007, apud, Roth, 2008, p. 46) afirma que são capazes de proporcionar “benefícios escolares para que todos os alunos possam elevar os mais elevados níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um, como nos garante a Constituição”. A autora ainda aquiesce que a ação inclusiva não antevê o emprego de práticas de ensino exclusivas para quaisquer deficiências, outrossim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que sirvam para brevar os impedimentos que interferem e por vezes, bloqueiam os processos de ensino e aprendizagem.

“Dessa forma, a partir de atividades abertas, nas quais cada aluno se envolve na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, resolver um problema ou realizar uma tarefa, os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada um e explorar sua capacidade de aprender” (Mantoan, 2007, apud, Roth, 2008, p. 49).

Segundo Damázio (2007) as práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Advoga que é urgente repensar a utilização dessas práticas a fim de que os alunos com surdez percebam que o fundamento de suas dificuldades

para o domínio da leitura e da escrita são advindas principalmente das metodologias adotadas erroneamente para ensiná-los e não dos limites que a própria surdez impõe a si.

“No sentido amplo, método é um caminho que conduz a um fim determinado”. Concluindo esse pensamento, (Morais, *et al*, 2005, p. 17) diz que método pode ser compreendido também como “maneira determinada de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela”. Já sobre método de alfabetização a autora compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Fernandes (1990, p.59-60) concluiu que “o objetivo da educação do Deficiente Auditivo (D.A.) não é apenas fazê-lo ‘falar’, mas desenvolver suas potencialidades físicas, psíquicas e sociais. Por esse motivo, a aquisição da linguagem destaca-se como uma das principais preocupações dos especialistas da área e inumeráveis métodos de aquisição foram e são desenvolvidos para amenizar e/ou erradicar o problema”.

“É de fundamental importância que a influência da língua portuguesa oral sobre cognição não seja supervalorizada em relação ao desempenho do aluno com surdez, dificultando sua aprendizagem e diminuindo suas chances de integração plena. Faz-se necessária, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes” (Brasil, 2005, ps. 16-17).

Esse mesmo documento: Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez (Brasil, 2005) afirma que essas alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, que sejam, a visão, o tato e o movimento, além do aproveitamento dos restos auditivos. Assim, a pessoa com surdez com as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, necessita apenas que tenha suas necessidades providas, haja vista a linguagem é naturalmente de ordem imperativa para o ser humano e especialmente para a sua aprendizagem.

Contudo, segundo Freitas (2013, p.32), “mais importante do que o aprendizado de cada um, se torna o aprendizado de todos ao mesmo tempo, [...]”. A partir dessa afirmativa, questiona, então:

“Quantas correntes de pensamento não se projetaram argumentando que a responsabilidade pelos insucessos era da escola e de seus métodos antiquados e, em

contrapartida, quantas não se contrapuseram a esse argumento devolvendo ao aluno a responsabilidade por seus passos e tropeços” (Freitas, 2013, p.32)?

O autor arremata, afirmando que a escola, por ser uma organização complexa, organiza seu tempo e modo de fazer. E que é a partir da organização do tempo e do modo de fazer que a educação adquire, por sua vez, a forma escolar. Assim define que o primeiro 'produto' da escola é o modo de fazer educação. O já citado documento “Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez” (Brasil, 2005, p.43) concordando com essa afirmação, conclui que a ação pedagógica deve instituir, em seu cotidiano, "pressupostos básicos e medidas didáticas que facilitem os princípios norteadores para a aprendizagem coletiva que favoreçam relações significativas da criança com seus pares e consigo mesma".

Essa junção, organização e planejamento escolar e tempo pedagógico são assim, a mola-mestra para iniciar e concretizar harmonicamente o real aprendizado do estudante em todas as suas dimensões, visto que esse conjunto de atitudes escolares é o que consolida o fazer educativo de forma prática, funcional e com vistas à eficácia, de maneira que as relações cognitivas fundamentais para o desenvolvimento escolar tornem-se prioridade no ambiente escolar, principalmente no que tange à linguagem e conseqüentemente à alfabetização.

Segundo Quadros (2000), estas relações estão ligadas francamente à capacidade do infante em organizar as próprias ideias e pensamentos através de uma língua no relacionamento usual com os demais colegas e adultos. Dessa forma, esta autora (2000, p.53), diz que "o processo de alfabetização vai sendo delineado com base na descoberta da própria língua e nas relações estabelecidas através da língua". Afirma, ainda que,

“a riqueza de informação se torna fundamental. A interação comunicativa passa a apresentar qualidade e quantidade viabilizando um processo educacional rico e complexo. A alfabetização passa, então, a ter valor real para a criança”(Quadros, 2000, p.53).

Na educação de surdos, entretanto, os métodos utilizados para a alfabetização na maioria das vezes são confundidos pelos professores com a utilização ou não do uso da Libras, sobretudo, a metodologia de ensino da língua escrita, ou seja, a forma de transmissão didática na sala de aula ou as estratégias utilizadas para ensinar. No intuito de entender melhor o que a inclusão representa na educação escolar de todo e qualquer aluno e,

especialmente para os que tem deficiências, Mantoan (2007, apud, Roth, 2008, p. 47) defende que “é preciso esclarecer o que as escolas comuns que adotam o paradigma inclusivo defendem e priorizam e em que precisam mudar para se ajustarem a ele”. Conforme estudos da UNESCO (1969), no Brasil há a incidência de métodos de ensino denominados “eccléticos”, que usam a combinação de vários procedimentos para a alfabetização. Verificaram que ainda permanece acentuado, principalmente no interior, o uso do processo silábico, apesar da orientação inflexível nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 36), que diz que:

“Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central”.

Compreenderam então que, para que o surdo estabeleça a aprendizagem da escrita é imprescindível que a intercessão pedagógica seja coerente com a sua dificuldade e lhe propicie estratégias de ensino adequadas, não destacando a oralidade, mas o letramento. Desta forma, de acordo com Freitas (2013, p.33), torna-se fundamental para o trabalho docente planejar e controlar os espaços de execução que têm pontos de partida e de chegada bem definidos. Esse trabalho depende do lugar em que é realizado. Nesse sentido, a noção contemporânea de sala de aula rapidamente deixou de ser um ponto de partida para tornar-se definitivamente o ponto de chegada.

“O planejamento das aulas deve levar em conta que, de um modo geral, se organizado, primeiramente levando em conta as necessidades da criança surda, pode-se atingir melhor a todos os outros alunos” (Sousa & Mourão, 2012, p. 30).

Ou seja, a aprendizagem deve ser consolidada na escola e mais especificamente através da metodologia meticulosamente planejada e apresentada em sala de aula. E ainda diz que, zelar pelo andamento e pelo ritmo de trabalho é uma tarefa que conduz o professor a agir de modo a (tentar) conduzir a todos os alunos num mesmo ritmo de execução de qualquer tarefa.

“Afirmando que o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, ‘dê conta de seu recado’, em seu trabalho” (Rios, 1993, p. 47).

É notória a dificuldade dos professores em reger um turma homogeneamente e mais ainda se nela são introduzidos estudantes com NEE e entre esses, estudantes com deficiência auditiva e especialmente em relação às linguagens. No entanto, de acordo com Oliveira (2002, p.13):

“A surdez não é empecilho para a aprendizagem da linguagem escrita, a partir do momento que sejam utilizadas metodologias que potencializem outras vias disponíveis para os sujeitos surdos. Neste caso, deve ocorrer o estabelecimento de todas as dimensões da linguagem humana e não simplesmente da linguagem oral”.

Muitos mitos surgem em relação à educação da pessoa com deficiência. Entre eles há o que diz que os portadores de deficiência têm de estar em escolas especiais - apesar de a lei ser clara em relação à inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Ramos (2010, p.35) afirma categoricamente que, "precisam de escolas comuns, para que possam conviver com pessoas potencialmente 'mais capazes' e, dessa forma, construir um referencial mais próximo da normalidade". Conclui assegurando que ao contrário de atrapalhar a aprendizagem de outras crianças, ajudam-nas a serem mais tolerantes, cooperativas e conscientes das diferenças, bem como, levam o professor a elaborar um plano mais rico em recursos didáticos.

Por conseguinte, Oliveira (2002, p.4), compreende que a aprendizagem da escrita é um processo complexo que requer estratégias que vão além da decifração de letras e do simples fato de saber "falar" a língua, senão não existiriam pessoas que, apesar de ouvirem bem, são analfabetas. A aprendizagem da escrita, contudo, torna-se ainda mais complexa para os sujeitos surdos pelo fato de as metodologias de ensino, voltadas para essa especificidade, serem fundamentadas, exclusivamente, no aspecto fônico da língua, e o ensino se dar muitas vezes de forma descontextualizada e mecânica. O resultado, para os sujeitos surdos, acaba sendo um desenvolvimento precário e insuficiente da modalidade escrita do Português. Nogueira (1997, p.53) afirma que:

“Ser alfabetizado supõe a possibilidade de [...] "decifrar" componentes ideográficos que rompem com a suposta relação fonética, bem como conhecer a distância entre o escrito e o falado (e no caso dos surdos, também entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais - Libras)”.

revelando assim, os desafios encontrados por estas pessoas durante o processo de escolarização e alfabetização.

Sobre a conjuntura da vida escolar dos alunos surdos e partindo da hipótese de que quase sempre, não dominam a Língua Portuguesa (no caso do Brasil), especialmente nos anos iniciais, Oliveira (2002) verificou que o processo de composição da escrita por parte dos DA não se assemelha ao dos ouvintes, já que estes se apoiam na linguagem oral para escrever. "Aponta-se, assim, para a importância da interlocução em sinais para o desenvolvimento de um trabalho educacional mais efetivo com as crianças surdas" (Oliveira, 2002, p.4).

A autora (2002) completa afirmando que as práticas pedagógicas utilizadas com alunos surdos, evidenciam, em muitas situações a preocupação com o treino mecânico da fala, como ensaios, escrita do nome do objeto. E ainda que, as instituições escolares trabalham, sobretudo nos anos iniciais da vida escolar, com atividades exclusivas de metalinguagem, incluindo exercícios de descrição gramatical, estudo de regras, dentre outras, e que assim, otimizam a variedade culta, em detrimento de atividades epilinguísticas e linguísticas (atividades intersubjetivas).

“Independentemente de estar inserido em escola especial ou escola comum, o aluno surdo tem direito a uma metodologia que atenda às suas necessidades, a partir de vivências, dramatizações e uma variedade de jogos. Para isso, o professor deve lançar mão de estímulos visuais para que as crianças se apropriem de todos os conceitos” (Kubaski & Moraes, 2009, p.3414).

Segundo Silva (2001), é necessário enfatizar que as condições de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização do aluno surdo dependem, por via de regra, do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições, levando-o a adquirir confiabilidade nas dificuldades encontradas. Nessa mesma ótica é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁXIS DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Muitas são as metodologias utilizadas pelos(as) docentes em qualquer área de atuação. Algumas são utilizadas a partir da experiência adquirida no cotidiano da(s) sala(s)

de aula ou a partir da experiência de colegas. Outras metodologias são realizadas partindo da criatividade e/ou necessidade do(a) professor(a) em detrimento das singularidades de cada turma, e ainda há os(as) docentes que pesquisam métodos pedagógicos específicos para cada disciplina, modalidade de ensino e assunto em estudo, em livros, revistas, cursos *on line* ou presenciais e outros subsídios afins, contudo, por conta própria, de forma solitária e muitas vezes errônea, trazendo por vezes, mais dificuldades que facilidades para a aprendizagem do(a) estudante, independente de suas necessidades educacionais.

Em relação à formação específica para os profissionais da educação, segundo Ferreira (2007), pouco são os estudos proporcionados aos docentes com o intuito de aprimorar a formação inicial desses, ocorrendo, geralmente, de forma acelerada, sendo esses profissionais cada vez mais desvalorizados.

Da mesma forma, no que tange às metodologias específicas para a alfabetização de estudantes surdos, essas realidades educacionais não são diferentes. O mais agravante é que há poucos trabalhos científicos, formações e/ou recursos materiais destinados à alfabetização de surdos em escolas regulares, precisamente em turmas que trabalham com estudantes surdos e ouvintes concomitantemente, dificultando ainda mais o trabalho dos(as) professores(as), principalmente os(as) docentes ouvintes que não tem o auxílio precioso de um(a) intérprete e/ou de um(a) instrutor(a) de Libras.

Os autores Sousa & Mourão (2012) afirmam que a Libras possibilita a alfabetização da pessoa surda, principalmente por propiciar o conhecimento de mundo, e ainda por ampliar as capacidades metacognitivas, bem como a constituição do seu conhecimento, possibilitar o comando linguístico e a comunicação fluente e mútua entre os seus usuários. Afirmando ainda que,

“Pensar a alfabetização da pessoa surda requer pensar em possibilitar o acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais, e para isso são necessários professores fluentes na Libras” (Sousa & Mourão, 2012, p. 31).

Independente da modalidade de ensino, tenham discentes com NEE ou não, a formação continuada para professores(as) é fundamental para o aprimoramento de sua práxis em sala de aula.

De acordo com Ferreira (2007, p. 19):

“A formação continuada é uma realidade do panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana”.

Para Ferreira (2007, p. 22), as universidades deveriam acompanhar e se amoldar às alterações ambientais provocadas pela necessidade de novas tecnologias, educacionais ou não, e assim, serem desafiadas a produzir tecnologias que “asseguem, a seus egressos, capacidade de um excelente desempenho profissional”. Essa realidade estabelecedesignações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional, “tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores e, por esse motivo, a formação continuada, uma exigência”.

“No espaço universitário, entendemos habitualmente a formação continuada como uma das novas funções das universidades, em cooperação com as Secretarias de Educação ou com as escolas públicas” (Bittencourt, 2007, p. 67).

O autor reforça essa afirmação ao dizer que essas instituições se juntam e programam cursos, oficinas, seminários, projetos de ensino e pesquisa para os professores e estes últimos acolhem as propostas, “todos imbuídos das melhores intenções de salvar, melhorar, aperfeiçoar a educação de crianças e jovens” (Bittencourt, 2007, p. 67-68).

O Estado procura viabilizar cursos de formação continuada para professores em regência por todo o território nacional brasileiro. É na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, mais conhecida como LDB que as formações contínuas são asseguradas no Brasil. O art.87 parágrafo 3º, inciso III, confirma: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” e ainda: “[...] a concepção de formação continuada tem uma dimensão relacionada à complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional” (Brasil, 2008, p.25).

Freitas (2002) aponta que a formação continuada auxilia no desenvolvimento da práxis pedagógica do professor e ainda atua na sua adequação tendo em vista as exigências de suas atividades profissionais, causando resultados pedagógicos positivos na escola e conseqüentemente na sala de aula.

Ferreira (2007, p. 30), por sua vez, entende que a importância da formação continuada, deve ser fundamentalmente assumida pela universidade, “*locus* e instituição responsável pela formação profissional e cultural do indivíduo e da coletividade”. Para Ferreira (2007, p. 30), a formação inicial, ou seja, a formação universitária concebe “as condições de transformação da população em povo, como uma coletividade de cidadãos, como seres sociais em condições de se inserirem nas mais diversas formas de sociabilidade que o mundo globalizado dispõe e impõe”.

Imbernón (2009, p.106) diz que a formação encontra-se entre a coerência de “aprender e desaprender”, assim sendo, a formação continuada é idealizada como um método de reconstrução do próprio saber. Coerentemente com essa afirmativa pode-se constatar que o professor não sai da universidade de todo finalizado como profissional, precisando então, de aprimoramento constante.

“As condições para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no educador, nas características que o qualificam e, de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para uma ação coletiva (Fusari e Rios, apud, Bittencourt, 2007, 70)”.

Ainda sobre competência, Zainko (2007, p. 195), complementa dizendo:

“É necessário, pois, criar as condições para uma aprendizagem contínua, que possa reforçar a autonomia do docente para aprender permanentemente, aperfeiçoando as suas competências intelectuais e técnicas, de forma a transformá-lo no legítimo gestor do seu processo de aprendizagem”.

Desta forma, é dado aos professores a função de formar a “identidade e a autonomia intelectual” dos estudantes, contudo, para tanto, os docentes devem tornarem-se, e sentirem-se, preparados para essa atuação, visto a necessidade da existência de um professor reflexivo, advindo de um processo de formação que esteja de acordo com teorias educacionais contemporâneas. Para tanto, “a construção da sua competência docente deverá estar orientada por um processo permanente de formação e autoformação” (Zainko, 2007, p. 193).

Seja durante um curso universitário em educação, seja em cursos de formação continuada para aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, o(a) professor(a) competente, geralmente, é o que busca aprender sempre. Contudo, é a partir de seu interesse pessoal que a sua formação profissional gera frutos, que seu trabalho ganha forma e sua competência aparece em resultados positivos para a aprendizagem de seus estudantes.

1.2 O ESTUDANTE SURDO: ALGUMAS ORIENTAÇÕES DE CONVIVÊNCIA E COMUNICAÇÃO SOCIAL

O nascimento de uma criança diferente no seio de uma família, modifica não apenas os conceitos que se estruturaram durante anos no subconsciente dos entes sobre a criação e educação de uma criança, mas também, as expectativas de toda uma vida. Esta condição

pode ser vivenciada pela escola, quando recebe um aluno “diferente” pela primeira vez. É necessário portanto, uma reflexão bem apurada sobre o assunto, tanto por parte da família, da escola, do(a) professor(a), em suma de todos que por sua vez, tenham contato com a criança.

No caso da surdez, de acordo com Gil (2005, p.58) "alguns pais preferem que seus filhos aprendam a falar, outros preferem que aprendam a Língua Brasileira de Sinais", (...). Há os que querem que seus filhos aprendam ambas as línguas". Contudo, há que se perceber que a própria criança ou adolescente tem o direito de escolher qual o tipo de comunicação que prefere utilizar.

Gil (2005) compreende que a escola precisa preparar a criança surda para a vida, oferecendo-lhe condições para aprender um código de comunicação que permita sua participação na sociedade, e que a utilização de recursos como jogos, desenhos, dramatizações, brincadeiras de faz-de-conta, histórias infantis ajudam na aquisição da linguagem e da aprendizagem de conceitos e regras de um código de comunicação.

Ao perceber que uma criança apresenta uma dessas características, os pais devem procurar um profissional especializado (médico otorrinolaringologista ou fonoaudiólogo) o quanto antes.

As pessoas com deficiência auditiva enfrentam inúmeros obstáculos para compartilhar da educação escolar, advindos principalmente da perda da audição e da maneira como se formam as propostas educacionais das escolas.

Damázio (2007) afirma que, muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela carência de estímulos apropriados às suas potencialidades cognitivas, socioafetivas, linguística e político-cultural, tendo grandes perdas no desenvolvimento da própria aprendizagem.

“Segundo alguns professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns, pois, essas classes além do agrupamento ser constituído apenas por alunos com surdez, a comunicação e a metodologia de ensino da língua escrita e oral são as mesmas para todos. Entretanto nessas classes os alunos com surdez não tem sido igualmente beneficiados na aprendizagem” (Damázio, 2007, p.20).

Para o autor, a inclusão desse aluno deve acontecer a partir da educação infantil até atingir a educação superior, sendo-lhe garantida desde cedo, a utilização de recursos apropriados a superar as barreiras ocorridas comumente no processo educacional e assim, desfrutar de seus direitos escolares, desempenhando sua cidadania de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. Dessa forma, o trabalho pedagógico com os alunos

com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

1.3 A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE (LIBRAS / LÍNGUA PORTUGUESA)

Os (PCN's) Parâmetros Curriculares Nacionais, de Língua Portuguesa (2001, p. 23), asseguram que “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. Aquisce que a linguagem é produzida, tanto numa conversa entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou a redigir uma carta, existindo dessa forma diferentes práticas sociais de linguagem. Contudo, explica que os assuntos tratados em conversas na época atual diferenciam-se das que ocorriam em tempos atrás, tanto em relação ao assunto quanto à forma de falar. Da mesma forma que essas conversas podem ser diferenciadas também pelo público que a registra, dependendo então, segundo esses PCN's (2001, p.24) “da situação comunicativa, bem como do conhecimento linguístico, quanto em relação ao assunto em pauta”.

“Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos históricos e sociais que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e si mesmas” (PCN's, 2001, p. 24).

É nessa abordagem que os PCN's veem a linguagem verbal como a possibilidade de o ser humano fazer uma representação da realidade a sua volta a partir do momento em que é percebida, possibilitando dessa forma, não apenas (2001, p.25) “a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas”. Para as pessoas surdas, a diferença encontra-se inteiramente na forma como essa linguagem é produzida.

De acordo com os PCN's de Língua Portuguesa (2001, p. 25), “produzindo linguagem, aprende-se linguagem”, e assim, trazendo-para o mundo socioeducativo dos surdos, é a partir da abordagem bilíngue, tendo a Libras como primeira língua (L1) e a Língua

Portuguesa como a segunda língua (L2), que o estudante surdo adquire a possibilidade de, literalmente, produzir linguagem, aprendendo-a mutuamente.

“A proposta bilíngue traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda, reconhecendo a língua de sinais como primeira língua e mediadora da segunda: a língua portuguesa. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda” (Kubaski & Moraes, 2009, p.3414).

Contudo, há que se conhecer a grafia correta para a língua utilizada pelas pessoas surdas. LIBRAS, com todas as letras em maiúsculo, ou Libras, com todas as letras em minúsculo, exceto a inicial?

De acordo com artigo realizado por Novaes (2011), é importante entender que a sílaba “Lín” vem do termo “Língua” e não “Linguagem”. Muitos ainda falam erroneamente o termo “Linguagem Brasileira de Sinais”. Entretanto a tradução correta da sigla é “Língua Brasileira de Sinais”, sendo essa grafia confirmada pelo texto da Lei 10.436/02, de 24 de abril de 2002, que “dispõe da Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências”.

“Assim, pode-se concluir que a grafia correta para referir-se a língua de sinais dos surdos do Brasil é “*Libras – Língua Brasileira de Sinais*”. Trata-se de um *siglema*. Libras hoje têm o caráter de uma palavra. Grafa-a dessa forma por ser formada por mais de três letras, todas pronunciáveis e não soletradas, pois se assim o fosse, justificaria a errada grafia LIBRAS¹”(Novaes, 2011, p. 34).

A língua de sinais é naturalmente ensinada/aprendida para e pela comunidade surda, permitindo que sua comunicação não seja limitada apenas a gestos e mímicas, como aconteceu e acontece em muitas famílias onde a Libras não foi conhecida e vivenciada.

A língua portuguesa pode então, tomar o seu lugar de segunda língua e a partir daí, adquirir a capacidade de desenvolver a consciência da importância da leitura e da escrita nas pessoas com surdez que estão iniciando sua jornada de alfabetização.

Kubaski&Moraes (2009), afirmam que a proposta bilíngue está apta a permitir ao aluno surdo, a construção de uma autoimagem positiva, pois além de utilizar a língua de sinais como língua natural, inevitavelmente recorrerá à língua portuguesa a fim de integrar-se na cultura ouvinte. Dessa forma, o bilinguismo pode ser aplicado para a interação da criança surda com as demais, ouvintes ou não. Contudo, faz-se necessário, segundoesses

1. Grifo meu.

autores, que haja uma real compreensão sobre a real importância da linguagem de sinais como uma modalidade distinta da linguagem oral, passando a tornar-se uma mediadora para o aprendizado da língua portuguesa, a qual deve ser ensinada aos estudantes surdos com metodologia necessariamente visual, o que facilitará a compreensão do aluno, para que a surdez não seja usada como barreira na aprendizagem.

A partir do Decreto 5.626/05, que regulamenta a Libras (Língua Brasileira de Sinais), a abordagem educacional através do bilinguismo passou a estruturar-se com o intuito de habilitar a pessoa com surdez para o emprego de duas línguas: A língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte, no caso do Brasil, a língua portuguesa, sendo então utilizado na modalidade escrita, como segunda língua, e dessa forma a educação dos surdos passa assim a ser bilíngue.

A partir desse aspecto, Lerner (2002, apud, Kubaski & Moraes, 2009, p.3415) afirma que o desafio que a escola enfrenta hoje é conseguir que todos os alunos surdos e ouvintes cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Essa dificuldade se apresenta nas escolas devido, muitas vezes à precária formação dos profissionais da área (professores, coordenadores pedagógicos e afins), pela falta em muitas escolas de intérpretes e instrutores de Libras, pela falta de metodologias apropriadas e recursos didáticos defasados ou insuficientes e ainda por escolas onde a inclusão não faz parte da cultura escolar.

Após muitas lutas no Brasil, progressos e retrocessos, as pessoas surdas conseguiram o direito legal de se comunicarem através da Língua de Sinais. O bilinguismo surgiu então, no contexto das escolas brasileiras que não possuem ou não todas ou a maior parte dessas dificuldades. "Permite que, dada a relação entre o adulto e a criança, esta possa construir uma autoimagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de se integrar numa comunidade de ouvintes" (Kubaski & Moraes, 2009, p.3415). Assim, a proposta bilíngue permite ao leitor surdo utilizar as duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa (falando de Brasil), de acordo com a necessidade do momento, se de forma escrita/lida ou em sinais.

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que a língua de sinais é adquirida como primeira língua por essas pessoas, assim como uma saída com o intuito de promover comunicação ativa entre indivíduos ouvintes e os que não conseguem ouvir. Contudo, as línguas de sinais, não são universais, já que cada país possui a sua própria, a qual sofre as

influências da cultura nacional de seu país de origem. Como qualquer outra língua, possui expressões que diferem de região para região brasileira, o que a legitima ainda mais como língua.

Kubaski & Moraes (2009, p.3414), dizem que a aquisição da língua de sinais admite à criança surda entrar em contato com os conceitos expressos pela própria comunidade, passando a utilizá-los de forma particular, como seus. Já a língua portuguesa, permite o fortalecimento das estruturas linguísticas, admitindo ingresso maior à comunicação.

É óbvia a importância da educação bilíngue para a aprendizagem da criança surda, mas para que isso seja realizado de maneira eficiente e eficaz é fundamental que as atividades pedagógicas sejam amoldadas segundo as necessidades dos alunos. Assim, a turma que possui uma estudante surdo que seja, necessita de uma metodologia de ensino conveniente, com sala de aula adequada visualmente para todos. É importante perceber que a pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento da pessoa ouvinte, precisando apenas que suas necessidades especiais sejam atendidas.

De acordo com Kubaski & Moraes (2009), a língua de sinais brasileira, conjuntamente à língua portuguesa, sendo a primeira, mediadora para a segunda, é indispensável para que o processo de alfabetização ocorra de forma natural e assim, a princípio apreende-se a Libras, e, gradativamente vai, agregando a Língua Portuguesa.

1.4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO L1 (PRIMEIRA LÍNGUA): SUBSÍDIO IMPORTANTE PARA A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS

Linguagem natural das comunidades surdas, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi criada e aprimorada a partir da língua de sinais francesa e reconhecida pela Lei nº. 10.436/02 (Brasil, 2002) como a língua oficial das pessoas surdas no Brasil, sendo essa mesma lei regulamentada pelo Decreto 5.626/05, o qual aponta que:

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

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente” (Brasil, 2005).

Enfatizando a questão de partida deste documento, é importante citar Quadros (2000) listando algumas situações emergentes na educação de surdos que contribuem para um processo de deseducação/desalfabetização desses estudantes. Pode-se citar então, a inexistência de profissionais surdos atuando nas escolas; o desconhecimento de boa parte dos professores regentes de como dar suas aulas em Libras, ao usar comumente sistemas distorcidos de comunicação durante o processo educacional; a falta de conhecimento da escrita da língua de sinais; a inexistência de literatura em sinais registrada em vídeo e escrita em sinais; a falta de planejamento, avaliação e reflexão constante do processo educacional com a participação efetiva de profissionais surdos; a necessidade de elaboração de um currículo educacional com base na Libras e em concepções sociais e culturais da comunidade surda brasileira; bem como a necessidade de elaboração de um currículo e metodologias apropriadas para o ensino de Libras.

As probabilidades de implantar uma educação diferenciada para os indivíduos surdos, firmada no reconhecimento de uma língua própria da comunidade tem originado polêmicas e discussões que, reproduzem o que, historicamente, tem acontecido: a disputa entre os que defendem a oralização e os que defendem a língua de sinais.

Bueno (2001), analisa que a Declaração de Salamanca aparentemente reconhece a necessidade de escolarização especial, visto que recomenda que se reconheça a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre as pessoas surdas, e ainda, infere que cuidados deveriam ser tomados para a garantido acesso à educação em língua nacional de sinais.

Durante a década de 70, surgiram vertentes oriundas dos Estados Unidos que se contrapunham ao chamado "método oral", assinalando que a língua de sinais, ao contrário do que afirmavam os que defendiam o oralismo, era uma língua completa, com estrutura e organização próprias capaz de permitir um desenvolvimento integral dos sujeitos surdos, redundando assim, na perspectiva da "educação bilíngue", que defende o acesso às línguas das comunidades surdas (língua de sinais) e a das pessoas ouvintes (oral e escrita). É nesse momento histórico que a Declaração de Salamanca foi promulgada e que, segundo Bueno (2001, p.39), "redundou no reconhecimento da existência da língua utilizada pelas comunidades surdas, e na possibilidade da educação de surdos por meio da língua de sua comunidade e em sistemas especiais de ensino (classes e escolas especiais)".

Bueno (2001) compreende, então, que a Libras como língua de mediação para a aprendizagem de surdos, permite a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua e conseqüentemente, a aquisição da alfabetização.

No *Caderno de educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, (Brasil, 2005, p.18) diz-se que:

“Para evitar defasagem, a criança ouvinte brasileira deverá estar imersa em meio onde se fale a língua portuguesa oral, e a criança surda brasileira precisará estar em meio rico em estímulos visuais, com pessoas que utilizam a Libras e com pessoas que utilizam a língua portuguesa, para que desenvolvam satisfatoriamente sua linguagem”.

Segundo esse mesmo documento, tanto a criança ouvinte como a criança surda passa por estágios de desenvolvimentos da linguagem, mas, caso não recebam dados linguísticos satisfatórios, ambas apresentarão defasagem nesses estágios. A Libras, é eleita no discurso legal do Estado brasileiro, não meramente como um recurso, mas sim como uma língua digna de respeito como outra qualquer.

Marcuschi (2001) constatou que a aprendizagem de uma segunda língua acontece pela negociação dos significados em determinados contextos, envolvendo a atividade do leitor que atribui sentidos ao texto a partir das relações que estabelece, segundo as suas experiências. Dessa forma, a criança se apropria da língua escrita através da relação dialógica da mediação pelo outro e pelos signos.

Para este autor, a comunidade surda no Brasil, como uma minoria linguística que é, gera a inclusão da Libras em espaços educacionais e ocasiona o fortalecimento de discursos e políticas direcionadas para uma educação bilíngue para surdos, revolvendo, assim, sobre o enfoque de editoras e instituições especializadas da produção de materiais pedagógicos bilíngues (Libras/português) - como livros de literatura infantil e livros didáticos - como artifício a mais para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita por alunos surdos nas escolas (especiais e regulares).

Nesse enfoque, Quadros (2005) assegura que o fato de passar a ter contato com a língua portuguesa trazendo conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará ao aluno surdo um processo muito mais significativo. Se essas pessoas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, em consequência, estarão potencializando a aquisição da leitura e da escrita do português.

“É tempo de reconhecer a língua de sinais, a escrita da língua de sinais, a riqueza cultural que a comunidade surda traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Se não somos competentes na língua usada pela comunidade surda e

desconhecemos a riqueza cultural que pode ser produzida de forma surda, precisamos buscar esse conhecimento ou optar por outra carreira profissional” (Quadros, 2000, p.60).

A Libras utiliza, como meio de comunicação movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão, diferenciando-se assim, da Língua Portuguesa de ouvintes por ser uma língua oral-auditiva, visto que nesta língua os sons que são emitidos pela voz, para um surdo são imperceptíveis. Desta feita, essa língua tem, para as pessoas surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa tem para as ouvintes e é ela, assim sendo, que vai permitir às crianças surdas alcançarem os objetivos indicados pela escola, inclusive o aprendizado da Língua Portuguesa de forma escrita (Pereira, 2008).

Em Brasil (2005, p.22) afirma-se que "a opção por uma educação bilíngue oferece às crianças com surdez o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e o da língua portuguesa como segunda língua (L2). E ainda que, "é importante perceber que o aprendizado de outra língua possibilita o fortalecimento das estruturas linguísticas, favorece o desenvolvimento criativo, além de permitir um acesso maior à comunicação.

“O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo, alarga horizontes e amplia o pensamento criativo da criança surda. Ao abordar a questão da 'cultura surda', a proposta bilíngue chama a atenção para o aspecto da identificação da criança com seus pares, que lhe possibilita e permite construir a compreensão da sua 'diferença', e, assim, de sua própria identidade” (Brasil, 2005, p.7).

Referindo-se sobre a Libras, Pereira (2006 p.62) ressalta que "é ela que vai possibilitar aos alunos surdos vivenciar práticas em que a escrita esteja envolvida, como contar histórias, relatar eventos vivenciados, entre outros". Assim, seu conhecimento de escrita poderá ser desenvolvido semelhantemente ao observado em crianças ouvintes. Dessa forma, é imprescindível ter a lucidez de que o mais importante na educação do surdo não é se a escola é especial ou se é escola comum, é a excelência de trabalho realizado.

“Portanto, o mais importante é que a escola tenha um programa pedagógico que atenda às necessidades do aluno com surdez, que ofereça capacitação para a comunidade escolar, que busque parcerias e que tenha em seu quadro de professores todos os elementos necessários para o desenvolvimento do trabalho, de forma a educar um indivíduo socialmente ajustado, pessoalmente completo, autônomo e competente, ou seja, um cidadão” (Brasil, 2005, p.12).

Na língua de sinais há uma estrutura exclusiva, que é a configuração da mão, o espaço em que advém o sinal, o movimento das mãos e o alfabeto datilológico, sendo assim, uma língua especificamente visuo-espacial. Além disso as expressões faciais e corporais são de fundamentalmente importantes para a compreensão do sinal, por ser através da entonação dessas expressões que a língua é estabelecida.

Já na comunicação escrita, a pessoa surda apreende da língua portuguesa, uma língua oral-auditiva, com regras e estruturas específicas, escrevendo então em língua portuguesa, mas na estrutura gramatical da língua de sinais. Kubaski & Moraes (2009), assentem que estudantes ouvintes, "ao estudarem as regras gramaticais da língua portuguesa, possuem um universo de exemplos de uso da língua, proporcionados por sua experiência oral-auditiva", dessa forma podem fazer estrita relação com as regras que estão aprendendo, enquanto que o estudante surdo é "desprovido destas referências, sendo este fator determinante na sua dificuldade de assimilar as regras de escrita da língua portuguesa".

Schelp (2009, p.3040), afirma que a escola deve rever suas práticas metodológicas em sala de aula para os sujeitos portadores de surdez e em busca de promover reflexões, questiona: "Qual a visão e conceito que os educadores têm dos surdos? Como tratam a questão da alfabetização e as práticas da leitura e escrita dos sujeitos surdos? É levada em consideração sua cultura, identidade, comunidade, pertencentes a um grupo minoritário"? São considerações que as escolas, sejam elas inclusivas ou especiais para surdos, passem a refletir e quiçá provocar outros questionamentos a partir de inquietações que ora advenham desse debate.

1.5 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 (SEGUNDA LÍNGUA) PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

A escola por muitos anos deixou de lado as especificidades dos alunos surdos, utilizando para todos, surdos e ouvintes, indiscriminadamente a mesma metodologia e recursos didáticos e assim assumindo uma prática repetitiva e arcaica o que causou nos estudantes surdos a assimilação de um vocabulário restrito o qual dificultava o uso efetivo da própria linguagem. A partir dessas afirmações, Kubaski & Moraes (2009, p.3.417), compreendem que "se a pessoa com surdez não tiver um bom domínio da língua, certamente terá dificuldades na compreensão de muitas palavras do texto".

As autoras aquiescem sobre o fato de que, para que leiam e escrevam, as crianças surdas, bem como todas as demais necessitam ter conhecimento de mundo de maneira que possam perceber em que contexto se prende o escrito e daí conseguir dar sentido ao texto. Precisam assim, conhecer sobre a escrita, enfim, a escrita das palavras e dessa forma

encontrá-las, distingui-las, compreender as estruturas das orações e criar estratégias para entender os textos lidos. Para tanto, é imprescindível o desuso de textos de baixo nível de leitura oferecidos aos alunos surdos, sendo assim, real contributo para diminuição de grande parte das dificuldades de leitura apresentadas por eles. Para tanto, as propostas curriculares devem distinguir e estimar os alunos em suas particularidades étnicas, de gênero, cultura, valorizando assim, as suas vivências, suas experiências, seus saberes e fazeres. Paula (2007, p.12) aponta a importância de que “a escola respeite cada criança, com seu jeito próprio de aprender, respeitando, dessa forma, seus interesses. Uma escola, com um único método e objetivos únicos para todos os alunos está mais que ultrapassada”.

“O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados, tanto semântica como sinteticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos” (Friães e Pereira, 2000, apud, Kubaski & Moraes, 2009, p.3.417).

São normalmente as dificuldades de aprendizagem que ora aparecem em sala de aula que fazem com que, tanto professor(a), quanto aluno(a) tornem-se desestimulados dia após dia. Muito pior se o estudante apresentar alguma deficiência. Almeja-se que os surdos abarquem a escrita partindo de composições simples e que gradativamente desenvolvam-se para estruturas complexas. Sánches (1989) afiança que as pessoas surdas, por não ouvirem, não aprendem o som das letras e dessa forma, não conseguem reconhecer o som alfabético e assim, extrair significado do escrito.

Nesse caso, os recursos visuais são de extrema importância para a compreensão da língua portuguesa, partindo da exploração contextual do tema em estudo. Kubaski & Moraes (2009, p.3.418) afiançam que "para a aquisição da língua portuguesa, é necessário que o professor estimule permanentemente o aluno, provocando-o a enfrentar desafios". Sendo imprescindível ainda, que haja uma constante avaliação de sua aprendizagem, dessa forma os avanços do aluno com surdez são reconhecidos e assim, passe-se então, se houver necessidade, para a redefinição do planejamento didático.

“Ao elaborar os planos de trabalho que fazem parte do projeto Pedagógico, as escolas assumem o compromisso de oferecer educação de qualidade para todas as crianças, utilizando métodos diferentes para atender às necessidades específicas dos alunos” (Paula, 2007, p.12).

Essa autora ainda diz que o processo de ensino deve ser adequado às necessidades dos alunos para assim, concretizar o sucesso da aprendizagem. Nenhum método de ensino

dá conta, por si só, da variedade de experiências e comportamentos dos alunos inda assim, os autores ressaltam a primordial importância de desenvolver na criança a consciência da utilidade da escrita, oferecendo-lhes uma metodologia de ensino própria. É através da realidade da criança, de suas vivências e de tudo que a rodeia que os textos passarão a ter real sentido para elas, independentemente de ser surda ou ouvinte. Contudo, para a criança surda esse processo é capaz de estabelecer a relação da palavra com as coisas, atitudes, lugares, enfim, com a sua vida de forma concreta e significativa, fechando então o ciclo bilíngue, Libras/Língua Portuguesa.

1.6 A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A ALFABETIZAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO

Grandes são os obstáculos à educação de surdos em boa parte das escolas, sejam elas regulares ou estritamente especiais, sobretudo no que tange às relações sociais, afetivas e de comunicação, aumentando cada vez mais os preconceitos. Para alguns professores, é mais fácil ensinar em classes especiais das escolas comuns, pois, segundo Aranha (2004, p.20), "além do agrupamento ser constituído apenas por alunos com surdez, a comunicação e metodologia de ensino da língua escrita e oral são as mesmas para todos". Entretanto, até que ponto esse estudante é realmente beneficiado em turmas com essas características? Nas escolas regulares, as práticas pedagógicas somatizam ainda uma grande problemática na alfabetização das pessoas surdas. Muitos desses alunos podem pensar que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita sobrevivem dos limites da surdez, contudo esse fato é muito mais proveniente das metodologias adotadas para ensiná-los.

De acordo com Aranha (2004, p.25) o AEE para os alunos com surdez nas escolas comuns, "deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue e ainda deve ser mantido um período adicional de horas diárias de estudo". Segundo este documento (Idem), nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado, onde todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados diariamente, em horário contrário ao das

aulas, na escola comum, através da linguagem de sinais por um professor, de preferência surdo.

Esse espaço de ensino necessita de uma organização didática onde o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências são essenciais, pois podem contribuir para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum. Assim, precisa conter os seguintes materiais e recursos: fichas de atividades, mural de avisos e notícias, fotos sobre temas de aula, painéis de gravuras, roteiro de planejamento, biblioteca da sala, entre outros.

Em Aranha (2004, p.26) fica claro que o ideal é que haja na escola de ensino regular professores que realizem esse atendimento. No entanto, os mesmos precisam ser docentes formados e "ter pleno domínio da Língua de Sinais", pois o mesmo deve ser capaz de ministrar aula "utilizando a Língua de Sinais nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução", já que o conteúdo deste trabalho é semelhante ao desenvolvido na sala de aula comum.

“O Atendimento Educacional Especializado em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo” (Aranha, 2004, p.29).

Esses recursos didáticos, também utilizados largamente em prol da alfabetização desses alunos, além de serem empregados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares também são utilizados na sala de Atendimento Educacional Especializado em Libras.

•Momento do Atendimento Educacional Especializado destinado aos alunos surdos para o ensino de Libras na escola comum. De acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra e a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras, é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), também acontecendo diariamente durante o horário contrário ao da sala de aula comum, afim de favorecer o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos, devendo ser planejado a partir do que o discente está estudando no momento em sua sala de aula.

O professor e/ou instrutor de Libras estabelece o que vai ser trabalhado no Atendimento Educacional Especializado, respeitando as especificidades da língua, sobretudo

o estudo dos termos científicos que serão inseridos através do conteúdo curricular. De acordo com Aranha (2004, p.32), "eles procuram os sinais em Libras, investigando em livros e dicionários especializados, internet ou mesmo entrevistando pessoas adultas com surdez", considerando o seguinte:

- Caso não hajam sinais para indicar certos termos científicos, os professores de Libras avaliam os termos científicos do contexto em estudo, buscando entendê-los, a partir das explicações dos demais professores de disciplinas específicas (Biologia, História, Geografia, etc);
- Ponderam sobre a concepção dos termos científicos em Libras, partindo da sua estrutura linguística, por afinidade entre conceitos já existentes;
- Os termos científicos em sinais são anotados, para serem empregados nas aulas em Libras.

“O professor com surdez, para o ensino de Libras oferece aos alunos com surdez melhores possibilidades do que o professor ouvinte porque o contato com crianças e jovens com surdez com adultos com surdez favorece a aquisição dessa língua” (Aranha, 2004, p.37).

Os recursos visuais servem para facilitar a compreensão do conteúdo curricular em Libras. E é a organização do ambiente de aprendizagem e as explicações do professor em Libras que proporcionam o entendimento dos conteúdos curriculares. Esse atendimento dá segurança ao aluno com surdez, motivando-o a aprender e facilitando sua inclusão na classe comum.

Em tratando-se de recursos, sejam eles humanos, físicos ou didático-pedagógicos, Mantoan, (2009) enfatiza que para as pessoas surdas que empregam a Libras, é indispensável a presença de intérpretes que atendam às questões sociais e educacionais dos alunos surdos na sala de aula, bem como na sala de recursos, em detrimento do desenvolvimento da língua, com o intuito de que tenham mais independência na comunicação, da mesma forma com o acompanhamento da aprendizagem da Língua Portuguesa como uma segunda língua.

“Não sendo usuários da Língua de Sinais e utilizando a fala e leitura labial para a comunicação, esses necessitam de outros recursos físicos (intérprete oralista) e tecnológicos (legendas, software, produtos de vídeo e multimídia etc) por facilitarem o acesso às informações” (Mantoan, 2009, p.78).

É imprescindível, ainda, a avaliação do aprendizado desses alunos por meio da Libras para que se examine o quanto o Atendimento Educacional Especializado contribuiu para o aluno com surdez na escola comum, sendo uma das etapas de seu aprendizado bilíngue o processo de alfabetização e posteriormente e/ou concomitantemente o conhecimento contextual dos conteúdos estudados e a leitura de mundo.

- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa. São estudadas as especificidades dessa língua especialmente para pessoas com surdez. Devendo ser trabalhado diariamente à parte das aulas da turma comum, por um professor graduado de Língua Portuguesa.

O que se pretende no Atendimento Educacional Especializado, segundo Aranha (2004, p.38) "é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas". Assim, continua a autora, a sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado em Língua Portuguesa deve ser organizada didaticamente, com:

- Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para permitir a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa.
- Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de proporcionar ao aluno pluralidade dos tipos textuais.
- Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, devendo os mesmos serem utilizados em contextos diferenciados.

Partindo desses conceitos, (Aranha, 2004) concluiu que os alunos precisam ficar atentos a todos as pistas oferecidas para compreenderem a mensagem repassada seja em sinais ou escrita. O atendimento realizado em Língua Portuguesa traz grandes contribuições para o avanço conceitual do aluno na classe comum, pois dessa maneira, o aluno com surdez aprende a incorporar no seu texto as regras gramaticais da escrita na Língua Portuguesa.

Vê-se então, a necessidade de iniciar este trabalho nos primeiros anos de escolarização, pois se a conquista da alfabetização pela pessoa surda for iniciada tardiamente, eis que encontrará inúmeras dificuldades na aquisição da capacidade de se comunicar através da leitura e da escrita.

Nesse momento, Aranha (2004) assente que a Libras torna-se apenas um dos recursos para a aprendizagem da L2, no meio de tantos outros. Assim, é importante que o profissional conheça metodologias de ensino de segunda língua e é no atendimento diário em Língua Portuguesa, que é garantida a aprendizagem dessa língua pelos alunos surdos. “Para a aquisição da Língua Portuguesa, é preciso que o professor estimule, permanentemente, o aluno, provocando o a enfrentar desafios” Aranha (2004, p.43).

O planejamento de todo o Atendimento Educacional Especializado para surdos deve ser elaborado e desenvolvido em conjunto pelos profissionais que trabalham direta e pedagogicamente com esses estudantes, que sejam professores que ministram aulas em Libras ou instrutor de Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez.

“O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. (...). No planejamento para as aulas em Libras, há que se fazer o estudo dos termos científicos do conteúdo a ser estudado, nessa língua. Cada termo é estudado, o que amplia e aprofunda o vocabulário” (Aranha, 2004, p.26).

Enfim, todos os professores elegem e elaboram os recursos didáticos para o Atendimento Educacional Especializado em Libras e em Língua Portuguesa, acatando as diferenças entre os alunos com surdez e em que momentos didático/pedagógicos serão empregados.

Partindo da observação direta ou indireta desses profissionais, essa autora acrescenta que são registrados em relatórios os seguintes aspectos: sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, viso-espacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos, bem como são registrados os resultados das demais avaliações relativas ao desenvolvimento do desempenho escolar de cada um.

1.7 ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM DIRETAMENTE COM ESTUDANTES SURDOS EM ESCOLAS REGULARES

- **Professor(a) regente:** Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Art. 13, os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

- **Intérprete de Libras:** De acordo com Damázio (2007), a sala de aula é um espaço que pertence exclusivamente ao professor e ao aluno, sendo então dado a ele, docente, a liderança no processo de ensino e aprendizagem que dessa forma, o aluno ´de sua suma responsabilidade.

“É absolutamente necessário entender que o tradutor e intérprete é apenas um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem e que esses papéis são absolutamente diferentes e precisam era devidamente distinguidos e respeitados na escola de nível básico e superior” (Damázio, 2007, pág.: 50).

Após a homologação da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), em 24 de abril, a qual reconhece a língua brasileira de sinais como língua natural das comunidades surdas no Brasil, a classe dos tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) obteve o reconhecimento profissional merecido. A partir da publicação do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) a presença desse profissional tornou-se obrigatória nas escolas, mesmo tendo essa profissão o reconhecimento pela Lei nº 12.319 (Brasil, 2010) apenas em 1º de setembro desse ano.

- **Instrutor(a) de Libras:** O Instrutor/professor de Libras, é o sujeito que tem como função primordial o ensino da Língua Brasileira de Sinais, no contexto escolar tanto para alunos surdos, quanto para os ouvintes. Segundo Eustáquio (2013), um o instrutor de Libras é um profissional surdo, com bom nível cultural, com domínio da Libras, conhecimento da língua portuguesa, sendo ainda preparado em curso de capacitação para ensinar língua de sinais a:

- Ouvintes que querem ser interpretes da língua de sinais,

- Crianças ouvintes e surdas,
- Jovens e adultos surdos que não tiveram acesso à língua de sinais em tempo hábil,
- Professores e profissionais das escolas,
- Famílias surdas, sociedade em geral.

A autora esclarece ainda que esse profissional deve explicar aos alunos somente as questões pertinentes à língua de sinais, cultura e identidade dos surdos, visto que a ele não cabe dar nenhuma explicação sobre conteúdos específicos de outras disciplinas, mesmo que domine cada uma. Da mesma forma, deve mostrar e corroborar aos professores e intérpretes as peculiaridades dos surdos e, havendo necessidade, deve sugerir o ajustamento na maneira de expor os conteúdos específicos da série/ano e suas especificidades, a fim de que garanta a qualidade do ingresso dos surdos aos conteúdos escolares.

• **Coordenador(a) pedagógico(a):** De acordo com as professoras Almeida & Placco (2011), o coordenador pedagógico tem uma função mediadora ao orientar os professores a elaborarem suas próprias definições a respeito das propostas curriculares e de tudo o que diz respeito ao trabalho pedagógico, enfatizando o aprendizado do estudante.

Para essas autoras, compete coordenador pedagógico:

“- Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;

- Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;

- Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática” (Almeida & Placco, 2011).

As autoras ainda advogam que, visto como formador, dois aspectos devem ser destacados na função do coordenador pedagógico:

“a) seu compromisso com a formação tem de representar o projeto escolar-institucional e tem de atender aos objetivos curriculares da escola;

b) o compromisso com o desenvolvimento dos professores tem de levar em conta suas relações interpessoais com os demais atores da escola, alunos, pais, comunidade, sendo estas relações entendidas em sua diversidade e multiplicidade, aceitas como se apresentam, aproveitadas como recurso para o processo formativo, como explicado em O coordenador pedagógico e questões da

contemporaneidade”(Almeida & Placco, 2011).

O coordenador pedagógico pode ser visto, por sua vez, como indivíduo transformador, onde sua participação no contexto escolar é tida como o sujeito que admite e instiga a dúvida, a capacidade criadora, a novidade. Dessa forma, a escola se estabelecerá como lugar de materialização do currículo, e ainda como recinto de transformações curriculares imprescindíveis e aspiradas pelos professores, tendo em vista o cumprimento dos seus objetivos educativos.

1.8 SUGESTÕES DE APOIO E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

A criança surda que está atravessando um processo de alfabetização, após contato com as relações cognitivas formadas por meio da língua de sinais para coordenação do pensamento, possui mais subsídios para registro das relações de sentido que fundamenta com o mundo a sua volta. Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. Experiência com o sistema de escrita significa ler esta escrita. Para tanto, há que se promover situações em que o estudante consiga captar e apreender o que o professor (regente ou de língua de sinais) pretende passar.

“É importante lembrar que a surdez não está associada à perda da capacidade cognitiva, como se explica: “Portanto, os problemas tradicionais como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem” (Göes, 1996, apud, Brasil, 2012, p.28).

Gil (2005), propõe aos professores algumas sugestões de apoio ao aluno com deficiência auditiva:

- Estudantes com deficiências auditivas devem ficar sempre na primeira fila na sala de aulas. De acordo com a condição socioeconômica da família e do tipo de surdez, este pode utilizar um aparelho Auditivo e/ou um sistema de FM, a fim de amplificar o som da sala;
- Com os alunos que conseguem ler os movimentos dos lábios, o professor e os colegas devem falar o mais claramente possível, evitando voltar as costas enquanto

fala.

- Quando o aluno já é alfabetizado, é sempre útil fornecer uma cópia dos textos com antecedência, assim como uma lista da terminologia técnica utilizada na disciplina, para o aluno tomar conhecimento das palavras e do conteúdo da aula a ser lecionada.
- Justifica-se a utilização de um intérprete que use a língua brasileira de sinais;
- O estudante surdo pode necessitar de tempo extra para responder aos testes;
- Deve-se falar com naturalidade e clareza, não exagerando no tom de voz;
- Evitar estar em frente à janela ou outras fontes de luz, pois o reflexo pode obstruir a visão do estudante;
- Quando falar, não pôr a mão na frente da boca;
- Ao utilizar o quadro ou outros materiais de apoio audiovisual, não expor os materiais ao mesmo tempo em que explica, como se faz naturalmente com alunos ouvintes.(ex.: escrever o exercício no quadro ou no caderno e explicar depois);
- Repetir as questões ou comentários durante as discussões ou conversas e mostrar por gestos quem está falando, para que haja uma melhor compreensão por parte do aluno portador de surdez;
- Escrever no quadro ou no caderno do aluno datas e informações importantes, para assegurar que foram entendidas;
- Durante as avaliações, o aluno deverá ocupar um lugar na fila da frente. Um pequeno toque no ombro dele poderá ser um bom sistema para chamar-lhe a atenção, antes de fazer um esclarecimento.

As relações cognitivas que são essenciais para o desenvolvimento escolar estão inteiramente pautadas à habilidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. O processo de alfabetização vai sendo esquematizado baseando-se neste procedimento de descoberta da própria língua e de relações proclamadas por meio dela.

Eis alguns aspectos listados por Quadros (2006, pp.26-27) que precisam ser explorados no processo educacional da pessoa surda:

- estabelecimento do olhar;

- exploração das configurações de mãos;
- exploração dos movimentos dos sinais (movimentos internos e externos, ou seja, movimentos do próprio sinal e movimentos de relações gramaticais no espaço);
- utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos com diferentes configurações de mãos;
- uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalização, focus e negação);
- exploração das diferentes funções do apontar;
- utilização de classificadores com configurações de mãos apropriadas (incluem todas as relações descritivas e preposicionais estabelecidas através;
- de classificadores, bem como, as formas de objetos, pessoas e ações e relações entre eles, tais como, ao lado de, em cima de, contra, em baixo de, em, dentro de, fora de, atrás de, em frente de, etc.);
- exploração das mudanças de perspectivas na produção de sinais;
- exploração do alfabeto manual;
- estabelecimento de relações temporais através de marcação de tempo e de advérbios temporais (futuro, passado, no presente, ontem, semana passada, mês passado, ano passado, antes, hoje, agora, depois, amanhã, na semana que vem, no próximo mês, etc.);
- exploração da orientação da mão;
- especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação de plural);
- jogos de perguntas e respostas observando o uso dos itens lexicais e expressões não manuais correspondentes;
- utilização de “feedback” (sinais manuais e não-manuais específicos de confirmação e

negação, tais como, o sinal CERTO-CERTO, o sinal NÃO, os movimentos de cabeça afirmando ou negando);

- exploração de relações gramaticais mais complexas (relações de comparação, tais como, isto e aquilo, isto ou aquilo, este melhor do que este, aquele melhor do que este, este igual àquele, este com aquele);
- relações de condição, tais como, se isto então aquilo; relações de simultaneidade, por exemplo, enquanto isto acontece, aquilo está acontecendo; relações de subordinação, como por exemplo, o fulano pensa que esta fazendo tal coisa; aquele que tem isso, está fazendo aquilo);
- estabelecimento de referentes presentes e não presentes no discurso, bem como, o uso de pronominais para retomada de tais referentes de forma consistente.

Para o ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas, o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais são, de acordo com Quadros (2006), de muita importância. Essas opções incluem a produção espontânea das crianças e a do professor, bem como, a produção de histórias existentes; ou seja, de literatura infantil, sendo então, fundamentais para a concretização do processo de alfabetização, pois a utilização desses recursos, além de divertir, dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa de maneira geral.

“A comunidade surda tem como característica a produção de histórias espontâneas, bem como de contos e piadas que passam de geração em geração relatadas por contadores de histórias em encontros informais, normalmente, em associações de surdos. Infelizmente, nunca houve preocupação de registrar tais contos” (Quadros, 2006, p.25).

A autora (Idem) afirma que a proposta é de tornar rica e lúdica a exploração de tais aspectos da língua de sinais que tornam tal língua um sistema linguístico complexo. As crianças precisam dominar tais relações para explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa por meio da sua língua e tornar possível o amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender uma segunda língua. Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados.

Para Quadros (2006) a interação dos estudantes com o acesso aos textos passa a oferecer qualidade e quantidade tornando o processo educacional rico e complexo. Assim, "a alfabetização passa, então, a ter valor real para a criança" (p.28). Algumas formas de produção artísticas em língua de sinais podem ser incentivadas para a utilização de todos os recursos, tais como:

- produção de histórias utilizando configurações de mãos específicas, por exemplo, as configurações de mãos mais comuns utilizadas na língua; as configurações de mãos do alfabeto; as configurações de mãos dos números;
- produção de histórias na primeira pessoa;
- produção de histórias sobre pessoas surdas;
- produção de histórias sobre pessoas ouvintes.

Posteriormente a esse processo, a alfabetização materializa-se por meio do registro das produções das crianças. Os registros iniciais são necessariamente de cunho visual, necessitando então expressar a complexidade da língua de sinais. "A produção de vídeos de produções literárias de adultos, bem como das próprias produções das crianças, é uma das formas de garantir um registro da produção em sinais com qualidade" (Quadros, 2006, p.28). A utilização de filmagens representando histórias, são valiosos como artifício de reflexão sobre a língua, porém, uma forma escrita da língua de sinais apresenta-se mais emergente para a continuidade do processo de alfabetização.

O processo de leitura desenvolvido pelos professores (regente da turma e instrutor de Libras) deve estar em consonância com os objetivos pedagógicos e ao mesmo tempo com as atividades desenvolvidas. Ler sinais é essencial para que o processo se estabeleça.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

II. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O ingresso à vida escolar é o primeiro passo que ser o humano dá para aprender sistematicamente e a aprender a conviver com outros além do ambiente familiar. Mas, segundo Gil (2005), para que isso seja realmente efetivado, a escola também necessita alcançar alguns objetivos imprescindíveis:

- transmitir conhecimentos;
- formar cidadãos cômicos de seus direitos e deveres;
- preparar o educando para o mundo do trabalho;
- promover o crescimento pessoal do indivíduo.

No entanto, muitos brasileiros com deficiência não têm acesso à escola e ficam à margem da sociedade. Muitos professores, por todo o Brasil, já se convenceram de que a educação inclusiva é a melhor saída para esses estudantes e certamente para a sociedade em geral. Gil (2005) compreende a escola inclusiva como um ambiente capaz de respeitar e valorizar todos os alunos, cada um com a sua característica individual e ainda como a base da sociedade para todos, a que acolhe todos os cidadãos e se modifica conforme a necessidade de seus membros, para afiançar que os direitos de todos sejam respeitados, sendo ainda, produto de um contexto histórico em que a educação nela transmitida/vivenciada tem lugar no exercício da cidadania e da garantia de direitos.

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e medidas legais, como a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/96 e as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica CNE/CEB nº. 02/2001 nasceram com a finalidade de transpor as barreiras da exclusão tão arraigadas à educação brasileira e garantir o direito das pessoas com deficiência(s) de fazerem parte das escolas de ensino regular tornando-se assim, alguns dos mais importantes documentos produzidos sobre esse assunto, avocando, então, o compromisso de universalizar o ingresso à educação efetivamente para todos.

Corroborando essa realidade, Gil (2005) afiança que a Educação Inclusiva não é uma moda passageira e ano após ano essa afirmação é concretizada. Concluindo seu pensamento,

resume que esse fato é resultado de um contexto histórico em que se resgata a Educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos. Essa certeza advém quando se preconiza, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), uma sociedade mais justa onde os valores fundamentais são resgatados como a igualdade de direitos e batalha a qualquer forma de discriminação. A autora enfatiza ainda que as escolas estavam ferindo estes direitos, tendo em vista os altos índices de exclusão escolar e o fato de que populações mais pobres e pessoas com deficiência, dentre outros, estavam sendo, cada vez mais, marginalizadas do processo educacional ano após ano.

Dentre esses documentos, entre outros (em anexo), é mister destacar a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, de 1994, em Salamanca, por ser a mais incisiva em impelir a Educação Inclusiva em todo o mundo. Nesse momento, noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, afirmaram a necessidade urgente da inclusão de todas as crianças, jovens e adultos com NEE na esfera da escola regular.

Partindo dessa premissa, os especialistas instituíram nesta conferência, um plano de ação, o qual determinava que as escolas precisariam acolher a todas as pessoas, involuntariamente de suas condições intelectuais, emocionais, linguísticas, físicas, sociais, etc. A partir de então, as escolas teriam o desafio de desenvolver métodos pedagógicos apropriados para educar com eficiente e eficazmente a todos os estudantes, inclusive portadores de deficiências graves.

Segundo (Tierney, 1993, citado em Sánches, 2005), planejou-se ainda que as escolas deveriam ser comunidades capazes de atender a todos, tendo em vista que as diferenças humanas são natas de cada um, havendo contudo a necessidade de dispor a aprendizagem ideal a cada educando.

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) define que:

- Todas as crianças tem direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e cultivar um nível oportuno de conhecimentos;
- Cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias;
- Os sistemas de ensino devem ser aparelhados e os programas aplicados levando-se em conta as características e necessidades de cada indivíduo;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns; e
- As escolas comuns devem reprimir arduamente as atitudes discriminatórias, criar

comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

Essa Declaração ainda constituiu um decálogo de recomendações que deveriam ser desenvolvidas por todos os países participantes, desse ano em diante e que versava em:

- Demandar aos países do Norte que haja um remanejamento dos recursos segundo o estabelecido na Convenção sobre os direitos da criança;
- Aplicar os direitos civis e políticos para oferecer uma melhor proteção aos coletivos, principalmente os vulneráveis na faixa etária infantil, e, também, aos grupos étnicos, assim como outras minorias culturais;
- Adotar os direitos econômicos e sociais como verdadeiros direitos e não simplesmente como pretensão;
- Realizar maiores esforços para elevar-se ao que visivelmente hoje é inatingível, e dessa forma, confrontar os desafios futuros.
- Proteger seguramente os direitos das meninas;
- Avocar as diferenças culturais, porém não tê-las como desculpa para a não aplicação da Convenção em toda a sua totalidade;
- Dedicar a máxima atenção às crianças afetadas por conflitos bélicos;
- Aceitar que a participação das crianças é o ponto decisivo para acender, conforme a Convenção, uma revolução positiva do comportamento humano;
- Concluir o processo de ratificação da Convenção e banir as reservas que ela tem objetivado por parte dos países afetados; e
- Reiterar que a sobrevivência e o desenvolvimento da infância são imprescindíveis à consecução dos objetivos de desenvolvimento humano sustentável, seguidos pela comunidade mundial e a consolidação da visão de paz e progresso social descrita na Carta das Nações Unidas.

Ainda no encontro de Salamanca, o ano de 1996 foi eleito como Ano Internacional contra a Exclusão, decisão essa, tomada na Conferência dos Direitos da Criança no Século XXI. O “Informe à UNESCO”, efetivado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors, constitui que a educação deve ser para todos e decide dois objetivos: fornecer mais conhecimentos teóricos e técnicos, e determinar direções a serem criadas e ampliadas em projetos de desenvolvimento individual e coletivo.

A fim de cumprir essas metas, essa Comissão, através de relatório editado em formato de livro, cujo título é *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, sob a orientação de

Delors (1998), foram hasteados os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, os quais devem permear a vida educacional do ser humano.

Sánchez (2005), compreende-os da seguinte forma: Aprender a conhecer, incide em obter as ferramentas necessárias para a compreensão do que há ao nosso redor. Dessa maneira, deve-se ajustar o próprio conhecimento de mundo, com o que se é apresentado em determinada disciplina. Diferentemente de adquirir conhecimentos meramente, pode ser um ato mais amplo, capaz de ajudar a cada pessoa a aprender e compreender o que a cerca, ensinando-a a viver com dignidade, aprimorando suas capacidades pessoais e profissionais e a comunicar-se com os outros. Assim, torna-se capaz a aprender a aprender, praticando a atenção, a memória e o pensamento e aplicando as possibilidades oferecidas pela educação no decorrer da vida, visto que a aquisição de uma experiência pode levar a pessoa a novos conhecimentos.

Já o aprender a fazer, é inerente ao aprender a conhecer, posto que ambos podem influir sobre o próprio meio. O primeiro toma como questão o ensinar ao aluno a colocar em prática seus conhecimentos adaptando-os a um mercado de trabalho que, por diferentes circunstâncias, é bastante imprevisível, sendo necessário também lhes ensinar “o fazer” nas diferentes esferas sociais e do trabalho. Em suma, este princípio almeja que o aluno apresente a probabilidade em desenvolver sua capacidade de comunicação e trabalho com o próximo, confrontando e ao mesmo tempo buscando soluções aos conflitos que possam ser apresentados a ele.

Dessa forma, o aprender a conviver, ainda segundo Sánchez (2005) torna-se uns dos principais objetivos da educação contemporânea, por presumir a participação e cooperação com os demais em todas as atividades humanas. Essa educação requer, sem dúvida, o desenvolvimento da compreensão ante o outro, e a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz. Assim, luta contra a exclusão por meio de traçados que favorecem o contato e a comunicação entre os membros de grupos diferentes, em contextos de igualdade, por meio do descobrimento gradual do outro e do desenvolvimento de projetos de trabalho em comum.

O aprender a ser é o conceito que integra todos os anteriores. Sobre este pilar, Sánchez (2005, p.10) acrescenta sobre o mesmo,

“implica dotar a cada pessoa de meios e pontos de referência intelectuais

permanentes, que lhe permita compreender o mundo que a cerca e a comportar-se como um elemento responsável e justo. Quer dizer, conferir, a cada ser humano, liberdade de pensamento, de juízo, de sentimentos e de imaginação para desenvolver-se em plenitude estética, artística, desportiva, científica, cultural e social, e a trabalhar com responsabilidade individual”.

Sobre educação inclusiva, em suma, deve ser entendida como uma forma extra de atendimento às dificuldades de aprendizagem de qualquer educando do sistema educacional e por conseguinte, como um meio assegure que os alunos, que por sua vez apresentam alguma deficiência, possuam os mesmos direitos que os demais.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), reafirma o atendimento das pessoas com deficiências, de preferência na rede regular de ensino, garantindo a oferta de educação especial, desde a educação infantil. Além disso, prevê a oferta do atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a sua integração em classes comuns, em função de condições específicas dos alunos. Assegura ainda aos educandos com NEE, recursos, currículo, técnicas, organização específica, métodos, professor especialista em sala de recursos, professor capacitado na sala de aula regular, conclusão de série e aceleração adequada e educação para o trabalho. No entanto, mesmo com toda a legislação e documentos internacionais citados, no Brasil a denominação de pessoas com necessidades educacionais especiais somente é deliberado nas Novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), onde se coloca que necessidade educacional especial é característica de toda pessoa que tem uma discrepância/dificuldade em relação ao currículo, podendo acontecer devido à causas orgânicas, como disfunções, limitações e deficiências; à causas não vinculadas à função orgânica; a dificuldades de comunicação e sinalização que exigem o uso de linguagens e códigos próprios e à altas habilidades.

No entanto, é importante que se reflita sobre a constante resignificação que permeia a palavra "inclusão" a medida que é utilizada no cotidiano escolar. Freitas (2013) propõe traduzi-lo, como simplesmente por antônimo de excluir. Bourdieu (2003, *apud*, Freitas, 2013, p.22), afirma que inclusão "não é simplesmente passar pessoas do exterior para o interior de espaços reservados ou instituições", pois, segundo ele, o indivíduo, mesmo dentro do contexto de inclusão "física", pode encontrar-se numa situação de "excluído do interior", referindo-se àqueles que "mesmo estando dentro permanecem fora". Conclui dizendo que:

“Exclusão é a palavra-chave nos estudos sobre estratificação social. Mas, a meu ver, exclusão e inclusão não devem ser trancadas unicamente na dinâmica analítica que percebe e denuncia a desigualdade social. É necessário ir além” (Freitas, 2013, p.24).

Em sua compreensão sobre exclusão e inclusão, Freitas (2013) percebe-as como palavras que oferecem pistas para a compreensão a respeito da dificuldade permanente do ser humano em se colocar na perspectiva do outro, na "pele do outro" e trabalhando o conceito de Educação Inclusiva Gil (2005, p.12) afirma:

“[...] é um sistema de educação e ensino em que todos os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo os alunos com deficiência, frequentam as escolas comuns, da rede pública ou privada, com colegas sem deficiências. Para tanto, as escolas comuns precisam prever recursos e apoio para atender às necessidades destes alunos”.

Entretanto, como se caracteriza um indivíduo que possui deficiência e como "classificar" o tipo de deficiência de acordo com a atividade a que se destina? Freitas (2013, p.42), compreende essa questão da seguinte forma:

“[...] eu não sou deficiente sem estar dentro de situações concretas nas quais sou avaliado em relação à execução de tarefas que outros executam, independentemente das particularidades que podem distinguir nossos corpos e nossos intelectos. Sou deficiente em relação à eficiência de outro na execução operacional do que quer que seja”.

A inclusão, assim, assinala a possibilidade da concepção de confronto entre diferentes sujeitos. Ela está pautada na origem de novos ambientes de convivência reais e virtuais, onde as relações surgem dos encontros constituídos a partir das diferenças. Nessa concepção, Mantoan (2009, p. 44) arremata ao afirmar que "quando um grupo social afirma a sua identidade, marca também a sua diferença em relação a outras identidades, criando fronteiras simbólicas entre quem pertence e quem não pertence ao grupo.

2.1 A TRAJETÓRIA DOS TERMOS EMPREGADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Professores, pais, médicos, enfim, todas as pessoas que convivem com pessoas que possuem alguma deficiência sentem dificuldade utilizar o termo adequado corretamente.

Segundo Sasaki (2003) não há, nem tampouco houve, um único termo correto. Após sua pesquisa, este autor afirma que a razão disto se baseia no fato de que a cada época são utilizados vários termos com significados compatíveis com os valores em cada sociedade e em cada época e ainda de acordo com o nível de relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência.

A relação de expressões relacionadas e explicadas a seguir são fruto da pesquisa realizada por Sassaki (2003, pp.12-16). Nessa trajetória, mesmo que superficialmente, o autor apresentou os termos utilizados ao longo da história, bem como as formas de atenção prestadas às pessoas com deficiência no Brasil em alguns períodos da história. Eis o texto integralmente:

- Do início do Século XX, romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam “os inválidos”. “A reabilitação profissional visa a proporcionar aos beneficiários inválidos ...” (Decreto federal nº 60.501, de 14/3/67, dando nova redação ao Decreto nº 48.959-A, de 19/9/60); “Inválidos insatisfeitos com lei relativa aos ambulantes” (*Diário Popular*, 21/4/76).

QUADRO 1: Os inválidos

| SIGNIFICADOS PARA O TERMO | VALOR DA PESSOA PARA A SOCIEDADE DA ÉPOCA |
|--|--|
| “Os inválidos”. O termo significava “ <u>indivíduos sem valor</u> ”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo. | Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional. |

- Século 20 até ± 1960. Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: “A guerra produziu incapacitados”, “Os incapacitados agora exigem reabilitação física”. “Derivativo para incapacitados” (*Shopping News*, Coluna Radioamadorismo, 1973). “Escolas para crianças incapazes” (*Shopping News*, 13/12/64). “Servidor inválido pode voltar” (*Folha de S. Paulo*, 20/7/82).

QUADRO 2: Os incapacitados

| SIGNIFICADOS PARA O TERMO | VALOR DA PESSOA PARA A SOCIEDADE DA ÉPOCA |
|---|---|
| “Os incapacitados”. O termo significava, de início, “ <u>indivíduos sem capacidade</u> ” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “ <u>indivíduos com capacidade residual</u> ”. Durante várias | Foi um avanço da sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida. Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que |

| | |
|--|--|
| <p>décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo “os incapazes”, que significava “<u>indivíduos que não são capazes</u>” de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham.</p> | <p>a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em <u>todos</u> os aspectos: físico, psicológico, social, profissional etc.</p> |
|--|--|

- De ± 1960 até ± 1980. No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente). Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae. “Crianças defeituosas na Grã-Bretanha tem educação especial” (*Shopping News*, 31/8/65).

QUADRO 3: Os defeituosos

| SIGNIFICADOS PARA O TERMO | VALOR DA PESSOA PARA A SOCIEDADE DA ÉPOCA |
|---|--|
| <p>“Os defeituosos”. O termo significava “<u>indivíduos com deformidade</u>” (principalmente física). “os deficientes”. Este termo significava “<u>indivíduos com deficiência</u>” física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito pela sociedade. “Os excepcionais”. O termo significava “<u>indivíduos com deficiência intelectual</u>”.</p> | <p>A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer como a maioria. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência intelectual, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.</p> |

- De 1981 até ± 1987. Por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” ao ano de 1981. E o mundo achou difícil começar a dizer ou escrever “pessoas deficientes”. O impacto desta terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem destas pessoas.

QUADRO 4: Pessoas deficientes

| SIGNIFICADOS PARA O TERMO | VALOR DA PESSOA PARA A SOCIEDADE DA ÉPOCA |
|---|---|
| “Pessoas deficientes”. Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficientes” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoas”. A partir de 1981, <u>nunca mais</u> se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com deficiência. | Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país. A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a <i>Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades</i> , mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência. |

- De ± 1988 até ± 1993. Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.

QUADRO 5: Pessoas portadoras de deficiência

| SIGNIFICADOS PARA O TERMO | VALOR DA PESSOA PARA A SOCIEDADE DA ÉPOCA |
|--|--|
| “Pessoas portadoras de deficiência”. Termo que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”. Pela lei do menor esforço, logo reduziram este termo para “portadores de | O “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa. O termo foi adotado nas Constituições federal e estaduais e em todas as leis pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações |

| | |
|---------------|--|
| deficiência”. | passaram a inclui-lo em seus nomes oficiais. |
|---------------|--|

- De ± 1990 até hoje. O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não-vinculadas a uma causa orgânica.

QUADRO 6: Pessoas com necessidades especiais

| SIGNIFICADOS PARA O TERMO | VALOR DA PESSOA PARA A SOCIEDADE DA ÉPOCA |
|---|--|
| “Pessoas com necessidades especiais”. O termo surgiu primeiramente para substituir “deficiência” por “necessidades especiais”. Daí a expressão “portadores de necessidades especiais”. Depois, esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome “pessoas com deficiência”. | De início, “necessidades especiais” representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução nº 2, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas. |

- Surgiram expressões como “crianças especiais”, “alunos especiais”, “pacientes especiais” e assim por diante numa tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficientes”.

QUADRO 7: Pessoas especiais

| SIGNIFICADOS PARA O TERMO | VALOR DA PESSOA PARA A SOCIEDADE DA ÉPOCA |
|---|---|
| “Pessoas especiais”. O termo apareceu como uma forma reduzida da expressão “pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional. | O adjetivo “especiais” permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência. O “especial” não é qualificativo exclusivo das pessoas que têm deficiência, pois ele se aplica a qualquer pessoa. |

- Em junho de 1994. A Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos, tenham ou não uma deficiência.

QUADRO 8: Pessoas com deficiência – Declaração de Salamanca

| SIGNIFICADOS PARA O TERMO | VALOR DA PESSOA PARA A SOCIEDADE DA ÉPOCA |
|--|--|
| “Pessoas com deficiência” e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva. | O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se do empoderamento. |

- Em maio de 2002. O Frei Betto escreveu no jornal O Estado de São Paulo um artigo em que propõe o termo “portadores de direitos especiais” e a sigla PODE. Alega o proponente que o substantivo “deficientes” e o adjetivo “deficientes” encerram o significado de falha ou imperfeição enquanto que a sigla PODE exprime capacidade. O artigo, ou parte dele, foi reproduzido em revistas especializadas em assuntos de deficiência.

QUADRO 9: Portadoras de direitos especiais

| SIGNIFICADOS PARA O TERMO | VALOR DA PESSOA PARA A SOCIEDADE DA ÉPOCA |
|--|--|
| “Portadores de direitos especiais”. O termo e a sigla apresentam problemas que inviabilizam a sua adoção em substituição a qualquer outro termo para designar pessoas que têm deficiência. O termo “portadores” já vem sendo questionado por sua alusão a “carregadores”, pessoas que “portam” (levam) uma deficiência. O termo “direitos especiais” é contraditório porque as pessoas com deficiência exigem equiparação de direitos e não direitos especiais. E mesmo que defendessem direitos especiais, o nome | Não há valor a ser agregado com a adoção deste termo, por motivos expostos na coluna ao lado e nesta. A sigla PODE, apesar de lembrar “capacidade”, apresenta problemas de uso:1) Imaginem a mídia e outros autores escrevendo ou falando assim: “Os Podes de Osasco terão audiência com o Prefeito...”, “A Pode Maria de Souza manifestou-se a favor ...”, “A sugestão de José Maurício, que é um Pode, pode ser aprovada hoje ...” 2) Pelas normas brasileiras de ortografia, a |

| | |
|--|---|
| <p>“portadores de direitos especiais” não poderia ser exclusivo das pessoas com deficiência, pois qualquer outro grupo vulnerável pode reivindicar direitos especiais.</p> | <p>sigla PODE precisa ser grafada “Pode”. Norma: Toda sigla com mais de 3 letras, pronunciada como uma palavra, deve ser grafada em caixa baixa com exceção da letra inicial.</p> |
|--|---|

- De ± 1990 até hoje e além. A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio estão sendo marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência. A relação de documentos produzidos nesses eventos pode ser vista no final deste artigo.

QUADRO 10: Pessoas com deficiência – termo atual

| SIGNIFICADOS PARA O TERMO | VALOR DA PESSOA PARA A SOCIEDADE DA ÉPOCA |
|---|---|
| <p>“Pessoas com deficiência” passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome.</p> | <p>Os valores agregados às pessoas com deficiência são: 1) o do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um] e 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.</p> |

De acordo com Sasaki (2003), os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, discutiram o termo pelo qual desejam ser chamadas, fechando o assunto em “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. Essa nomenclatura está respaldada, fazendo parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2006, a qual tem valor de norma constitucional no Brasil desde o ano de 2008.

Para chegar ao nome “pessoas com deficiência”, os movimentos adotaram os

seguintes princípios (Sasaki, 2011):

1. Não esconder ou camuflar a deficiência;
2. Não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência;
3. Mostrar com dignidade a realidade da deficiência;
4. Valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência;
5. Combater neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes”, “pessoas com habilidades diferenciadas”, “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “é desnecessário discutir a questão das deficiências porque todos nós somos imperfeitos”, “não se preocupem, agiremos como avestruzes com a cabeça dentro da areia” (“aceitaremos vocês sem olhar para as suas deficiências”);
6. Defender a igualdade entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência atendendo às diferenças individuais e necessidades especiais, que não devem ser ignoradas;
7. Identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e a partir daí encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuïrem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência).

2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DIREITO GARANTIDO

Em conformidade com os instrumentos legais internacionais já mencionados, o Brasil elaborou documentos norteadores para a prática educacional, visando sobretudo superar a tradição dar atenção ao segmento populacional constituído de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

Ao aceder a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, o Brasil optou então, por um sistema educacional inclusivo, reafirmando o compromisso com a Declaração de Salamanca, e, ainda com a participação efetiva na constituição da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência coordenada pela ONU em 2006, a qual sanciona o compromisso dos países em requerer a inclusão das pessoas com deficiência nos mesmos

alicerces das demais pessoas, gerando acesso e oportunidades iguais a população em geral.

A partir das grandes conquistas históricas em relação aos direitos humanos, vem acontecendo uma grande transformação no sistema educacional brasileiro, como mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas orientadas pelos princípios da inclusão educacional. Neste ínterim, a busca ansiosa e persistente pela qualificação da atuação docente, pelo desenvolvimento profissional como ação emancipatória, se exprime em práxis e ultrapassa, decisivamente, a dicotomia reducionista da relação teoria e prática.

Meramente realizar a matrícula de uma criança com algum tipo de deficiência em uma turma regular, de uma escola comum, é indubitavelmente, uma etapa importante na direção da inclusão. Mas, segundo Gil (2005, p.24), isso não é Educação Inclusiva. Ela ainda levanta que, "mesmo que algumas pessoas com deficiência tenham condições de frequentar a escola tal como ela é hoje, e possam ter o mesmo aproveitamento da maioria das crianças, ainda assim, isso não é praticar Educação Inclusiva. Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não".

A autora (2005, p.24), ainda diz que para que isso aconteça, é fundamental que as crianças com deficiência tenham o apoio necessário para um bom desenvolvimento, ou seja, acesso físico, equipamentos para locomoção, comunicação (tecnologia assistiva) ou outros tipos de suporte.

Devido à sua importância para a premissa e uma educação de qualidade para todos, a inclusão e permanência de estudantes com NEE no âmbito escolar, motivaram a adesão do Brasil, entre outros países, à plataformas políticas estratégicas e a documentos nacionais e internacionais, ora citados, especificamente voltados para a garantia de direitos civis fundamentais de pessoas com deficiência.

A esse respeito, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.1), enfatiza que:

“Toda criança tem direito à Educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. Além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o

custo da eficácia de todo o sistema educacional”.

Desta feita, Bueno (2001, p.38) conclui que, "aqueles que professam sua concordância com os termos da Declaração, não podem ter outra postura que não a de envidar todos os seus esforços para a efetiva inclusão com qualidade no ensino regular dos alunos com necessidades educacionais especiais".

Em busca de um desenvolvimento pleno do indivíduo e de seu preparo para o exercício da cidadania, o art. 205 da Constituição Federal brasileira, afirma que, perante a lei todos somos iguais, independente de raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. A educação inclusiva desenvolvida no cotidiano escolar vislumbra a diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional e vê em cada situação ocorrida no âmbito escolar formas de ampliação da compreensão e aceitação da clientela com NEE, não apenas pelos funcionários da escola, mas também pela sociedade como um todo, a qual é partícipe da vida desses indivíduos.

O Brasil tem priorizado em lei a matrícula e permanência dos estudantes com Necessidades Educacionais Especializadas em classes regulares comuns, induzindo o papel da educação especial no sentido de torná-la transversal ao sistema, presente em todos níveis, etapas e modalidades da educação, independente das condições individuais de cada um, seja de forma física, intelectual, social, emocional ou de linguagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) determina no artigo 58º a educação especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser ofertada preferencialmente na rede escolar de ensino, para alunos(as) com necessidades educacionais especiais, oferecendo serviços de apoio especializados, no âmbito escolar, afim de atender às peculiaridades dos estudantes de educação especial iniciando de zero a seis anos. O artigo 59º, afirma, por sua vez, que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes currículos, metodologia, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades educacionais. Desta feita, entende-se que cada município deve disponibilizar apoio aos envolvidos no processo educacional especializado, atendendo assim, as declarações internacionais, à legislação nacional e às Diretrizes Municipais de Educação.

A história da Educação Especial no Brasil, começa a se compor com a perspectiva de educação inclusiva em meados do século XIX. Mazzota (2003, *apud*, Tavares, 2011) descreve que, a partir das experiências de sucesso na Europa e Estados Unidos, alguns brasileiros principiaram a classificação de serviços para atendimento a surdos, cegos,

deficientes mentais e físicos e por um século, de 1854 a 1956 muitas atitudes inclusivas surgiram, sendo consolidadas gradativamente ano após ano, com ações que importavam no Brasil em providências individuais de educadores sensibilizados com o tema e ações governamentais apontando para a necessidade de garantir, a essa população, condições de acessibilidade física e de acessibilidade a recursos materiais e técnicos apropriados para responder a suas necessidades educacionais especiais.

Já no século XXI, o governo brasileiro validou um documento denominado Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino Fundamental, publicado em 2003, o qual se refere à necessidade de

“disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas, ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada, por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão”(Aranha, 2004, p. 24).

Esse documento utilizado como recurso norteador para as escolas reconhece o direito que cada pessoa tem à educação, independentemente de gênero, etnia, deficiência, idade, classe social ou qualquer outra condição, que o acesso à escola está além do ato da matrícula, concretizando assim, na aquisição de novos conhecimentos e na formação do cidadão crítico e participativo, bem como, assegura que a ação educativa deve acolher às metodologias de ensino mais assertivas a cada estudante, visto que a população escolar é constituída de grande diversidade.

O documento Educação Profissional - Indicações para a ação: a interface educação profissional/educação especial destinado à formação dos profissionais de educação, especialmente, dos professores, visava estimular o desenvolvimento de ações educacionais tendo em vista alcançar a qualidade na gestão das escolas, redirecionando atitudes e promovendo a quebra de barreiras arquitetônicas e educacionais para a aprendizagem, promovendo uma melhor formação inicial e continuada aos docentes, cuja finalidade é garantir um elo entre teoria e prática na sala de aula, destacando ainda, a importância da articulação e parceria entre as instituições de ensino, trabalho e Educação Profissional. O documento destaca as seguintes temáticas (Aranha, 2004):

- A relação entre educação e trabalho no Brasil e a urgência da nova legislação da Educação Profissional;
- Marcos normativos da Educação Profissional no Brasil;
- Educação Profissional/Educação Especial: faces e formas;

- Desdobramentos possíveis no âmbito de uma agenda de capacitação docente;
- Desafios para implementação de uma política de Educação Profissional para o aluno da Educação Especial.

Já o documento Direito à Educação - Subsídios para a Gestão do Sistema Educacional Inclusivo (Aranha, 2004), expõe um conjunto de textos que abordam a política educacional no campo da Educação, sendo composto de duas partes:

1. Orientações Gerais

- A política educacional no âmbito da Educação Especial;
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Parecer 17/2001;
- Fontes de Recursos e Mecanismos de Financiamentos da Educação Especial;
- Evolução Estatística da Educação Especial.

2. Marcos Legais

- Fala do Ordenamento Jurídico, composto das leis que gerem a educação nacional e os direitos das pessoas com deficiência.

Nele também está incluída a legislação concernente à Educação Inclusiva no Brasil (em anexo).

Para complementar a gama de documentos destinados à assegurar os direitos dos estudantes há ainda o Projeto Político-Pedagógico. É o instrumento usado pela escola para documentar todas as ações e modificações realizadas no âmbito escolar de caráter político, pedagógico, administrativo e organizacional. Determina então, o tipo de educação que deve ser oferecida ao estudante, independentemente das suas necessidades e limitações, condições efetivas de desenvolvimento e aprendizagem, sendo assim, um instrumento dinâmico que reproduz as ações que a escola almeja desenvolver. Ou seja, segundo Veiga (2002) o projeto político-pedagógico é um documento que determina que educadores, funcionários, alunos e pais definam claramente o tipo de escola que pretendem, requerendo concomitantemente a definição das finalidades a que a escola se propõe. Dessa forma, todos definirão que tipo de sociedade e de cidadão almejam formar. É enfim, no PPP que o currículo escolar é determinado, sendo assim, a Educação Inclusiva também por ele regida e vivenciada de forma a atender a todos os estudantes indiscriminadamente.

2.30 CURRÍCULO E A PRÁXIS INCLUSIVA NA SALA DE AULA DE ENSINO REGULAR: UM CONVITE À MUDANÇA

Se, tal como aponta a Declaração de Salamanca, o mérito das escolas inclusivas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças [...] mas que o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e desenvolver uma sociedade inclusiva, é preciso ultrapassar-se o âmbito linguístico e adentrar o campo sociopolítico (Bueno, 2001).

Há que se assegurar ainda que, nenhuma escola pode excluir um aluno alegando não saber com ele atuar ou não ter professores capacitados. Toda escola (regular ou especial) deve organizar-se para oferecer educação de qualidade para todos (Brasil, 2005).

Na coletânea Experiências Educacionais Inclusivas II, do Programa Nacional de Educação Inclusiva: direito à diversidade, Satiro (2008, p.12), professora de ensino fundamental, na rede municipal de Três Corações/MG, afirma que “a escola precisa entender que a aprendizagem é diferente, mas o ensino é para todos” e citando Mantoan, conclui que, aprender é um ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que nos enriquecem e que clareiam o nosso entendimento. Ensinar, por sua vez, é um ato coletivo e homogêneo, que o professor realiza disponibilizando a todos um mesmo conhecimento.

Partindo dessa premissa, a escola, assumindo o seu papel de inclusiva considera e valoriza todos os alunos, estimando suas características individuais e garantindo que os direitos de todos sejam respeitados.

A inclusão, a partir dessas afirmações, fica além do que simplesmente criar condições educativas diferenciadas para os deficientes, de modo geral, é transformar a concepção de escola e de educação e a postura diante do aluno, tenham eles alguma NEE ou não. Pressupõe-se, então, um ambiente escolar aberto às diferenças e eficiente ao que se propõe.

“O professor precisa ter a inclusão como um valor e não como um procedimento, encarando de frente as diferenças na sala de aula e compreendendo que precisa

estar preparado para lidar com a singularidade e a diversidade de todas as crianças” (Satiro, 2008, p.13).

Ainda pensando como uma professora que acredita em uma escola realmente inclusiva, a professora Satiro vê nessa escola todo membro da comunidade escolar tratado com dignidade e respeito, acolhido e pertencente a ela. Vê nesse lugar ajuda recíproca entre todos, onde o medo de fracasso e o isolamento são minimizados e as diferenças entre alunos e outros membros são reconhecidas e utilizadas e não vistas como um problema.

Tendo em vista todas as dificuldades e limitações que uma escola de Ensino Regular, que trabalha a inclusão em seu dia a dia, apresenta, Gil (2005, p.67) enfatiza que:

“A escola também deve buscar parcerias com outros setores da sociedade, para que as pessoas com deficiência possam ser inseridas nesses espaços e para que a própria comunidade se desfaça de resistências e preconceitos. (...). Quando há esta integração na comunidade todos saem ganhando, pois se estabelece um espaço de trocas e cooperação”.

Porém, não é apenas de espaço físico que vive uma escola inclusiva. De um lado encontra-se a tese da escola inclusiva, onde a acessibilidade, a ambiência e as atitudes sociais para com as pessoas com NEE estão em foco, do outro lado, existe a escola (in)capaz de trabalhar com a diversidade de conhecimentos, de facilidade/dificuldade de aprendizagem e (in)capaz de proporcionar ao estudante, metodologicamente falando, práticas de aula adaptadas à demanda inclusiva da escola. Por outro lado ainda, o currículo se evidencia, como uma assunto que passa a ser estudado e debatido intensamente tanto nacional quanto internacionalmente. Temas esses, que vêm atualmente recebendo atenção das reformas educacionais, dos pesquisadores e da comunidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) no art. 59, inciso I, profere que as adaptações curriculares carecem de destaque para que sejam melhor avaliadas as consequências das reformas educacionais brasileiras, proclamando assim uma escola que atenda à diversidade.

A flexibilizações nos diversos componentes do currículo, trata-se, segundo Duk (2005, ps. 178-179),

“da revisão ou flexibilização de um ou vários itens do planejamento educacional e curricular: objetivos e conteúdos de aprendizagem e estratégias de ensino e avaliação. No que se refere ao enfoque inclusivo, as decisões sobre a flexibilização ou a diferenciação do currículo devem sempre ampliar as oportunidades de aprendizagem do educando”.

Para este processo ser ativo, é essencial que a escola também “exercite a flexibilidade com relação às capacidades individuais de cada criança e coloque suas

necessidades e interesses no centro de suas atenções” (UNESCO, 2005, p.17), haja vista que é com base no compromisso de conhecer cada estudante que a escola se torna, gradualmente, um ambiente de aprendizagem individualizada.

“O currículo escolar deve ser compreendido como o conjunto de experiências que a escola enquanto locus oferece aos educandos, com o objetivo de proporcionar seu desenvolvimento global, já que a educação é o veículo que permite ao homem compreender a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada” (Carvalho, 2010, *apud*, Tavares, 2011, p.84).

O enfoque inclusivo apresenta orientações para que o(a) docente irrompa gradativamente com as práticas pedagógicas homogêneas para assim, criar oportunidades de aprendizagens igualitárias na sala de aula. Dessa forma, para educar na diversidade, o docente deve adotar em sua prática pedagógica os *princípios orientadores da prática de ensino inclusiva* (MEC/SEESP 2005, *apud*, Ferreira, 2006), que são:

- Aprendizagem ativa e significativa – É composta de situações didáticas que esforçam a participação dos estudantes em atividades escolares cooperativas, nas quais se agrupam e cumprem tarefas ou estabelecem conhecimentos;
- Negociação de objetivos – essas atividades enfocam a motivação e o interesse de cada estudante. É necessário então, que o docente conheça de cada aluno(a) suas experiências, história de vida, habilidades, necessidades. O plano de aula deve antever e estimular a participação dos estudantes tanto nas tomadas de decisão acerca das atividades realizadas na classe como no enriquecimento e flexibilização do currículo;
- Demonstração, prática e feedback – a aula deve oferecer exemplos práticos aos estudantes sobre como realizar as atividades, a demonstração da aplicação de determinadas situações dentro e fora da escola, promovendo dessa forma uma reflexão conjunta sobre as atividades e o processo de aprendizagem;
- Avaliação contínua - como em todo processo de ensino e aprendizagem, não deve ser diferente na prática de ensino inclusiva, sendo então o processo de avaliação realizado continuamente. Outrossim, os estudantes devem conhecer as formas de avaliar seu progresso em relação à própria aprendizagem;
- Apoio e Colaboração – além das atividades individuais de sala de aula a realização de tarefas em equipe são preponderantes para que os estudantes com NEE atinjam resultados de aprendizagem satisfatórios e para que se sintam fortalecidos para resolver problemas e para aprender. Entretanto, esta forma de trabalho não é a

principal numa sala de aula inclusiva.

Ferreira (2006, p.321) ainda diz que,

“a inclusão de aluno(a)s com necessidades educacionais especiais requer também que o docente adquira conhecimentos e habilidades para, ao mesmo tempo, promover os direitos desses estudantes e combater barreiras que possam provocar sua exclusão educacional”.

A pedagogia inclusiva, gradualmente transforma o(a) docente em pesquisador(a) de sua prática pedagógica, já a pedagogia tradicional onde a prática do educador permeia a leitura, a cópia, os exercícios no caderno ou livro, e só, abre espaço para uma nova dinâmica de ensino fazendo com que surjam novas habilidades o que o faz refletir sobre a própria docência, aperfeiçoando-a continuamente.

CAPÍTULO III
CULTURA DA ESCOLA INCLUSIVA

III. CULTURA DA ESCOLA INCLUSIVA

O conceito de cultura é tudo o que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, os costumes e a moral como um todo. Também pode ser resumido por todo e qualquer hábito e aptidão que o ser humano adquire como membro da sociedade, ou seja, fora do seio familiar.

Guerra (2003) fala de cultura referindo-se a certos padrões comportamentais, regras sociais instituídas, rituais e formas de pensamento singulares, bem como a alguns valores compartilhados determinados e utilizados por um grande número de indivíduos como forma peculiar de organização e relacionamento.

Pode-se entender cultura como tudo que propõe grupos dentro de um grande grupo, de acordo com as peculiaridades de cada agrupamento. Segundo Santos (2005) é através da identificação de certas características que se entende, ou não, a evolução dos processos pelos quais os povos decorrem. Igualmente, pode-se reportar à cultura da escola, visto que à medida que a sociedade evolui, a escola também se transforma. O autor (Idem, p.42) insiste ainda ao dizer que “a cultura não é algo estável, pronto e acabado, é algo que existe por si, como um fenômeno que exerce as suas forças independentemente do acontecimento”.

A Constituição de 1988 “estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, art. 205). Nesses termos, subtende-se que 'todos' refere-se também as pessoas com deficiências, sejam elas quais forem. Outrossim, especialmente a essas pessoas, é garantido o atendimento em salas regulares de ensino. O artigo 208 define que “o dever do Estado com a educação é efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Dessa forma, entende-se que a cultura da escola deve preconizar tudo o que se refere à convivência, ao conhecimento, à adaptação, a tudo o que é distintivo de cada indivíduo que nela conviva.

Lüke (2009, p. 93) diz que "a escola é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida". Essa qualidade social tem valor agregado à vida do estudante na medida em que a escola é aberta à comunidade, servindo

assim com base para a sua expressão e desenvolvimento social, cultural e educacional.

Ainda nessa perspectiva essa autora (2009, p. 142) arremata que qualidade social na educação é a

“capacidade que a escola apresenta de atender bem a todos os seus alunos, respeitando e considerando as diferenças que apresentam (princípio da inclusão), promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas (princípio democrático), que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigentes (princípio do desenvolvimento) e de dar continuidade permanente aos seus estudos (princípio da educação contínua)”.

Contudo, para que a escola assuma esses papéis de forma competente, faz-se necessário um trabalho coeso entre a gestão pedagógica e a administrativa, bem como com a comunidade escolar como um todo. Nesta ótica, Lüke (2009, p. 95) afirma que "a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos", ficando assim estabelecida como o campo para o qual todos os demais afluem, tendo em vista que se refere à base do ensino que é a ação sistêmica e ao mesmo tempo natural, a qual origina e concretiza o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Segundo a autora, a gestão pedagógica promove qualidades indispensáveis à educação formal para que esta seja capaz de promover a ampliação das competências sociais e pessoais imprescindíveis à admissão dos alunos na sociedade e enfim, no mundo do trabalho, em busca de uma tão sonhada qualidade de vida.

O que pode contrapor-se a essa competência da educação, segundo Azevedo (2004) são os valores autoritários e causadores de exclusão social, presentes em nossa cultura há anos, os quais tem condicionado o tratamento da demanda educacional brasileira, a um modelo educacional excludente e seletivo, que revoga o direito à escolarização básica de qualidade à maioria da população.

3.1 CULTURA ORGANIZACIONAL: CARATERÍSTICAS E FUNÇÕES

Os mecanismos organizacionais, com suas regras, políticas, objetivos, as definições de responsabilidades e os processos funcionais padronizados apontam para o modo como as pessoas ajuízam e compreendem os contextos nos quais estão inseridos em seus locais de trabalho. Ao ponderar sobre esse assunto, Teixeira (2000, p. 10) assevera que "cultura

organizacional constitui o modo como as coisas são feitas em uma organização" e conclui ao dizer que "ela é produto da aprendizagem grupal, se constitui como propriedade de uma comunidade social definida", isto é, quando um grupo de pessoas, que partilham as mesmas experiências dia após dia, vão fixando nelas a visão do mundo à sua volta.

Teixeira (2000) percebe que pela repetição das experiências, essa visão compartilhada vai sendo interiorizada, dando aos membros do grupo segurança para agir e são essas concepções e crenças comuns do grupo que passam a constituir respostas por ele apreendidas por meio dos desafios que aparecem de maneira natural a partir do meio externo, bem como dos problemas que surgem internamente na organização. Diante das situações vividas e por sua vez, adotadas pelo grupo, o desempenho da instituição e a satisfação dos seus membros, tornam-se finalmente visíveis e táteis.

Caeiro (2013) atribui à cultura organizacional o dinamismo como principal característica por compreender que ao se desenvolver ao longo do tempo torna-se essencialmente dinâmica passando essa propriedade a cada um dos atores organizacionais.

Concordando com Caeiro (2013), pode-se considerar que a cultura organizacional carece da influência mútua por parte dos seus elementos enfatizando que a aprendizagem contínua é um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento e sucesso das organizações.

Já Teixeira (2000) afirma que a cultura organizacional da escola, bem como a de outras organizações, é formada por rudimentos que condicionam sua figura interna e agregam elementos históricos, ideológicos, sociológicos e psicológicos ao ambiente e membros. Os teóricos que abordam a cultura organizacional, seja no campo empresarial, seja no campo escolar (Freitas, 1991; Morgan, 1996; Sarmiento, 1994; Schein, 1991, citados em Teixeira, 2000) apontam como elementos primordiais da cultura organizacional de forma geral:

- os mitos - são as histórias apresentadas de forma consistente com os valores da organização, mas que não se amparam em fatos reais;
- os heróis - a personificação física dos valores da organização;
- os símbolos - significação do que é expresso da própria imagem da organização;
- os ritos, rituais e cerimônias - ações simbólicas com papel pedagógico de difusão às pessoas do modo como devem se comportarem na organização, os moldes de decoro

cabíveis, a forma de implemento dos procedimentos ora praticados na escola;

- os tabus - os campos proibidos que alocam evidência aos aspectos disciplinadores da cultura escolar, enfatizando o que é coibido.
- os valores - são os objetivos que representam a filosofia da organização;
- as crenças e pressupostos - conceitos que promulgam o que é respeitado como verdade inquestionável na organização;
- as normas - conduta ratificada que deve ser retransmitida aos novos membros da organização;
- as comunicações - principal ação de interação social para criar, sustentar, transmitir e mudar a cultura;
- as histórias - fatos narrados confirmados sobre a organização e reforçados através do comportamento existente no ambiente.

É através desses aspectos que normas e concepções são seguidas tornando-se, então, senso comum e passam a ser vivenciados como apropriados e intrínsecos ao ambiente, seja ele escolar ou não.

3.2 A CULTURA ORGANIZACIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR

No cotidiano escolar é válido evidenciar a realidade da escola, pois daí se compõem os variados elementos da ação educacional. Para tal, há que se conhecer o ambiente educacional em toda sua essência, sendo o mesmo capaz de gerar aprendizagem a todos que a frequentam, seja esta individual ou mútua, bem como fomentar a formação docente configurando assim o desenvolvimento das capacidades profissionais e pessoais imprescindíveis para a convivência cotidiana com os discentes e a partir dela orientá-los adequadamente a encarar os desafios da vida, sempre de acordo com suas necessidades pessoais e potencialidades.

Lüke refere-se à cultura organizacional relacionando-a

“às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam

sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecidos” (2009, p.116).

Simple e objetivamente, pode-se dizer, segundo Teixeira (2000, p.10) que "a cultura organizacional constitui o modo como as coisas são feitas no âmbito de uma organização" e que a organização educativa constitui espaço singular para o estudo dos aspectos culturais, local onde são realizadas "trocas simbólicas, criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos e linguagens" (Idem, p. 9).

Todos esses aspectos são vivenciados na escola cotidianamente e é nessa rotina que aparecem os verdadeiros aspectos culturais e organizacionais da organização. É nesse ínterim que professores, estudantes, elementos da direção e coordenação escolar e demais membros da comunidade escolar tem definido os hábitos e atitudes de convivência e socialização entre si e para com os outros.

Para tanto, faz-se necessário uma escola reflexiva. Alarcão (2001, p.25) ao tratar de escola reflexiva, diz que “uma escola assim concebida pensa no presente para se projetar no futuro. A autora (2001, p.22), compreende que “a escola não pode colocar-se na posição de meramente se preparar para a cidadania”. Ela ainda diz que é na escola que se tem que viver a cidadania. Uma escola reflexiva compreende a realidade, “no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental” (Alarcão, 2001, p. 22).

“É uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa” (Alarcão, 2001, p.25).

Boneti (2007, p. 305), argumenta, com base em pesquisas realizadas nos últimos anos, "que o espaço escolar se constitui de um elemento preponderante na formação continuada do docente". Além dos saberes originados dos conteúdos transmitidos às crianças, esse espaço baseia-se também nos aprendizados originados na relação de poder instituída no contexto social o qual penetra na escola através da deliberação da

especificidade dos conteúdos a serem trabalhados, bem como das regras e normas da instituição escolar.

Ademais, é importante que, acima de tudo, a escola possua uma gestão altamente comprometida com as necessidades da comunidade escolar, com o cumprimento dos seus planos de ação, de seu projeto político-pedagógico, de suas normas e regulamentos, com a organização de seu espaço físico, incluindo a ambiência, em suma, com a cultura organizacional da escola. Entretanto, é melhor não aprimorar tais aspectos de forma isolada. Dessa forma, o gestor escolar torna-se o principal sujeito dessas ações, principalmente por possuir voz de comando suficiente para aprimorar tais questões no espaço e cotidiano escolar através de uma gestão democrática participativa e compromissada com a escola e seus membros.

“Ao diretor escolar, responsável pela influência intencional e sistemática da escola sob sua responsabilidade, cabe, portanto, o papel da liderança que consiste em levar os seus participantes a focalizar os aspectos importantes da experiência, identificar as suas características, analisar seus resultados sob o enfoque dos objetivos educacionais, orientar o grupo na revisão de seu desempenho, suas competências, hábitos de pensamento, atitudes, etc., à luz daqueles objetivos e valores educacionais” (Lüke, 2009, p.118).

A gestão administrativa de uma organização deve ser feita de modo a combinar corretamente o uso de recursos disponíveis para atingir os objetivos comuns. Pode ser entendida, portanto, como uma ação finalista, volvida ao alcance de algum resultado.

E é inclinando-se sobre o cotidiano escolar, a fim de entrever a escola real e concreta, com todas essas necessidades e prioridades que o gestor age de forma a constituir-se no sujeito de promoção da melhoria do comportamento e desenvolvimento do ambiente educacional como um todo, sendo sob essa ótica que ele propicia ao espaço escolar uma atmosfera voltada à inclusão de todos os estudantes em um clima social propício aos bons relacionamentos, estimulando dessa forma um clima de organização administrativa, cultural e social.

Lüke (2009) compreende que o cotidiano escolar é o ambiente onde as práticas sociais construídas são formalizadas diante das diversas atividades exercidas pelas pessoas que constituem o ambiente educativo e que essas atividades envolvem diversos fazeres, inclusive o do discurso, caracterizados tanto pela dinâmica, como pelo movimento, formando-se portanto, conceitos complementares, que se agregam entre si.

O funcionamento diário de uma escola declara a forma de um verdadeiro rito pedagógico que abrange a comunidade escolar.

Há que se ressaltar a contribuição de Nòvoa (1995) ao apresentar os principais elementos que compõem a cultura escolar a partir do esquema a seguir:

I. Zona de invisibilidade:

- (bases conceituais e pressupostos invisíveis) - valores, crenças e ideologias.

II. Zona de visibilidade:

- Manifestações verbais e conceituais - fins, objetivos, currículo, linguagem, metáforas, histórias, heróis, estruturas;
- Manifestações visuais e simbólicas - arquitetura, equipamentos, artefatos, logotipos, lemas, divisas, uniformes, imagem exterior;
- Manifestações comportamentais - rituais, cerimônias, ensino, aprendizagem, normas, regulamentos e procedimentos operacionais (e comportamentais).

Partindo da análise deste esquema representado por Nòvoa (1995), Teixeira (2000) conclui que, ao apresentar esse padrão de composição de cultura escolar, o autor atenta tanto para a interioridade da escola, como para o meio social no qual está localizado. Complementando essa conclusão, faz a seguinte afirmação:

“Nesse aspecto é importante considerar que uma organização não constitui algo isolado do contexto nacional e social em que está inserida, daí porque sua cultura, mesmo quando tratada como construção interna, não pode deixar de referenciar as influências da cultura social mais ampla” (Teixeira, 2000, p. 14).

Freitas (1991, p.117) contudo, advoga que "a cultura que é aprendida pode ser transformada, mudada, moldada".Ele apregoa que o processo de mudança pode seguir os mesmos princípios que nortearam sua constituição e que a mudança não acontece impositivamente, sobrevém a partir de novos valores, crenças, atitudes, significando assim, que as mudanças tem que ser baseadas em razões inerentes às pessoas que fazem parte do contexto , quando elas finalmente são instigadas a compreenderem o valor do que está sendo proposto e reconhecem que seus pressupostos já não partilham da realidade atual. Daí a o início da mudança.

Outra questão fundamental a ser trabalhada no cotidiano escolar, no ponto de vista da promoção de uma educação que busca de todas as formas evidenciar a diversidade cultural e as diferenças comuns aos seres humanos, é o ato de coibir expressamente a discriminação e o preconceito, tão presentes nas nossas escolas e sociedade como um todo. Discriminação

essa, que pode estampar vários rostos, pode estar inserido em várias histórias trazendo à baila tanto o caráter étnico e/ou social, como alusivo ao gênero, etapas da vida, orientação sexual, grupos culturais específicos, regiões geográficas de raiz, características físicas e/ou relacionadas à aparência, ou até mesmo portadores de alguma deficiência.

“Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre “nós” e “os outros” é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas, em muitos casos, “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos” (Candau & Moreira, 2003, p.163).

Circunstâncias abarrotadas de discriminação são frequentes no cotidiano escolar, mas são vistas muitas vezes como "naturais". A escola é campo de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos desde sempre. No entanto, de acordo com estes autores (2003, p. 163), "a cultura escolar tende a não reconhecer que elas existam, visto que está saturada pela representação padronizadora da igualdade –'aqui todos são iguais', 'todos são tratados da mesma maneira'". Porém, é notório que preconceitos e diferentes formas de discriminação fazem parte do cotidiano escolar e que precisam ser revelados e por sua vez destituídos dos ambientes escolares, pois de outra forma, a escola servirá então, como mola-mestra da reprodução de padrões reforçadores de processos discriminadores que ora passam a existir de tempos em tempos na sociedade.

Candau & Moreira (2003, p.164) compreendem ainda que os elementos causadores de discriminação comprometem distintas dimensões intrínsecas à cultura escolar. Tais como:

“o projeto político-pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e as brincadeiras”.

Falar abertamente sobre a discriminação é imprescindível dentro e fora da escola. Outrossim, é muito importante encarar o contexto com a comunidade escolar (na sala de aula, na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas ou de pais mestres, etc) justamente para ilustrar o mal que o preconceito e os atos discriminatórios podem causar nesse e em outros meios.

É por intermédio desses movimentos que podem ser disseminados projetos pedagógicos e/ou de convivência, tendo como foco a inclusão escolar de todos os estudantes, os quais possam assegurar às crianças, especialmente as que possuem qual(ais)quer deficiência(s) oportunidades de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a qualquer ambiente a partir da observação e do exemplo de crianças

não deficientes e vice-versa.

3.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CULTURA ESCOLAR

A Educação Especial pode ocorrer em classes regulares, classes especiais ou mesmo em escolas especiais. Entretanto, é importante destacar que tanto as classes especiais quanto as escolas especiais só devem ser mantidas de forma provisória e quando houver real necessidade. Rosa (2003, p. 232) sustenta que

“as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demande ajudas e apoios intensos e contínuos”.

A Educação Inclusiva, por outro lado é caracterizada como uma política de justiça social, que adota a diversidade e o multiculturalismo como particularidades do ser humano, a qual estabelece a superação de quaisquer obstáculos que impeçam qualquer pessoa de desempenhar seus direitos, mesmo que possua alguma necessidade especial.

“A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem” (Sanches, 2011, p.34).

Devido à gama de opiniões sobre o modelo de educação inclusiva no Brasil, professores e outros profissionais, pais, pesquisadores e as próprias pessoas com NEE, discutem e procuram resolver situações diversas que podem atrapalhar a real aprendizagem, em qualquer área do conhecimento dos estudantes que possuam alguma limitação ou déficit de aprendizagem.

Algumas situações são mais discutidas, tais como:

- os professores de ensino regular sentem-se inabilitados de atender às diferenças em sala de aula;
- os professores de educação especial temem ver seu espaço suprimido;

- pais de alunos sem deficiência combatem a inclusão por medo de agravar a qualidade da educação proporcionada a seus filhos;
- pais de alunos com deficiência temem por ser negado o direito de seus filhos de ter uma educação de qualidade, visto que é direito de todos, entre outros.

Corroborando esses tópicos, Sanches (2001, p, 95) afirma:

“A escola só será a grande promotora do indivíduo, em um espaço e um tempo em que se podem operar grandes mudanças de mentalidades para a construção de um maior equilíbrio individual e social, se todos quiserem e se todos estiverem verdadeiramente empenhados nisso”.

A ineficácia diante dos problemas educacionais tem se instituído de forma frequente entre os educadores que, segundo Resende (2013, apud, Veiga, 2006, p. 63) "corroídos pelo 'cansaço pedagógico' e principalmente por uma grande angústia, anseiam chegar ao como, as receitas ou aos possíveis modelos de um paradigma que melhor explique o fazer educativo".

Esse é um dos pontos em que o Projeto Político Pedagógico (PPP) assume importância vital, visto que é função dele a materialização das ações que irão solidificar as práticas da cultura escolar, dentre elas, a inserção de todos os estudantes física e pedagogicamente, tendo então, como fator determinante a reorganização administrativa e pedagógica e por sua vez a concretização de novos e bons hábitos tendo a inclusão como mote para uma educação real e de qualidade para os estudantes de forma geral.

Bussmann (2013, apud, Veiga, 2006, p. 40), confirma essa afirmação quando diz que "a especificidade de uma organização é determinada pelo compromisso, pela missão ou pelo objetivo que justifica sua existência ou a que se propõe, pelo público-alvo e pelo ambiente em que se insere". Ressalta, ainda, que o grande desafio das organizações atualmente é a necessidade de mudança. Esse fato desencadeia às organizações forte e constante trabalho de tomada de decisões e para que isso seja efetivo e ao mesmo tempo organizado e participativo, é necessário a viabilização do PPP como base na construção dessas mudanças a partir das decisões tomadas e finalmente vivenciadas no cotidiano escolar.

A autora (2006) ainda afirma que o gestor escolar há que possuir características funcionais capazes de encaminhar de forma adequada o andamento de todas as atividades na organização escolar, sejam administrativas, organizacionais ou pedagógicas, as quais são basicamente regidas pelo PPP e seguidas pela comunidade escolar. São elas:

“Liderança e firmeza no sentido de encaminhar e viabilizar decisões com segurança, como elementos de competência pedagógica, ética e profissional para assegurar que decisões tomadas de forma participativa e respaldadas técnica,

pedagógica e teoricamente sejam efetivamente cumpridas por todos”(Bussmann, 2013, apud, 2006, p. 45).

Assim, há que considerar que toda decisão precisa de acompanhamento conjunto para que, quando houver necessidade de adequação, estas sejam realizadas e se for preciso a própria decisão possa ser reformulada, visto que por não ser definitiva, a mudança, nesse caso também é bem vinda.

A escola que tantos procuram é uma escola onde a inclusão seja habitual e perene. Sanches (2001, p. 93) assegura que a escola inclusiva "não é a escola do futuro, é a escola que cada um é capaz de criar hoje, dando-lhe a sua disponibilidade e o seu saber". Apoiando essas palavras, pode-se dizer que a escola inclusiva tem condições de ser uma escola de qualidade para todos os alunos, escola essa, capaz de indicar respostas que se adequem às situações problemáticas de seus alunos, sejam individuais ou referentes ao grande grupo, criando e administrando meios e recursos disponíveis e a disponibilizar. Em suma, a escola inclusiva é a soma de todos que dela fazem parte, cooperando para uma escola mais justa e humanista, onde cada um possui seu espaço e ao mesmo tempo usufruem e compartilham dele entre si.

É partindo desse contexto que a adaptação do esquema mencionado por Nòvoa (1995), citado anteriormente, com a realidade da educação brasileira e como forma de vislumbrar uma organização escolar voltada coerentemente para a educação inclusiva em seu cotidiano pode ser visualizado nas alegadas zonas de invisibilidade e visibilidade, sendo a primeira da seguinte forma:

- valores, como receptividade de igual estima a todos, equidade no ensino, respeito às diferenças, cooperação interpessoal, responsabilidade com o outro, solidariedade nas necessidades, etc; crença de que as crianças podem aprender juntas, embora tenham ritmos e processos diferentes; a ideologia de que haja a possibilidade de que todos(as) os estudantes atinjam o seu potencial máximo, independente do fato de possuir, ou não alguma deficiência.

E, ainda voltados para a educação inclusiva, são apontados desta vez na zona de visibilidade as manifestações de cunho:

- verbal e conceitual: os fins, objetivos, currículo, linguagem, metáforas, histórias, heróis, estruturas, relacionados intrinsecamente às Necessidades Educativas Especializadas presentes na escola, devidamente propagadas no cotidiano e

ambiência escolar;

- visual e simbólica: a arquitetura escolar, equipamentos, artefatos, logotipos, lemas, divisas, uniformes, imagem exterior e interior da escola apropriados e/ou destinados às singularidades de cada pessoa que possua alguma(s) deficiência(s) que seja membro, ou não, da comunidade escolar;
- comportamental: os rituais (fila para cantar o hino da escola, municipal, etc), cerimônias (aniversário da escola, formaturas), ensino e aprendizagem (metodologias específicas e coerentes às necessidades de cada um), normas, regulamentos e procedimentos operacionais e comportamentais com vistas à efetivação da educação inclusiva, dentro e fora do espaço escolar, que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, a socialização, a cultura de paz e o bem estar de maneira geral.

É partindo desses pressupostos e visando a real efetivação de uma gestão que prima pela inclusão de forma eficiente e eficaz, torna-se imprescindível "promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, (...), de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos" (Lüke, 2009, p. 18) e um dos primeiros passos do gestor escolar (Idem, p. 93) é orientar "a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade" da escola e mais especificamente do estudante de acordo com as suas especificidades/necessidades.

“Numa escola inclusiva cada aluno sente-se corresponsável por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos usufruem, pela dinâmica de sucesso ou de insucesso de que faz parte” (Sanches, 2001, pp. 90-91).

Decorrendo especialmente em relação às NEE relativas à surdez, Alvez (2001, p. 8) adverte que "as pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda". Dessa forma concebe-se "cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural". Essas características estão presentes na forma de aquisição e produção de conhecimentos, na composição de sua subjetividade, de forma a torná-los capazes de desenvolverem não apenas os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita. Contudo, há que se propiciar a esses estudantes os meios

necessários e de forma adequada para esses fins. Torna-se então imperativo que as escolas inclusivas tenham ambientes estimulantes de aprendizagem onde todos saibam que "são diferentes e tem que se contar com essa diferença" (Sanches, 2001, p. 91) para, enfim, sentir-se igual ao outro, cada um com suas próprias necessidades e crescendo física, cognitiva e socialmente com a firmeza de suas potencialidades.

CAPÍTULO IV
PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DELINEAMENTO
DO ESTUDO

IV. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: DELINEAMENTO DO ESTUDO

Esta pesquisa foi iniciada, baseando-se em vários teóricos dentro das categorias “Metodologias de ensino para alfabetização de estudantes surdos”, “Educação Inclusiva” e “Cultura da escola” e tendo como ponto de partida questionamentos como: “Quais as concepções das docentes acerca dos próprios saberes relativos à aplicação de uma metodologia de ensino específica para a alfabetização de estudantes surdos, coerente com a realidade inclusiva da turma”? “Há similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes”? “Quais recursos didáticos são comumente utilizados visando a alfabetização dos estudantes surdos, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras”? “Qual a relação que os procedimentos metodológicos aplicados aos alunos surdos tem com outras práticas de educação inclusiva praticadas na escola”? Todos esses questionamentos foram permeados a partir da questão de partida: Como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos?

Após toda pesquisa teórica realizada, no momento do delineamento do estudo o pesquisador já dispõe, geralmente, de determinado conceito sobre as prováveis explicações ou soluções a respeito dos questionamentos que permeiam o tema em curso, ou seja, o que pode-se determinar como hipóteses, restando apenas, ratificar se são válidas e tirar as conclusões mais acertadas a partir de uma observação mais apurada. De acordo com Laville e Dione (1999, p.11) "o pesquisador é alguém que, percebendo um problema em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma".

O processo metodológico desta pesquisa foi moldado dentro de uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso duplo e tendo como subsídios para aquisição de dados, entrevistas semiestruturadas e observação dos sujeitos e *lócus* da pesquisa, como ver-se-á a seguir.

4.1 OBJETIVOS

4.1.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos de duas turmas (3º e 5º Anos) do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE.

4.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer as concepções das docentes acerca dos próprios saberes relativos à aplicação de uma metodologia de ensino específica para a alfabetização de estudantes surdos, coerente com a realidade inclusiva da turma;
- Identificar se há similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes;
- Identificar quais recursos didáticos são comumente utilizados pela professora, visando a alfabetização dos estudantes surdos;
- Relacionar os procedimentos metodológicos aplicados aos alunos surdos com outras práticas de educação inclusiva praticadas na escola.

4.2 TIPO DE PESQUISA: ABORDAGEM QUALITATIVA

Na abordagem qualitativa, o pesquisador defende um discurso real, fruto da cotidianidade do objeto pesquisado, adotando assim, uma posição realista do fato em pesquisa. Segundo Rescher (1973, apud, Santos Filho, 2013, p.39): "Uma proposição é verdadeira se está consistente e coerente com outras proposições. O máximo que se pode fazer, segundo essa posição, é construir esquemas coerentes sobre a realidade".

O objetivo da pesquisa qualitativa, de acordo com Taylor e Bogdan (1984, apud, Santos Filho, 2013) rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais

preocupada com a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. Dessa forma, seu foco é "a experiência individual de situações, o senso comum, o processo diuturno de construção de significado, o 'como'" (Santos Filho, 2013, p.42).

A abordagem qualitativa responde a questões muito especiais, conforme Minayo (1999, pp. 2-22):

“Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Essa afirmação sugere a análise dos materiais coletados no decorrer da investigação de forma profunda e imparcial e ainda outras informações percebidas nas entrelinhas observadas no discurso do entrevistado e que, por sua vez, possam encontrar-se ocultas. Em se falando desse método, Santos Filho (2013, p. 43) afirma:

“Na pesquisa qualitativa, opta pelo método indutivo (dos dados para a teoria), por definições que envolvem o processo e nele se concretizam, pela intuição e criatividade durante o processo da pesquisa, por conceitos que se explicitam via propriedades e relações, pela síntese holística e análise comparativa e por uma amostra pequena escolhida seletivamente”.

Desta feita, a necessidade de trabalhar esses dados após a catalogação dos excertos de depoimentos (ED's), dentro das Formações Discursivas (FD's) obtidas a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Bicudo (2011, p. 14), por sua vez, diz que, "o qualitativo da pesquisa informa que se está buscando trabalhar com qualidades de dados à espera de análises" e adiante (2011, p. 18) inquire e conclui:

“A pesquisa qualitativa, como o nome já indica, trabalha com a qualidade. Qualidade do quê? Do objeto/observado, fenômeno/percebido? Com estas formulações estamos apontando pares que já anunciam posturas em relação ao modo de se tomar um ou outro par para investigação. O par objeto/observado indica uma postura de separação entre sujeito que efetua a observação e objeto observado. A busca é pela qualidade, tomada como já dada e pertinente ao objeto. É como se a qualidade, fosse do objeto e se mostrasse passível de ser observada”.

Essa qualidade especificada por Bicudo (2001) é inerente dos sujeitos, de suas atitudes, das situações que ocorrem no cotidiano, bem como da cultura do ambiente em que vive, devendo ser então, desvendada na pesquisa para apreciação e análise.

4.3 MÉTODO ESCOLHIDO

Essa investigação realizar-se-á nos parâmetros da metodologia qualitativa, com a abordagem de “estudo de caso” (Yin, 2001), buscando assim, analisar os processos metodológicos utilizados com vistas à alfabetização de estudantes surdos(as) e como esses são aplicados em duas salas de aula do Ensino Fundamental (3º e 5º Anos) de duas escolas públicas de Garanhuns/PE.

Sobre essa técnica, Yin (2001, p. 79) garante que "a preparação para realizar um estudo de caso envolve habilidades prévias do pesquisador, treinamento e preparação para o estudo de caso específico" e continua afirmando que "a pesquisa de estudo de caso caracteriza-se como um dos tipos mais árduos de pesquisa". Não obstante, esse autor (2001, p. 81) ainda afiança que para se tornar um bom pesquisador de estudo de caso há que se possuir algumas habilidades comumente exigidas para esse fim:

- 1) “deve ser capaz de fazer boas perguntas - e interpretar as respostas;
- 2) deve ser uma boa ouvinte e não ser enganada por suas próprias ideologias e preconceitos;
- 3) deve ser capaz de ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças;
- 4) deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. Essa noção tem como foco os eventos e as informações relevantes que devem ser buscadas a proporções administráveis;
- 5) deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, uma pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias”.

Desta feita, o estudo de caso deve ser feito de forma que o pesquisador se aproprie da realidade do sujeito e ambiente pesquisado a ponto de se sentir parte comum dele e do que acontece em seu meio, percebendo assim, suas peculiaridades de maneira completa e segura.

4.3.1 ESTUDO DE CASO

Um estudo de caso é uma verificacão da realidade de sujeito(s) e/ou situação (situações), sem caráter científico, que baseia-se estritamente da investigação de um fenômeno da vida real, segundo Yin (2001), especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos e ainda assevera em (2001, p.32) que “a investigação de um estudo de caso baseia-se em várias fontes de evidências e beneficia-se

do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados”

Segundo Laville & Dionne (1999, p.155), "tal investigação permitirá inicialmente fornecer informações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto". Já, segundo Lüdke e André (1986, p.17):

“O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Ainda em relação às pesquisas denominadas estudo de caso, essas autoras (1986) assinalam sete características fundamentais:

1. Visam à descoberta: O pesquisador busca constantemente o conhecimento de algo novo, capaz de enriquecer não apenas o seu trabalho de investigação, mas principalmente de descobrir novas respostas a velhos e novos questionamentos.
2. Enfatizam a “interpretação em contexto”: Para uma melhor compreensão do objeto em estudo, há que se ater ao problema encontrado, às ações e comportamentos vivenciados pelo público alvo da pesquisa, às percepções do todo e do detalhes apresentados, ou seja, tudo o que relaciona-se com o caso específico.
3. Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda: o investigador busca descobrir a variedade de dimensões de uma situação ou problema, analisando-o como um todo.
4. Usam uma variedade de fontes de informação: o pesquisador pode utilizar várias espécies de dados, coletados das mais variadas formas e situações, bem como de qualquer tipo de informantes.
5. Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: Essas situações acontecem em função da associação das experiências vividas pelo pesquisador com os dados encontrados no estudo, permitindo, por sua vez, que o leitor possa fazer as suas generalizações naturalísticas.
6. Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social: quando há divergência de opiniões sobre o objeto ou situação estudados, o pesquisador trará para o estudo as diferentes opiniões, expondo seu julgamento da questão, deixando então, para os leitores tirarem suas próprias conclusões

sobre o tema em estudo.

7. Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa: os escritos, são comumente, relatos informais e em estilo narrativo, repleto de figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.

A coleta dos dados nesse tipo de pesquisa e sua análise são realizadas igualmente às das pesquisas de campo, em geral. Em se falando de pesquisa de campo, Severino (2007, p. 123) afirma que,

“o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita em condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos”.

Lüdke & André (1986) revelam que a fase inicial ou exploratória estabelece a percepção do onde e como realizar a pesquisa. É quando o objeto a ser pesquisado é definido mais precisamente, particularizando os pontos críticos e as questões de partida, principiando o contato com o campo de estudo, bem como com os sujeitos envolvidos e finalmente selecionando as fontes que serão enquadradas para a futura coleta de dados. A partir daí, o pesquisador limita as cercanias do problema que será examinado, coletando os dados pesquisados ordenadamente e passando a utilizar os instrumentos analíticos de sua preferência. No terceiro estágio acontece especificamente o desenvolvimento do estudo de caso, a fase de análise dos dados e a elaboração do relatório de pesquisa.

“É importante acrescentar que essas três fases não constituem uma sequência linear, havendo uma superposição entre elas. Não há como precisar um instante de separação, uma vez que elas se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria” (Lüdke & André, 1986, p. 23).

As autoras ainda chamam a atenção para a segurança da escolha do caso, tendo em vista a preocupação com a generalização dos resultados. Elas entendem que há a probabilidade de as generalizações tornarem-se irrelevantes para a pesquisa se o estudo em questão for tratado de forma muito particular ou evasivo demais, podendo fugir então, literalmente, do foco da problemática. Assim,

“a questão de escolher, por exemplo, uma escola comum da rede pública ou uma escola que esteja desenvolvendo um trabalho especial dependerá do tema de interesse, o que vai determinar se é num tipo de escola ou em outro que a sua manifestação se dará de forma mais completa, mais rica e mais natural” (Lüdke & André, 1986, p. 23).

Yin, (2001, p. 27) afirma que "o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se

examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes". Sobre isso, ele explica que:

“Em outras palavras, você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais - acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo. Logo, essa primeira parte de nossa lógica de planejamento nos ajuda a entender os estudos de caso sem deixar de diferenciá-la de outras estratégias de pesquisa que já foram discutidas” (Yin, 2001, p.32).

De acordo com a teoria de Stoecker (1991), Yin (2001, p.33) ainda diz que “nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si mas uma estratégia de pesquisa abrangente” a qual é determinante para a obtenção/compreensão das informações necessárias para responder a questão de partida, mote deste projeto de pesquisa.

4.3.1.1 ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO

É uma pesquisa que se aplica no estudo de dois ou mais casos específicos, a qual é capaz de representar uma gama de casos análogos, sendo ele expressivamente representativo em relação aos demais. De acordo com Yin (2001), a pesquisa de estudo de caso pode abranger tanto estudos de caso único, quanto de casos múltiplos. Ainda segundo Yin (idem), algumas áreas, como ciência política e administração pública, apresentaram estudos de caso múltiplos como métodos de caso comparativo como forma de distinção. “Estudos de caso único e casos múltiplos, na realidade, são nada além do que duas variantes dos projetos de estudo de caso” (Yin, 2001, p. 33).

Tendo em vista que esta pesquisa foi realizada em duas escolas distintas, pode-se afirmar então, que este estudo de caso possui caráter múltiplo, especialmente duplo.

4.4 LÓCUS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no município de Garanhuns, especificamente no bairro Boa Vista devido, principalmente por ser próximo ao domicílio da pesquisadora e ainda pela curiosidade em conhecer a realidade da educação municipal deste município em relação à Educação Inclusiva e por fim, em relação à questão de partida deste trabalho.

A Secretaria de Educação de Garanhuns tem sob sua competência 52 (cinquenta e duas) escolas, sendo 27 (vinte e sete) no setor urbano e 25 (vinte e cinco) no rural, oferecendo vagas nas seguintes modalidades de ensino: Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, EJA- Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a Educação Especial.

Atualmente existem 5 (cinco) escolas municipais no bairro Boa Vista em Garanhuns/PE, porém, dessas, apenas 3 (três) possuem estudantes com deficiência auditiva. No entanto, somente duas tem discentes que possuem exclusivamente surdez como Necessidade Educativa Especializada (NEE), sendo então, inviável a realização desta pesquisa em escolas com estudantes que tenham além dessa, outras patologias.

Figura 1: Brasil, Regiões, Estados e Distrito Federal



Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br>

Figura 2: Pernambuco e localização de Garanhuns



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE)

Assim, este estudo de caso múltiplo foi realizado exclusivamente em duas escolas municipais denominadas “A” e “B” as quais possuem apenas 1 (um) estudante surdo em cada uma, e que ainda estão em processo de alfabetização.

4.4.1 Escola “A”

O prédio da Escola “A” é originalmente de uma casa de moradia, a qual está alugada à prefeitura do município há alguns anos foi reformada com a finalidade de exercer o papel de escola. Localizada em uma rua ladrilhada com pedras de granito, fica em uma esquina onde dá acesso aos estudantes e funcionários por uma entrada lateral que dá acesso direto ao pátio externo (único na escola), à cozinha e à maioria das salas de aula e do outro lado, a entrada principal que dá acesso às outras dependências da escola, a saber, a secretaria/diretoria, à uma pequena sala de professores, aos banheiros, a um pequeno depósito, à duas salas de aula pequenas, à uma pequena copa, a um laboratório de

informática, onde funciona também as aulas do Instrutor de Libras no contra-turno e a outro pequeno pátio para as crianças menores.

No ano letivo desta pesquisa, a escola conta com 02 (duas) turmas de Educação Infantil, 10 (dez) turmas de Educação Fundamental e 02 (duas) turmas de Programas de Correção de Fluxo (Se Liga e Acelera), perfazendo o total de 354 (trezentos e cinquenta e quatro) estudantes nessas modalidades de ensino estudando nos turnos manhã e tarde. Na área pedagógica dessa unidade escolar, trabalham 14 (quatorze) professoras regentes, 04 (quatro) professoras apoio, 01 (um) intérprete de Libras, 01 (um) instrutor de Libras e 01 (uma) coordenadora pedagógica.

A sala de aula observada fica do lado direito de um corredor que fica nos fundos da escola. É a primeira sala do corredor. A porta da sala possui 60cm de largura por 2m de altura e fica à esquerda do quadro e em frente a este, o secretária da professora. As carteiras são organizadas uma atrás da outra em cinco filas. Nesta sala de aula, a turma denominada 5º Ano A possui 33 (trinta e três) estudantes, sendo 15 (quinze) meninos e 18 (dezoito) meninas, com idades entre 10 (dez) e 13 (treze) anos e tendo o Estudante Surdo A (ES-A), 12 (doze) anos de idade, é uma criança que não está com déficit idade-série, já que se passou, o ano quase todo com 11 (onze) anos de idade. A escola possui estudantes com várias dificuldades de aprendizagem e alguns com NEE.

Essa sala de aula mede aproximadamente (4x6m), quatro metros de largura por seis metros de comprimento. Do lado esquerdo da porta, há um cartaz com o tema gerador da quinzena, o qual é “A importância do professor”. Bem perto e já na parede maior, à esquerda da porta, um outro cartaz com uma tabuada de multiplicação e abaixo deste, um filtro. Do lado, um pequeno mural com quatro pequenos cartazes com frases reflexivas. Na parede de fundo, um armário azul com livros e materiais guardados, uma pequena estante com vários dicionários, uma outra em outro modelo com vários livros didáticos e acima desta, pregado na parede um mural de tecido com compartimentos (bolsos) com um letreiro “Cantinho da leitura”. Na parede da direita, próximo ao quadro e ao lado do secretária da Professora Regente, há um mural onde estão presos alguns trabalhos feitos pelos alunos.

Seguindo para o fundo da sala e na sequência, há um pequeno cartaz em folha de papel ofício sobre a proibição do uso de celular na sala de aula, um mural com o letreiro que nomeia o projeto pedagógico utilizado em todas as escolas de Garanhuns, “PROJETO

DESPERTAR”, juntamente com outros trabalhos feitos para os alunos pela professora. Acima, um grande ventilador, um cartaz contendo “Regras a serem seguidas na escola”, um pequeno mural feito de material emborrachado com um rei e uma rainha para ser colocado numerais especificando quantos meninos e quantas meninas compareceram no dia, um mural de aniversariantes e no fim dessa parede, alguns cartazes de trabalhos feitos pelos estudantes sobre o Meio Ambiente.

4.4.2 Escola “B”

A Escola “B” localiza-se em uma rua coberta de pedras de granito, tem arquitetura em forma de igreja, por ser realmente proveniente da Igreja Católica e ainda tem seu funcionamento dividido entre o seu papel escolar e o seu papel religioso, onde eventualmente são realizadas reuniões da paróquia local, entre outras atividades eclesiais.

A escola atende alguns estudantes com necessidades educacionais especializadas, porém, apenas o estudante surdo conta com três profissionais que trabalham diretamente na sua aprendizagem: a Professora Regente, o Intérprete e o Instrutor de Libras e ainda conta, indiretamente com a Coordenadora Pedagógica da escola, a qual auxilia os outros profissionais ora citados, quando necessário.

Essa unidade de ensino conta em 2015 (ano da pesquisa) com 12 (doze) turmas de Educação Fundamental e 6 (seis) turmas de Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI), perfazendo o total de 512 (quinhentos e doze) estudantes nas três modalidades de ensino estudando nos turnos matutino, vespertino e noturno, contando na campo pedagógico com 20 (vinte) professoras regentes, 6 (seis) professoras auxiliares, 2 (dois) professores intérpretes e 2 (dois) instrutores de Libras e 01 (uma) coordenadora pedagógica.

A entrada da escola dá para um pátio que é utilizado para os eventos da escola e é onde os alunos se reúnem antes de irem para suas salas de aula. Em um dos cantos do pátio foi colocada uma mesa e é onde os(as) professores(as) se reúnem para lanche. Este pátio também serve para reuniões, festas e afins. Nele, ainda tem as portas de entrada para a cozinha, para a secretaria/diretoria da escola, sala de leitura (que fica em um primeiro andar), um banheiro para os funcionários, um depósito e para as seis salas de aula da escola

e por fim, para o pátio externo que é todo sem calçamento. As paredes do pátio interno são recobertas por cartazes e murais.

A sala de aula observada é a última da escola, no pátio externo. É uma das salas mais novas da escola. Com paredes pintadas de branco, com vários cartazes em todas as paredes. Ao entrar, a porta com 80cm, fica ao lado da parede mais ampla da sala, onde fica localizado o quadro branco. Bem perto da porta, fica pendurado na parede, do lado esquerdo do quadro, um mural com bolsos denominado “Cantinho da Leitura” e dentro dos bolsos há vários livrinhos e textos em folhas. Seguindo à direita, o quadro, e acima deste, um abecedário, do lado direito do quadro outros murais, o primeiro com um cartaz do tema gerador (anexo) e ao lado um outro abecedário com sinais em datilologia, ou seja, em letras em Libras.

Na próxima parede que mede uns 5m há um cartaz sobre o trânsito, um relógio de parede feito de papel, que serve apenas para ensinar as horas, um ventilador de parede, que apesar do calor na sala estava desligado. Na parede de trás, que igualmente à parede do quadro, mede aproximadamente, uns 6m, tem no sentido horário um armário com materiais, um mural de aniversariantes e outro armário com mais materiais e livros didáticos dos alunos. A próxima parede possui uma janela de 1,20mx1,20m, aberta, outro ventilador de parede desligado (estavam quebrados) e a porta de entrada/saída da sala.

Nessa sala de aula constam 30 (trinta)estudantes, sendo 20 (vinte) meninos e 10 (dez) meninas, com idades entre 8 (oito) e 14 (quatorze) anos de idade. O Estudante Surdo B (ES-B) tem 10 (dez) anos de idade.

Nessa turma denominada 3º Ano A, trabalham conjuntamente a Professora Regente B (PR-B), o Instrutor de Libras B (IL-B) e o Intérprete B (I-B).

4.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Os estudos de caso, segundo Yin (2001) abrangem uma relação mais ampla de possíveis públicos-alvo em relação à maioria dos outros tipos de pesquisa, incluindo-se, então, nessa relação:

- a) colegas da mesma área;
- b) organizadores políticos, profissionais em geral e também os profissionais que não se

especializaram na metodologia de estudo de caso;

c) grupos especiais, como a banca de tese ou de dissertação de um estudante; e

d) a instituição financiadora da pesquisa.

É importante frisar que serão entrevistados e observados apenas oito profissionais dessas escolas, sendo quatro de cada uma, desses, duas de cada categoria, tendo em vista que são essas pessoas que trabalham diretamente com os estudantes surdos das turmas foco deste estudo de caso múltiplo.

Em suma, participarão da pesquisa:

- 2 (duas) Professoras Regentes;
- 2 (dois) Intérpretes de Libras;
- 2 (dois) Instrutores de Libras;
- 2 (duas) Coordenadoras Pedagógicas.

4.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a concretização da pesquisa foco deste projeto, serão utilizados as técnicas de coleta de dados denominadas:

- Entrevista semiestruturada;
- Observação direta.

A etapa inicial para efetivação dos procedimentos de coleta de dados na fase exploratória aconteceu por meio de visita à Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns/PE para solicitação da devida autorização a fim de iniciar o processo de investigação nas escolas campo de estudo. Logo após, com o intuito de adquirir o consentimento dos(das) participantes da investigação, foram visitadas as duas escolas escolhidas e em cada uma realizadas uma reunião com a gestora, a professora regente da turma regular, a instrutora de Libras, a intérprete e a coordenadora pedagógica para explicar acerca do trabalho que seria desenvolvido nas turmas especificadas neste trabalho. Nesse momento, também foram apresentados os objetivos do estudo, a metodologia adotada, bem como, esclarecimento das dúvidas sobre a realização da pesquisa, da mesma forma que foi assegurado total sigilo das respostas e do anonimato dos sujeitos entrevistados.

4.6.1 ENTREVISTA

Moreira (2002, p.54), define a entrevista como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Dessa forma a entrevista é feita com o intuito de que o pesquisador adquira subsídios informativos dos entrevistados de acordo com o interesse da pesquisa.

Esse artifício de coleta de dados é considerado um dos instrumentos fundamentais utilizados nas investigações das ciências sociais, onde cumpre importante função nos estudos científicos. Lüdke e André (1986, p.34) enfatizam, por sua vez, que essa técnica “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

A entrevista qualitativa varia quanto ao grau de estruturação, desde a entrevistasemiestruturada, passando pela parcialmente estruturada até às entrevistas não estruturadas. Sobre esses três tipos de entrevistas, Laville & Dionne (1999, pp.188 e 190), explicam:

- I. “Entrevista semiestruturada: série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento;
- II. Entrevista parcialmente estruturada: são entrevistas cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto a retirada eventual de algumas perguntas, a ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas;
- III. Entrevistas não estruturadas ou completamente abertas: são aquelas na qual entrevistador apoia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas antecipadamente, para improvisar em seguida suas outras perguntas em função de suas intenções e das respostas obtidas de seu interlocutor”.

Optou-se, então, por trabalhar com entrevista semiestruturada por parecer mais apropriada a este contexto, bem como, por admitir maior segurança ao pesquisador, pois havendo a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão imprevista e se as respostas não estiverem sendo completamente compreendidas pelo(a) entrevistador(a), este sente-se livre à improvisar novas perguntas em busca de respostas mais esclarecedoras.

De qualquer forma, os tipos de entrevistas elencados anteriormente são totalmente aplicáveis numa pesquisa educacional.

É necessário que haja uma relação de confiança entre o entrevistador e os

participantes, visto que, é por meio da verbalização, que podem surgir elementos essenciais que sirvam de mote para responder à questões da investigação e assim, atingir os objetivos propostos.

Para a efetivação das entrevistas (Apêndices 5 a 8) foi realizado e apresentado um roteiro com questões de acordo com o profissional entrevistado dividido da seguinte forma:

QUADRO 11: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DA ENTREVISTA APLICADA AOS SUJEITOS DA PESQUISA

| Descrição das categorias da entrevista aplicada aos sujeitos da pesquisa | |
|---|--|
| Q1 | Identificação do Entrevistado |
| Q2 | Formação pedagógica |
| Q3 | Conhecimento acerca da profissão docente |
| Q4 | Docência e prática cotidiana |
| Q5 | Educação Inclusiva e surdez |
| Q6 | Metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular |

Entrevistas realizadas em 2015

As entrevistas foram agendadas antecipadamente e obtidas nas Escolas Campo de Investigação e gravadas com o uso de um aparelho celular com a permissão de todos os sujeitos da pesquisa.

4.6.2 OBSERVAÇÃO

Para Laville e Dionne (1999, p.176) a “observação como técnica de pesquisa [...] é essencialmente um olhar ativo”, não sendo apenas contemplação passiva.

Sobre esta técnica Richardson (2007, p.26) afirma que, “não está restrita apenas ao que vemos: inclui todos os nossos sentidos [...], devemos aprender a observar de maneira mais aberta possível para que possamos questionar-nos sobre o que, porque e como são os fenômenos”.

É uma técnica que deve ser repetida quantas vezes de fizer necessário, pois, segundo Quivy (2005, p. 36), "é um método restrito, pelo fato de ser baseado na observação visual". Já Minayo (2008, p.122) diz que "a observação direta é a entrada no campo da pesquisa". Ressalta que a "p*riori*" esse é infinitamente amplo e que depende definitivamente dos objetivos de cada trabalho.

De acordo com Gil (2008, p. 101) existem três tipos de observação em pesquisa: "a observação simples, a observação participante e a observação sistemática". Segundo Gil (2008) a observação sistemática ocorre quando o observador delinea o fenômeno estudado, elegendo os elementos mais significativos em afinidade aos objetivos propostos da pesquisa, para tanto, há que se ter em mãos um plano de observação.

Desta feita, durante as observações, a pesquisadora utilizou o guião de observação (Apêndice 9), um caderno e uma caneta, a fim de registrar os elementos mais significativos das aulas, especialmente no que tange os objetivos desta pesquisa, denominado "Diário de campo" (Minayo, 2008, p. 194), ou seja, dentre as atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa no espaço escolar, dentro e fora da sala de aula, observou-se especialmente o que remetia à inclusão escolar dos estudantes surdos, às metodologias utilizadas pela professora regente para alfabetização dos discentes, bem como à participação durante as aulas do instrutor de Libras, do(da) professor(a) intérprete e da coordenadora pedagógica de cada escola (Apêndices 18 e 19).

QUADRO 12: DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DAS OBSERVAÇÕES APLICADAS AOS SUJEITOS DA PESQUISA

| Descrição das categorias da observação aplicada aos sujeitos da pesquisa | |
|---|--|
| Q1 | Descrição da escola |
| Q2 | Descrição dos relacionamentos interpessoais |
| Q3 | Prática pedagógica da professora regente (metodologias utilizadas para alfabetização do estudante surdo) |
| Q4 | Atribuições exercidas na escola pelo instrutor e pelo intérprete de Libras |

Observações realizadas em 2015

4.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados obtidos após os procedimentos de coleta com as entrevistas, foi utilizado o instrumento Análise do Discurso (AD) e a partir deste, observados e analisados: Condições de Produção do Discurso; Interdiscurso; O Dito/O Silenciado; Formações Discursivas.

O conjunto das observações realizadas nas aulas foi analisado também no âmbito da AD, quando foi possível verificar se o discurso das entrevistas estão em consonância com o cotidiano de sala de aula refletido nas observações.

4.7.1 ENTREVISTA: ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

A Análise de Discurso, não discute a língua, não debate a gramática, mesmo sendo de seu interesse. Ela aborda essencialmente o discurso, ou seja, “a fala e seu contexto” (Minayo, 2008, p. 301). Orlandi (1999, p.15) lembra que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Orlandi ainda revela que,

“a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (1999, p.16).

Tendo em vista que a linguagem é um processo repleto de ambiguidades, a análise do discurso é uma técnica que procura detectar, nas entrelinhas de uma alocação, os significados existentes no contexto escrito ou falado.

Trabalhando na linha teórica de Orlandi (1999), Silva (2005, p. 16) afirma que:

“Para visualizar o homem e seu discurso como influenciador/influenciado por sua história, este campo teórico articula conhecimentos dos campos das Ciências Sociais e do domínio da Linguística, buscando transcendê-los e deslocá-los de seus lugares de saber, forçando-os a refletir sobre [...] o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem”.

Devido à amplitude da linguagem, existem muitas maneiras de estudá-la. Uma das formas é dirigir a atenção sobre a língua enquanto sistema de signos ou como sistema de regras formais ou, Linguística; ou como normas de bem falar, por exemplo, e eis a Gramática normativa.

Segundo Orlandi (1999, p. 15):

“A própria palavra gramática como a palavra língua podem significar coisas muito diferentes, por isso as gramáticas e a maneira de se estudar a língua são diferentes em diferentes épocas, em distintas tendências e em autores diversos”.

Pois é justamente pensando que há muitas maneiras de se significar que os estudiosos começaram a se interessar pela linguagem de uma maneira particular que é a que deu origem à Análise de Discurso. Assim, a (AD) faz relação com a língua como sistema abstrato, fechada nela mesma e impondo-lhe a ideia de discurso, que é um objeto sócio-histórico e no qual está implícita a intervenção do linguístico.

Tanto as entrevistas como as observações foram realizadas partindo da seleção do corpus do discurso, compreendido pelas várias conexões dos textos discursivos, as quais foram escolhidas a partir da coesão com os objetivos desta pesquisa, passando-se assim à “interpretação” (Orlandi, 1996) dos significados das falas dos sujeitos levando-se em consideração as condições de produção do discurso, o interdiscurso, o dito e o silenciado.

Ao iniciar a primeira fase procurou-se compreender as condições de produção do discurso ao confrontar o discurso e o que estava a sua volta, tendo em vista que a conjuntura em que o discurso é enunciado pode apresentar sinais que diferenciem e definam o tipo de discurso.

As condições de produção do discurso compreendem essencialmente os sujeitos e a situação vivenciada. Orlandi (1999, p. 30), explica que:

“podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Em seguida analisou-se a analogia entre os discursos. Esta tem seu papel de destaque, quando, a partir de suas características é tratada como interdiscurso. Assim, após um processo de esquecimento do discurso anterior, pode surgir outro discurso com novos significados, porém com as mesmas ideias.

A esse respeito, Orlandi (1999, p.31) diz que, "o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada". É o que já foi dito anteriormente, ou seja, é o que pode ser chamado de "'memória discursiva': o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, o já-dito".

“É preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico em um momento particular se apague na memória, para que, passando para o "anonimato" possa fazer sentido em minhas palavras” (Orlandi, 1999, p.33).

O autor conclui então, afirmando que, tudo o que já foi dito por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, tem efeito sobre o que é dito no agora. Em outro momento buscou-se dar atenção aos discursos que haviam sido ditos e buscando evidenciar o silenciado, o oculto, o que transparecia nos gestos, nas pausas das falas, visto que, na análise do discurso deve ser observado o que não está sendo dito, o que não pode ser dito, etc., levando-se em consideração que não é tudo que foi apenas dito que é relevante para a situação significativa do momento. Ascendendo a reflexão, como diferentes formas de não-dizer encontram-se implicitamente, o pressuposto e o subentendido.

“Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise” (Orlandi, 1999, p. 85).

Citando a si mesmo (Orlandi, 1993, apud, Orlandi, 1999, p. 83), afiança "que há outra forma de se trabalhar o não-dito na análise de discurso. Trata-se do silêncio".

Continua:

“Este pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo, necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido. Esta é uma das formas de silêncio, a que chamamos silêncio fundador: silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro”.

Após esta primeira etapa separaram-se os textos para a construção de Formações Discursivas (FDs), as quais representam os agrupamentos dos excertos dos textos, constituindo-se assim, de um espaço privilegiado onde os sentidos semelhantes emergem dos discursos.

4.7.2 OBSERVAÇÃO: ANÁLISE DE SITUAÇÕES E PROCEDIMENTOS

Neste trabalho de pesquisa foi utilizada a observação naturalista. Segundo Estrela (1986) é realizada de forma sistematizada, em meio natural e descreve as circunstâncias e comportamentos das situações e indivíduos, concomitantemente, por meio de um observador distanciado em no que diz respeito à realidade que observa.

A observadora, anotou de forma “sistemática” (Gil, 2008) as situações que ora aconteciam, a partir de um guião de observação, com o intuito de registrar os elementos mais significativos ocorridos durante os momentos de estudo, especialmente no que tange aos objetivos desta pesquisa. As categorias especificadas para a observação foram: Descrição da escola; Descrição dos relacionamentos interpessoais; Prática pedagógica da professora regente (metodologias utilizadas para alfabetização do estudante surdo) e Atribuições exercidas na escola pelo tradutor e pelo intérprete de Libras. Com os dados referentes à observação nessas grades de categorias, foi possível realizar uma análise mais aprofundada das situações e procedimentos dos sujeitos observados (Estrela, 1986).

CAPÍTULO V
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

V. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto à noção de formação discursiva, dentro da Análise de Discurso, Orlandi, (1999, p. 39) afirma que a mesma "permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso".

Este autor ainda diz que:

“As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. Já "o interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória” (1999, p. 43).

Através das Formações Discursivas pode-se compreender que as palavras não são límpidas em todos os momentos e essa falta de clareza na totalidade dos discursos estabelecem vários significados, o quais são procedentes das formas de produção do discurso dos sujeitos.

5.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram transcritas de forma fiel às falas dos sujeitos, em busca de realizar a análise do discurso de forma coerente, interpretando o sentido dado pelos sujeitos. Ainda assim, formuladas e apresentadas de acordo com as atribuições de cada dupla, por profissão, haja vista que cada uma assume práticas diferenciadas em relação aos estudantes surdos de cada escola.

As formações discursivas (FD) apresentadas a seguir representam o resultado do discurso de 08 (oito) profissionais das duas escolas pesquisadas, sendo 02 (duas) professoras regentes, 02 (dois) intérpretes de Libras, 02 (duas) coordenadoras pedagógicas e 02 (dois) instrutores de Libras.

Tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes, os resultados do discurso foram agrupados em 10 (dez) formações discursivas (FD's) a fim de alcançar este objetivo, bem como os objetivos específicos desta dissertação. São elas: FD: Identificação pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa; FD: Compreensão X dificuldades acerca da Educação Inclusiva; FD: Dificuldade no exercício da função; FD: Educação Inclusiva na cultura da escola; FD: Contribuição dos profissionais pesquisados para a alfabetização do estudante surdo; FD: Recursos didáticos visando a alfabetização de estudantes surdos; FD: Procedimentos metodológicos visando a alfabetização de estudantes surdos; FD: Dificuldade em utilizar metodologias específicas para surdos em turmas inclusivas; FD: Semelhanças e diferenças nas metodologias utilizadas para o estudante surdo e para os ouvintes; FD: Análise do desenvolvimento alfabético do aluno surdo, partindo da metodologia empregada.

Os Excertos de Depoimentos (ED) de PR-A, I-A, IL-A, CP-A, PR-B, I-B, IL-B e CP-B são identificados nos quadros de 14 a 23 e mostram fragmentos dos discursos desses sujeitos onde são analisados com base no contexto de cada produção discursiva.

FD - IDENTIDADE PESSOAL E PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A entrevista realizada com os 08 (oito) profissionais permitiu que fosse instituído um perfil de cada um. As questões foram congregadas em idade, gênero, tempo de formação e tempo de função na Formação Discursiva (FD): Identidade pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa.

Os profissionais docentes serão representados por siglas de acordo com a função que exercem na escola A ou B, com o intuito de facilitar a exposição dos resultados mantendo em sigilo os discursos dos entrevistados.

Na tabela abaixo observa-se que a maioria dos profissionais é do gênero feminino e que o masculino está representado por um intérprete e ainda os dois instrutores de Libras. Essas duas escolas, retratam exatamente a distribuição de gênero entre profissionais que exercem essas atividades no município de Garanhuns, onde a regência docente no Ensino Fundamental Anos Iniciais, bem como de profissionais que trabalham com coordenação

pedagógica nesta modalidade é predominantemente de mulheres. Já os profissionais intérpretes são mesclados em masculino e feminino e os instrutores de Libras (que são pessoas com surdez) são representados apenas pelo sexo masculino.

A idade, o tempo de formação profissional e o tempo de atuação na função diferem em todos os sujeitos, contudo, apenas três profissionais atuam há apenas um ano e uma há quatro meses.

QUADRO 13: Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa

| Profissional por Escola (A ou B) | Sigla | Idade | Gênero | Curso de Graduação | Tempo de Formação | Tempo de Atuação |
|----------------------------------|-------|-------|--------|---|--|------------------|
| Professora Regente A | PR-A | 45 | F | Magistério | 15 Anos | 15 Anos |
| Intérprete A | I-A | 20 | F | Letras | Cursando | 1 Ano |
| Instrutor de Libras A | IL-A | 26 | M | Pedagogia | Cursando (Como Instrutor de Libras, 2 anos) | 4 Anos |
| Coordenadora Pedagógica A | CP-A | 34 | F | Pedagogia | 3 Anos | 1 Ano |
| Professora Regente B | PR-B | 42 | F | Biologia | 18 Anos | 24 Anos |
| Intérprete B | I-B | 23 | M | Nível intermediário para proficiência em Libras | Cursando (Como Intérprete de Libras, 6 anos) | 1 Ano |
| Instrutor de Libras B | IL-B | 29 | M | Pedagogia | Cursando | 3 Anos |
| Coordenadora Pedagógica B | CP-B | 34 | F | Geografia | 12 Anos | 4 meses |

Fonte: Entrevistas realizadas em 2015 (Anexos de 10 a 17).

Dentre os sujeitos representados no quadro 13, compreende-se que a maioria, seis dos oito, está literalmente na fase “A entrada na carreira” que de acordo com Huberman (1995) esta etapa profissional abrange dos 2 aos 3 primeiros anos de profissão, sendo assim, segundo o mesmo autor, todos são “principiantes” na profissão. O autor chama este ciclo profissional de “Fase do início da carreira” que vai do ingresso na profissão até os 3 anos de

docência. Ele ainda acrescenta que é a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”. É o momento que o profissional tem seu primeiro “choque do real”, quando se vê diante do confronto inicial com a enredamento da situação profissional. É a etapa que o professor se questiona se será capaz de dar conta do trabalho, do buscar, da preocupação consigo mesmo, de perceber a extensão entre o ideal e o real da sala de aula em relação à prática pedagógica e à transmissão do conteúdo, do envolvimento diário com os alunos e à dúvida e dificuldades com a adequação do material didático, bem como da incerteza com a metodologia a utilizar, entre outros. Esta é a fase da sobrevivência.

A fase da descoberta, por sua vez, é o momento em que o docente tem os primeiros ímpetos de entusiasmo por sentir-se parte de uma categoria profissional, por assumir novas responsabilidades e ainda pela satisfação de empreender em um novo padrão na sociedade a qual a escola representa para o professor em início de carreira. O autor ainda diz que a sobrevivência e a descoberta são vividas concomitantemente, contudo, é a descoberta que é o sustentáculo para sustentar as dificuldades da sobrevivência.

Em relação aos outros dois sujeitos com 15 e 24 anos de profissão, Huberman (1995), compreende este momento profissional de “fase da diversificação”. O autor exalta neste caso duas características que são normalmente observadas em docentes que se encontram nesta etapa profissional, até mesmo com estas docentes (PR-A e PR-B): a experimentação e a diversificação.

Os profissionais que se encontram na fase da carreira entre os 7 e os 25 anos de experiência, podem estar propensos a atitudes marcadas pela diversificação, transformação e ativismo. É o tempo de rever, interrogar-se, analisar as peculiaridades da carreira até o momento. Huberman (1995), acrescenta que não é um ciclo homogêneo, sendo difícil caracterizar o pensamento e o comportamento profissional do docente. Os professores lançam-se então, na fase da revisão profissional, tentando novas experiências didáticas e metodológicas, variando o material didático, conhecendo inovados formatos de avaliação e modificando tantos outros aspectos da sua práxis. É a fase da diversificação. É a etapa de tomar atitudes de mudança no repertório pedagógico adquirido no período anterior. Todos esses aspectos foram percebidos no discurso destas professoras, na FD: Identidade Pessoal e Profissional dos Sujeitos da Pesquisa, ao afirmarem:

A gente trabalha assuntos, a gente trabalha conteúdos que muitas vezes não tem nada a ver com que o estudante quer aprender (PR-A).

(...) eu atuo a vinte e quatro anos como professora e assim, descubro a cada dia uma coisa nova. Por mais que a gente saiba, por mais que a gente tenha experiência, que diga ter experiência (PR-B)...

Nas duas falas, as professoras demonstram desejo/necessidade de mudança em suas metodologias pedagógicas, tanto com os estudantes ouvintes, quanto com os surdos.

No item Curso de Graduação dos sujeitos, 3 (três) entrevistadas concluíram ou estão cursando pedagogia e apenas uma possui unicamente o curso médio de Magistério. Os demais concluíram os cursos de Formação de Professores nas áreas de Biologia, Geografia e Letras, contudo esses, iniciaram na Educação também com o Magistério. Os sujeitos que trabalham diretamente com estudantes surdos, possuem cursos nas áreas afins às suas atribuições.

Dois sujeitos desta pesquisa (IL-A e o IL-B), que são surdos, chamam atenção pelo fato de, ambos trabalharem com educação e serem surdos e assim, instrutores de Libras, optaram pela licenciatura de pedagogia, sendo essa a mais específica para formação de tradutor e intérprete de Libras que pretende trabalhar com estudantes na fase inicial de alfabetização. Apesar desta demanda de profissionais que trabalham especificamente com estudantes surdos, pode-se citar o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual enfatiza no terceiro artigo, parágrafo primeiro, a importância da presença da disciplina Libras em todas as licenciaturas e especialmente na licenciatura pedagogia, visto que é um curso específico de formação de professores. Assim:

§ 1º “Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério”.

Por sua vez, as duas professoras regentes, e ainda as duas coordenadoras pedagógicas, afirmaram terem cursado anteriormente às graduações de nível superior, o curso médio de magistério, específico para docência. As duas professoras regentes PR-A e PR-B, possuem 15 e 24 anos de docência, respectivamente. Ambas demonstraram muita experiência docente em suas falas. Contudo, as coordenadoras pedagógicas, CP-A e CP-B, apesar de possuírem muito tempo de formação na área de educação, a primeira na área de pedagogia, com pós-graduação, há três anos e a segunda, na área de geografia, há doze anos e ambas com formação em magistério, como já mencionado, o tempo de atuação como coordenadoras pedagógicas não ultrapassava, no período das entrevistas, o período de um ano. Dessa forma, a experiência efetiva nessa função ainda está em formação. Todavia, as duas coordenadoras já demonstrassem, através de seus discursos, comprometimento e

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

desenvoltura com a função desempenhada, comprovadas durante as observações nas duas escolas.

Foi solicitado aos entrevistados que apresentassem o conhecimento que possuem acerca da própria profissão em termos gerais. A seguir, destacam-se algumas colocações a esse respeito por cada um dos sujeitos desta pesquisa.

QUADRO 14

| FD: Identidade Pessoal e Profissional dos Sujeitos da Pesquisa | |
|---|---|
| Sujeitos da pesquisa | Excerto de Depoimentos (ED) |
| PR-A | <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento não só de dentro de uma escola, mas o conhecimento de mundo. Eu foco muito isso na sala de aula. <u>O meu trabalho é sempre em cima da realidade do que a gente vive.</u> • A gente trabalha assuntos, a gente trabalha conteúdos que muitas vezes não tem nada a ver com que o estudante quer aprender. |
| I-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>A minha função é fazer a tradução do português para Libras, todas as informações que a professora está dando, informações de aula, ou não, como informações extra sala, tipo: recreio, banheiro, todas essas coisas são minhas funções e passar todo o conteúdo da sala, da aula, do entorno, conversa entre colegas eu também passo...</u> • <u>Mas, é essa a minha função mesmo, que é de diminuir a distância entre ele e o conhecimento, não é?!</u> |
| IL-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Eu trabalho como instrutor e sou eu quem avalio, o que é que o surdo sabe, o que é que o surdo não sabe, o que ele precisa.</u> Então eu faço uma anotação, e depois eu vou fazendo materiais, tentando fazer estratégias para conseguir um ensino melhor para o surdo. • <u>Então... ele ensina ao surdo, no caso, a Libras e também um pouco de português, para que ele venha a ter a compreensão das palavras e dos sinais e também ensina sinais para os ouvintes. Explica algumas questões da cultura surda.</u> |
| CP-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Então, o coordenador tem que ter esse olhar, de encontrar, de enxergar o problema e tentar, tentar, pelo menos buscar a solução, acho que, basicamente o Coordenador está ali pra isso. Tentar auxiliar nas dificuldades que são encontradas na escola. De uma forma geral, mesmo!</u> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <u>(...) eu atuo a vinte e quatro anos como professora e assim, descubro a cada dia uma coisa nova. Por mais que a gente saiba, por mais que a gente tenha</u> |

| | |
|-------------|--|
| PR-B | <p><u>experiência, que diga ter experiência...</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Então, a gente tem que saber chegar junto de cada aluno e tentar descobrir a dificuldade que ele tem e trabalhar essa dificuldade, para que ele possa aprender.</u> |
| I-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Então, o intérprete, ele é o mediador, entre o aluno surdo e aquele que não sabe se comunicar com ele.</u> • <u>Então, como profissional ele tem o objetivo de auxiliar no aprendizado desse aluno surdo para que ele possa desenvolver tanto, quanto os alunos ouvintes.</u> • <u>É justamente esse auxílio na comunicação desse aluno, visto que a professora não tem facilidade de comunicação com ele, então eu faço essa mediação. Todo o conteúdo da aula é interpretado em língua de sinais.</u> |
| IL-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Na área do ensino de Libras eu sou instrutor e eu acho muito importante que o aluno surdo aprenda... tenha esse contato com outro instrutor surdo, para que ele possa progredir muito mais na Língua de Sinais.</u> |
| CP-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Para mim, o coordenador pedagógico é aquela pessoa que é o elo entre a sala de aula, entre o conhecimento do aluno e a Secretaria (de Educação). É a pessoa que está fazendo a ligação entre esses com o foco na educação do aluno.</u> |

Nas alocações das duas professoras regentes, (PR-A) “o meu trabalho é sempre em cima da realidade do que a gente vive” e (PR-B) “eu atuo a vinte e quatro anos como professora e assim, descubro a cada dia uma coisa nova”, mostram claramente a importância para ambas da vivência de mundo, da experiência adquirida, dos saberes que são levados para a escola. Nessa perspectiva, percebe-se que ambas procuram socializar os saberes obtidos pelos discentes focando a necessidade pedagógica do aluno bem como as experiências vivenciadas no convívio escolar e extraescolar.

Com os profissionais que trabalham diretamente com os estudantes surdos A e B com linguagem de sinais, I-A, IL-A, I-B e IL-B, pode-se perceber em seus discursos, onde caracterizam a identidade pessoal e profissional, que o trabalho e a convivência com surdos nessas duas escolas depende, exclusivamente, do entrosamento de todos (os quatro profissionais pesquisados de cada escola), mas, sobretudo da utilização efetiva da Libras no cotidiano escolar, por se tratar, principalmente da primeira língua para os surdos e dessa forma significar a base de sua autonomia como ser humano, estudante, cidadão.

A minha função é fazer a tradução do português para Libras, todas as informações que a professora está dando, informações de aula, ou não, como informações extra sala (I-A).

Então... ele ensina ao surdo, no caso, a Libras e também um pouco de português, para que ele venha a ter a compreensão das palavras e dos sinais e também ensina sinais para os ouvintes. Explica algumas questões da cultura surda (IL-A).

É justamente esse auxílio na comunicação desse aluno, visto que a professora não tem facilidade de comunicação com ele, então eu faço essa mediação. Todo o conteúdo da aula é interpretado em língua de sinais (I-B).

Na área do ensino de Libras eu sou instrutor e eu acho muito importante que o aluno surdo aprenda (IL-B)...

Referindo-se à Libras, Pereira (2006, p.62) ressalta que "é ela que vai possibilitar aos alunos surdos vivenciar práticas em que a escrita esteja envolvida, como contar histórias, relatar eventos vivenciados, entre outros". Dessa forma, é imprescindível ter a lucidez de que o mais importante na educação do surdo não é se a escola é especial ou se é a escola comum, é a excelência do trabalho realizado que vai fazer a diferença. E é essa excelência que esses profissionais sentem que não está acontecendo em suas escolas, principalmente pela falta de formação profissional para o trabalho com estudantes surdos.

As Coordenadoras pedagógicas A e B expressam em seus discursos a ligação que devem possuir com a sala de aula e ainda mais, com a dificuldade encontrada pelas professoras regentes, pelos alunos, pela escola como um todo:

Então, o coordenador tem que ter esse olhar, de encontrar, de enxergar o problema e tentar, tentar, pelo menos buscar a solução, acho que, basicamente o Coordenador está ali pra isso. Tentar auxiliar nas dificuldades que são encontradas na escola (CP-A).

Para mim, o coordenador pedagógico é aquela pessoa que é o elo entre a sala de aula, entre o conhecimento do aluno e a Secretaria (de Educação). É a pessoa que está fazendo a ligação entre esses com o foco na educação do aluno (CP-B).

Percebe-se em suas falas que entendem seu papel profissional e o quanto almejam cumpri-lo eficiente e eficazmente, apesar das dificuldades encontradas no dia-a-dia da escola.

FD: DIFICULDADES NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

Pelo que foi verificado nos discursos dos entrevistados, especialmente nas falas dos(as) professores(as) regentes e intérpretes, a falta de experiência com a Libras pelas PR-A e PR-B, assim como a falta de formação de I-A para trabalhar a Língua Portuguesa com o Escola Superior de Educação Almeida Garrett

estudante surdo A (ES-A), as barreiras de comunicação entre o ES-B (estudante surdo B) e os membros da comunidade escolar, para o IL-A e o IL-B a dificuldade de aprendizagem do surdo em aprender, tanto o português, quanto a Libras, ou seja, a primeira e a segunda língua para o estudante surdo, são os problemas que mais prejudicam o exercício da função dos profissionais citados.

QUADRO 15

| FD: Dificuldades no exercício da função | |
|--|--|
| Sujeitos da pesquisa | Excerto de Depoimentos (ED) |
| PR-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Eu acredito muito no interesse do estudante e na família, a base é a família. E quando ela não está interagindo com a escola eu acredito na maior dificuldade. O trabalho não caminha e o interesse do estudante que é importante.</u> • <u>Hoje, como é a primeira vez que eu trabalho com a Educação Inclusiva... Estou com um aluno surdo e preciso de uma grande formação.</u> |
| I-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>A minha maior dificuldade... pode ser, envolver o surdo... as outras pessoas, a visão dos outros... a dificuldade não é nem em mim. Eu percebo que os outros, eu tenho que estar falando, por exemplo, “ele não ouve...”, “não, não adianta falar isso...”, a maior dificuldade que eu vejo é em relação aos outros também!</u> |
| IL-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>A maior dificuldade para o surdo, normalmente é o português. Ele precisa ter um pouco mais de atenção. A Libras também é um pouco difícil. Mas, é importante a gente precisar... e apoiar e ajudar o surdo, por exemplo com a questão da contextualização, para ele começar a compreender, o que ele sinaliza e também o que ele escreve.</u> |
| CP-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Reunir o grande grupo. Eu digo, é enorme essa dificuldade, porque assim, quando as pessoas não tem uma disponibilidade de vir...</u> • <u>Fazer formação enquanto cada um tem uma vida...</u> |
| PR-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>A minha maior dificuldade, acho que são... a questão das... faltam políticas públicas e também o apoio da família. A gente se sente meio só, na hora que está trabalhando, porque a família chega pouco nessa ajuda.</u> |
| I-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Eu acredito que o intérprete tenha algumas dificuldades, justamente em relação a essas barreiras de comunicação. Por mais que ele tenha um extenso vocabulário da língua de sinais, nem sempre é possível, ou nem sempre se consegue passar ao pé da letra o que se quer dizer. Então, às vezes tem essa dificuldade. E no exercício da função no local de trabalho, às vezes a falta de comunicação dos outros professores também, às vezes é uma barreira, que se</u> |

| | |
|-------------|--|
| | encontra o intérprete. |
| IL-B | <ul style="list-style-type: none">• Eu acho que existe algumas dificuldades no trabalho. <u>Uma das dificuldades é justamente o ensino da Língua Portuguesa.</u> Devido ao fato de o aluno ainda ser muito pequeno, a gente sente muita dificuldade de aprender no contexto geral do Português, então, geralmente ele tem mais facilidade de aprender o idioma dele, que é a Libras. |
| CP-B | <ul style="list-style-type: none">• Em termos gerais, atualmente, eu tenho dificuldade... <u>o tempo que eu fico na escola é pouco.</u> Minha carga horária é pequena, então é muita coisa pra fazer e eu tenho pouco tempo. |

Verificando ainda o Quadro 15, pode-se perceber que as dificuldades na função nomeadas pelas coordenadoras pedagógicas tratam especificamente, de problemas causados pela falta de disponibilidade do grupo de profissionais da escola em comparecer às reuniões/formações na escola durante as aulas-atividade (CP-A), como a questão tempo insuficiente para exercer a função (CP-B). Nenhuma das duas mencionou como dificuldade o fato de ambas não possuírem desenvoltura com a Libras ou com a didática voltada à Educação/alfabetização de estudantes surdos, mencionados pelos outros profissionais entrevistados.

Contudo, as duas coordenadoras pedagógicas demonstraram, mesmo que implicitamente, que a dificuldade com a aplicabilidade da Libras na prática pedagógica e na cultura da escola é comum a todos(as) e ainda, que essa dificuldade dos profissionais de ambas as escolas prejudica a aprendizagem dos estudantes surdos, seja em relação ao uso da primeira, como da segunda língua, tanto no cotidiano escolar, como no social.

No Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva, (Brasil, 2005, p.18) diz-se que:

“Para evitar defasagem, a criança ouvinte brasileira deverá estar imersa em meio onde se fale a língua portuguesa oral, e a criança surda brasileira precisará estar em meio rico em estímulos visuais, com pessoas que utilizam a Libras e com pessoas que utilizam a língua portuguesa, para que desenvolvam satisfatoriamente sua linguagem”.

É imprescindível afirmar que todos os profissionais que trabalham com qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem, forçosamente, se não tiver no currículo uma experiência na área proveniente de sua práxis ou de formações, sejam essas continuadas, ou não, terão dificuldades na função que exerce, prejudicando o bom andamento do trabalho e pior, tolher o aprendizado de outrem.

Outra questão que certamente dificulta o trabalho nas duas escolas, é a falta de um ambiente reflexivo, percebidas ao analisar os EDs abaixo.

Reunir o grande grupo. Eu digo, é enorme essa dificuldade, porque assim, quando as pessoas não tem uma disponibilidade de vir (CP-A)...

Em termos gerais, atualmente, eu tenho dificuldade... o tempo que eu fico na escola é pouco. Minha carga horária é pequena, então é muita coisa pra fazer e eu tenho pouco tempo.

Para a atuação do professor, a minha ajuda na atuação do professor, acaba sendo pequena (CP-B).

Percebe-se que não há um esmero em participar ativamente e em conjunto, por parte de alguns(mas) docentes da escola A, das discussões/reflexões e até pequenas formações pedagógicas ou administrativas realizadas na escola nos dias referentes às aulas-atividade, realizadas nos sábados, seja acerca da escola em si, ou de temas pertinentes ao cotidiano escolar, alegando alguns falta de tempo, atividades pessoais, entre outros.

A CP-B, por sua vez, preocupa-se com o seu próprio tempo destinado à verificar e auxiliar a prática pedagógica das professoras da escola, o qual, cita que é reduzido, principalmente pela quantidade de atividades burocráticas que tem que participar, muitas vezes fora do âmbito escolar.

Alarcão (2001) defende que para que uma escola seja reflexiva, há que se aproveitar o que tem de positivo no momento atual para planejar o que há de conceber futuramente. Deve ser uma escola que não se furta a perceber os problemas atuais, procurando resolvê-los de forma que as soluções possam ser direcionadas para a melhoria da educação nela exercida e para o desenvolvimento da unidade de ensino e assim dos membros que dela fazem parte.

FD: COMPREENSÃO X DIFICULDADES ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como se caracteriza um indivíduo que possui deficiência e como "classificar" o tipo de deficiência de acordo com a atividade a que se destina? Freitas (2013, p.42), abrange essa questão da seguinte forma:

“[...], eu não sou deficiente sem estar dentro de situações concretas nas quais sou avaliado em relação à execução de tarefas que outros executam, independentemente das particularidades que podem distinguir nossos corpos e nossos intelectos. Sou deficiente em relação à eficiência de outro na execução operacional do que quer que seja”.

A inclusão, assim, assinala a possibilidade da concepção de confronto entre diferentes sujeitos. Ela está pautada na origem de novos ambientes de convivência reais e virtuais, onde as relações surgem dos encontros constituídos a partir das diferenças. Nessa concepção, Mantoan (2009, p. 44) arremata ao afirmar que "quando um grupo social afirma a sua identidade, marca também a sua diferença em relação a outras identidades, criando fronteiras simbólicas entre quem pertence e quem não pertence ao grupo.

Durante a entrevista com todos os sujeitos desta pesquisa, ficou claro que todos compreendem a inclusão como forma de abranger o outro "diferente" em um meio onde todos se encontram, onde todos são "iguais". Contudo, alguns percebem a inclusão de formas diferentes. Destacamos os discursos de alguns desses profissionais: Em relação ao estudante surdo de cada escola, alvo deste estudo de caso, a PR-A sente-se excluída por não possuir meios necessários para o bom andamento de suas atribuições pedagógicas. A CP-A, ao mesmo tempo que percebe que a inclusão está aquém da exclusão que ora acontece na escola, percebe porém, quanto ao estudante surdo, que este sente-se incluso em sua sala de aula, bem como na escola. A PR-B adverte para que a inclusão não seja confundida com a inserção, pois a seu ver essa é muito mais ampla e eficaz, enquanto que o I-B percebe alguns obstáculos na inclusão, mas não os define. Em suma, a forma com que cada um trata a inclusão ficou muito clara nas suas falas. Destacam-se os trechos dos excertos de depoimentos grifados no Quadro 16.

QUADRO 16

| FD: Compreensão X dificuldades acerca da Educação Inclusiva | |
|---|---|
| Sujeitos da pesquisa | Excerto de Depoimentos (ED) |
| PR-A | <ul style="list-style-type: none">• <u>Porque a gente trabalha inclusão na escola e dentro dela a gente já está excluída. A gente não tem, muitas vezes o método, a gente não tem um recurso, então, a gente termina excluindo o estudante.</u> |
| I-A | <ul style="list-style-type: none">• <u>A Educação inclusiva é feita para incluir, no meu caso é a inclusão de surdos. Meu conceito sobre educação inclusiva, é uma educação feita para pessoas especiais... que precisam conviver num meio social e a educação veio pra isso, pra fazer a inclusão. Se bem que eu já acho ela inclusiva. Mas a questão do surdo, ela vem incluindo muito mais pra prepará-lo pra uma vida social.</u> |

| | |
|-------------|--|
| IL-A | <ul style="list-style-type: none"> • O que é mais difícil, é que é um surdo sozinho, porque não tem muito contato com os ouvintes. • <u>Na Educação inclusiva é importante o quê? A interação entre o surdo e o ouvinte, para que os ouvintes venham tanto a aprender a se comunicar com o surdo e ter uma comunicação com o mundo externo, porque também só com o surdo, não dá.</u> |
| CP-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Às vezes a gente se pergunta: “Será que a inclusão realmente está sendo feita”? Porque às vezes quando você chega assim em uma determinada sala, aquele aluno está às vezes, mais excluído do que incluído na sala. E quando a gente pensa assim: “Educação Inclusiva, é que ele se sinta... Eu acho que educação Inclusiva é aquela em que o aluno, ele se sinta realmente parte daquele meio e ele não veja diferença”.</u> • <u>Quando a gente fala do aluno que nós temos aqui, do surdo mesmo, ele se sente parte da sala, ele não é diferente dos outros. Então, mesmo que a aprendizagem dele esteja mais lenta que a dos outros mas a questão de incluir ele dentro da sala, com o outro, ele está incluído.</u> |
| PR-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>A inclusão é um tema muito falado, porém, pouco aplicado. Requer uma participação mais efetiva de todos. Não se pode confundi-lo, com inserção, pois a inclusão é muito mais ampla e muito mais eficaz.</u> |
| I-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Então, a Educação inclusiva, no geral, é uma boa proposta, só que na prática, em si, ela ainda enfrenta alguns obstáculos.</u> |
| IL-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>No meu ponto de vista, a Educação Inclusiva, é justamente esse cuidado de uns para com os outros, é justamente essa empatia no ensino da Língua Portuguesa para o surdo que é importante para a vida dele também.</u> |
| CP-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Para mim, Educação Inclusiva, é o aluno que tenha deficiência, ele venha para a escola e ele encontre um ambiente onde vai ser proporcionado para ele é a educação, que é um direito de todos. Então ele tem que ter direito à educação, ter acesso à educação.</u> • <u>(...) o estudante tem que ser igual e ao mesmo tempo diferente. Você tem que aceitar a diferença e colocar ele com aluno incluso e ser igual...</u> |

Fonte: Entrevista realizada (2014)

É misterque se reflita sobre a ressignificação que perpassa a palavra "inclusão" ao ser utilizada no cotidiano escolar. Freitas (2013) propõe sua tradução, como simplesmente por antônimo de exclusão. Bourdieu (2003, apud, Freitas, 2013, p.22), afirma que inclusão "não é simplesmente passar pessoas do exterior para o interior de espaços reservados ou instituições", pois, segundo ele, o indivíduo, mesmo dentro do contexto de inclusão "física", pode encontrar-se numa situação de "excluído do interior", referindo-se àqueles que "mesmo

estando dentro permanecem fora". Freitas (2013) por sua vez entende-as como palavras que apresentam pistas para a compreensão da dificuldade constante do homem em se colocar na perspectiva do outro, na "pele do outro".

Cogitando o conceito de Educação Inclusiva e corroborando com as falas dos sujeitos da pesquisa (Quadro 16), Gil (2005, p.12) conclui que:

“[...] é um sistema de educação e ensino em que todos os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo os alunos com deficiência, frequentam as escolas comuns, da rede pública ou privada, com colegas sem deficiências. Para tanto, as escolas comuns precisam prever recursos e apoio para atender às necessidades destes alunos”.

A pessoa com deficiência é muitas vezes tratada como um ser diferente, anormal. E essa definição gerada por preconceitos diversos, provoca mais preconceito e assim perpassa os limites da família, da sociedade, da educação. Muitos falam que os portadores de deficiência têm de estar em escolas especiais - apesar de a lei ser clara em relação à inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. Ramos (2010, p.35) afirma categoricamente que, "precisam de escolas comuns, para que possam conviver com pessoas potencialmente 'mais capazes' e, dessa forma, construir um referencial mais próximo da normalidade". Felizmente, os entrevistados foram unânimes na compreensão da importância de uma escola verdadeiramente inclusiva, fato este destacado em suas falas, bem como nas entrelinhas de cada discurso. .

FD:EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CULTURA DA ESCOLA

Durante a entrevista, os sujeitos desta pesquisa foram questionados: “Pode-se afirmar que a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos em sala de aula é uma extensão das práticas de educação inclusiva vivenciadas comumente na cultura de sua escola? Por quê”? Eis que os mesmos responderam, em sua maioria, de forma afirmativa.

Ao que pôde-se perceber nas suas expressões faciais, ao falarem sobre esse tema, ficou bem claro que a convivência social e pedagógica com os estudantes surdos abrange toda a extensão escolar. Contudo, apenas o Instrutor de Libras da Escola A (IL-A) expressou insatisfação em relação ao assunto, ao dizer (com o auxílio do intérprete A (I-A): “Em algumas coisas o surdo participa, em algumas outras, não... porque ainda precisa ser

ensinado, ainda precisa o surdo aprender algumas questões, e aí então, ele até participa, mas ele ainda não tem a compreensão do que está acontecendo". Como pessoa surda, este sujeito da pesquisa, deixa claro em seu discurso - e nas entrelinhas - que, o estudante surdo, mesmo participando comumente da cultura da escola como qualquer outro estudante, pode sentir-se alheio ao que se passa ao redor pelo fato de não compreender, por vezes, o significado de um evento, de um momento solene na escola, de uma fala de uma merendeira em dado momento de servir a merenda escolar, por exemplo.

A escola que tantos procuram é uma escola onde a inclusão seja habitual e perene. Sanches (2001, p. 93) assegura que a escola inclusiva "não é a escola do futuro, é a escola que cada um é capaz de criar hoje, dando-lhe a sua disponibilidade e o seu saber". Apoiando essas palavras, pode-se dizer que a escola inclusiva tem condições de ser uma escola de qualidade para todos os alunos, escola essa, capaz de indicar respostas que se adequem às situações problemáticas de seus alunos, sejam individuais ou referentes ao grande grupo, criando e administrando meios e recursos disponíveis e a disponibilizar. Em suma, a escola inclusiva é a soma de todos que dela fazem parte, cooperando para uma escola mais justa e humanista, onde cada um possui seu espaço e ao mesmo tempo usufruem e compartilham dele entre si.

QUADRO 17

| FD:Educação Inclusiva na cultura da escola | |
|---|---|
| Sujeitos da pesquisa | Excerto de Depoimentos (ED) |
| PR-A | <ul style="list-style-type: none">• (...) <u>sempre a nossa escola está em conjunto</u>. Se é uma atividade recreativa, se é uma atividade cultural. Qualquer atividade que seja feita com a parte pedagógica, com a coordenação. Estamos todos juntos.• É como se todo mundo participasse da vida do estudante. E é. A escola é isso. <u>De uma forma ou de outra, todo mundo participa da vida dele, conhece ele, convive com ele.</u> |
| I-A | <ul style="list-style-type: none">• Todas as partes, da coordenação, da diretoria, até a sala de aula, com as pessoas que trabalham... todas... elas se envolvem com o surdo, elas interagem! Procuram interagir. Se não souberem, pedem pra eu falar alguma coisa a ele. Mas, sim... <u>Tudo o que a gente trabalha em sala de aula ele vê isso em torno de toda a escola. Ele percebe a inclusão em torno de toda a escola.</u> |
| | <ul style="list-style-type: none">• Em algumas coisas o surdo participa, em algumas outras, não... porque ainda |

| | |
|-------------|--|
| IL-A | precisa ser ensinado, ainda precisa o surdo aprender algumas questões, <u>e aí então, ele até participa, mas ele ainda não tem a compreensão do que está acontecendo.</u> |
| CP-A | <ul style="list-style-type: none"> (...) a escola se adaptou muito bem ao aluno, ao surdo e aos outros alunos com NEE. A escola se adaptou a isso. <u>Faz parte da cultura de quem está na cozinha, de quem está na secretaria, equipe gestora, a sala de leitura. Então, todo mundo dá um jeito de acolher ele.</u> |
| PR-B | <ul style="list-style-type: none"> Todos os funcionários e alunos estamos envolvidos nesse processo de acolhimento. Todos eles se sentem acolhidos. <u>Os próprios alunos também, é trabalhado isso também, para que eles possam ter a comunicação com o coleguinha surdo na sala.</u> Então, todos estão sempre voltados para melhor facilitar a comunicação dele com todos da escola. |
| I-B | <ul style="list-style-type: none"> <u>Então, eu acredito sim, que a prática pedagógica tenha sido uma extensão que ele vive no mundo dele como um todo, na vida familiar e que ele possa aplicar o que ele aprende em sala de aula nos outros ambientes de sua vida e vice-versa.</u> |
| IL-B | <ul style="list-style-type: none"> <u>Há uma interação muito boa do aluno com os outros alunos e quando há esse término das aulas regulares, que nós estamos na sala de recursos, ele também tem esse aprendizado com o instrutor.</u> |
| CP-B | <ul style="list-style-type: none"> <u>Porque, a primeira visão nossa, é que eles sejam realmente acolhidos, que sejam aceitos e que sejam tratados como iguais.</u> <u>Pra isso nós temos aqui na escola desde o primeiro ano, nós (funcionários) fazemos o curso de Libras básico, com o instrutor e o intérprete que atuam com ele.</u> |

Alarcão (2001, p.25) ao tratar de escola reflexiva, diz que “uma escola assim concebida pensa no presente para se projetar no futuro. “Não ignorando os problemas atuais, resolve-os por referência a uma visão a que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização”.

“A escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem que viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental”(Alarcão, 2001, p. 22).

Esse é um dos pontos em que o Projeto Político Pedagógico (PPP) assume importância vital, visto que é função dele a materialização das ações que irão solidificar as práticas da cultura escolar, dentre elas, a inserção de todos os estudantes física e pedagogicamente, tendo então, como fator determinante a reorganização administrativa e

pedagógica e por sua vez a concretização de novos e bons hábitos tendo a inclusão como mote para uma educação real e de qualidade para os estudantes de forma geral.

FD: CONTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS PESQUISADOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO

Os Excertos de Depoimentos (ED) que constam no Quadro 18 especificam as opiniões que os sujeitos desta pesquisa tem sobre os demais. Em ambas escolas, os profissionais expressam em seus depoimentos que dão o seu melhor para, ajudando-se entre si, proporcionar aos estudantes surdos das duas escolas o melhor aprendizado, a melhor Educação. Sobre essa junção de vários saberes e forças em prol de um mesmo objetivo no meio escolar, Alarcão (2001, p.22) diz que as pessoas são essenciais na disposição estrutural e pedagógica da escola. “Na escola todos são atores. Os alunos, os professores, os funcionários, os pais, ou os membros da comunidade envolvidos nas atividades da escola, todos tem um papel a ser desempenhado”. A autora sobressai, porém, os professores, pela responsabilidade que assumem, destaca-os como atores de primeiro plano, ao afirmar que “aprofissionalidade docente envolvem dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica”.

É fácil perceber, de acordo com os grifos no discurso de cada um, a interação da equipe que trabalha diretamente com cada um dos estudantes surdos, nas duas escolas.

QUADRO 18

| FD: Contribuição dos profissionais pesquisados para a alfabetização do estudante surdo | |
|---|--|
| Sujeitos da pesquisa | Excerto de Depoimentos (ED) |
| | <ul style="list-style-type: none">• <u>Muito interessante, de se ter a intérprete. É muito importante, mas, também ela precisa de uma formação (...).</u>• Também, o trabalho do Instrutor junto com a gente, que a partir daí, que a gente vai conhecer mais ainda o estudante. (...). <u>O grande apoio é o Instrutor de Libras.</u>• [Sobre a Coordenadora Pedagógica] Porque ela vai ser assim, o nosso apoio, a |

| | |
|-------------|---|
| PR-A | <p>nossa base, o nosso alicerce. <u>É em busca dela que a gente vai... é o nosso socorro. Recursos, a orientação, na conversa, no diálogo com o próprio estudante.</u> Então, ela tem nos ajudado muito.</p> |
| I-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Nessa questão aqui, eu procuro a Coordenação Pedagógica e primeiro pra ela acionar as outras pessoas, tipo o professor, o instrutor...</u> |
| IL-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>É bom, porque a professora sempre tenta interagir tanto com o intérprete, como comigo, para tentar se organizar um material, que não só ajude o surdo, mas também que ajude os ouvintes ao mesmo tempo, para fazer a mesma atividade, não é? Atividade igual.</u> |
| CP-A | <ul style="list-style-type: none"> • [Sobre a Professora Regente A] Ela tenta sempre procurar meios, assim, de diferenciar, pra acelerar o processo de aprendizagem dele, seja por meio de um jogo, seja por meio de uma atividade diferenciada mas <u>ela está sempre procurando diferenciar os meios que... pra acelerar a alfabetização dele.</u> • O <u>instrutor de Libras</u>, eu acho assim, é de suma importância ele, porque <u>ele traz formas que facilitam a aprendizagem do aluno, uma vez que o estudante se vê igual a ele.</u> Então ele está ali na sala... Ele sabe que o estudante surdo, o instrutor, ele tem ele como um professor (...). |
| PR-B | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamental para o aprimoramento da aprendizagem. <u>O intérprete auxilia nessa comunicação, mas o instrutor ele faz... parece que ele faz clarear as ideias.</u> Parece que ele faz... porque como ele.. o mundo deles, dos surdos, é diferente do nosso, eles entendem exatamente como o limite de passar aquilo ali para ele. (...). Quer dizer, <u>é como se ele fixasse aquele aprendizado que vinha sendo trabalhado por mim e pelo intérprete, ele faz, parece que... o fechamento daquilo que está sendo trabalhado.</u> • [Sobre a Coordenadora Pedagógica B] Se mostra sempre muito disponível e <u>é ela que viabiliza sempre a utilização dos recursos necessários.</u> |
| I-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Nós temos aqui na escola a intervenção de um instrutor de Libras, também sendo surdo, então, visto que ele faz o uso natural do idioma, às vezes ele tem uma capacidade maior de diagnosticar o que é proveitoso para o aluno surdo e o que não é.</u> • Então, mesmo quando a metodologia é direcionada para ele e nós não conseguimos aplicá-la, que o estudante não demonstra proveito ou resultados, sempre é buscado procurar justamente, esse <u>instrutor surdo</u>, porque visto, que ele já tem uma vivência do idioma, como é esse processo de aprendizagem e <u>ele tem capacidade suficiente de nos ajudar a encontrar meios alternativos para ajudar nessa aprendizagem.</u> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Na minha opinião, às vezes há um déficit do progresso desse aluno em relação à Língua Portuguesa. <u>É uma barreira muito grande em termos de comunicação entre a professora, ela tem muita dificuldade em se comunicar com o aluno, sem a intervenção do instrutor ou do intérprete.</u> |

| | |
|-------------|---|
| IL-B | <ul style="list-style-type: none">• <u>Eu acredito que estou desenvolvendo um bom trabalho, justamente por ajudá-lo nesse aprendizado da Língua de Sinais, porque se a professora estivesse apenas sozinha em sala de aula regular seria muito mais difícil devido a essa dificuldade de comunicação.</u> |
| CP-B | <ul style="list-style-type: none">• <u>Olhe, o intérprete para mim, tem um papel fundamental, porque ele é o elo entre a professora e a compreensão do estudante surdo.</u>• <u>E tem sido muito bom, porque o instrutor é aquela pessoa que ele conversa normalmente com o intérprete, mas o instrutor é igual a ele...</u>• <u>A professora regente, ela tem a visão de realmente alfabetizar o estudante surdo igualmente os outros. Como eu falei no início, ela traz atividades diferenciadas, ela para e senta com o intérprete e com instrutor, para ver o que é que pode fazer para melhorar e também para ver o que pode ser diferenciado.</u> |

Essa disposição de tarefas as quais esses profissionais atuam, estão caracterizadas na cultura organizacional de ambas escolas. Sobre essa cultura, Lüke relaciona-a

“às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecidos” (Lüke, 2009, p.116).

O funcionamento diário de uma escola declara a forma de um ritual pedagógico que abrange a toda comunidade escolar. É portanto, o ambiente onde as práticas sociais estabelecidas são formalizadas ante das diferentes atividades desempenhadas pelas pessoas que compõem o espaço educativo e que essas atividades abrangem múltiplos fazeres, até mesmo o do discurso, assinalados tanto pela dinâmica, como pelo movimento, compondo-se assim, conceitos complementares, que se acrescentam mutuamente.

FD: RECURSOS DIDÁTICOS VISANDO A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

As professoras regentes A e B expressaram em suas alocações os tipos de recursos que utilizam para alfabetizar seus respectivos estudantes surdos. A PR-A especificou em seu discurso, de forma muito apaixonada, que utiliza, entre tantos outros recursos, a música para auxiliar seu estudante surdo. Imediatamente, completou: “Não escuta, mas presencia a

coreografia”. Realmente, os surdos podem sim acompanhar uma música, especialmente através das vibrações que ela emite. O que não ficou claro, foi como ela utiliza a música para alfabetizar este estudante, visto que apenas “acompanhar a coreografia” não alfabetiza ninguém. Se utiliza através da leitura da letra da música, se faz atividades escritas ou utilizando desenhos para expressar do que se trata o tema da composição, entre outras formas didáticas de se trabalhar com música em sala de aula, principalmente no que tange ao processo de alfabetização. Da mesma forma, não ficou explícito se ao dizer “A gente já fez um trabalho em cima disso” (PR-A), se essa é uma prática recorrente - trabalhar com música - ou se esse recurso foi utilizado apenas uma vez.

QUADRO 19

| FD: Recursos didáticos visando a alfabetização de estudantes surdos | |
|---|--|
| Sujeitos da pesquisa | Excerto de Depoimentos (ED) |
| PR-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Eu sou apaixonada pelos livros de contos, poemas... é o que eu mais trago pra sala de aula, são textos. Diversos, todos os gêneros, jornal... Todos os tipos... importante para qualquer estudante.</u> E pra ele ainda mais, quando se tem uma imagem. É o fato dele gostar de ver, de ser curioso, de querer saber, é importante, então, <u>o livro é importante, a leitura é importante pra ele, através dos textos, dos gêneros textuais, do cordel, da poesia, do bilhete, duma receita.</u> • <u>O computador, não é? Os jogos, data-show, músicas! Não escuta, mas presencia a coreografia.</u> A gente já fez um trabalho em cima disso. E é fantástico! |
| I-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Os recursos... A gente prefere usar livros, são livros usados, livros especialmente com imagens. Estão ensinando em livro de Ciências, aí a gente procura pegar imagens, eu trago as coisas de imagens, faço frases mais curtas... É mais com livros que a gente trabalha.</u> |
| IL-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>A Libras é como a língua primeira que eu ensino e o português é como a segunda língua para ele. Eu uso uma apostila que tem os sinais e as palavras e eu faço algumas colagens para combinação com essas palavras e também uso os DVD's do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) que são alguns DVD's de teatro, de histórias muito conhecidas que a gente apresenta para o surdo para que ele venha a compreender melhor, aí eu, como intérprete fui interpretar uma história de Chapeuzinho Vermelho.</u> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Nós temos recursos didáticos, entretanto, totalmente voltados para o surdo, não.</u> |

| | |
|-------------|--|
| CP-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Trabalha com o livro didático que não é diferenciado, é igual. O computador, a gente faz uso, atividades com o computador. E pra o alunos surdos, a gente vem... já que a gente não tem os jogos, recursos totalmente voltados pra ele, então a gente tenta adaptar.</u> |
| PR-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Eu utilizo o alfabeto, números, jogos e DVD's. O computador, também, que é muito utilizado, porque o aluno surdo tem que trabalhar com o concreto. A gente utiliza também muito material concreto com ele... ábaco, assim, sendo na área de Português, alfabeto móvel para que ele possa trabalhar, montar palavrinhas, identificar o alfabeto, palavras que se relacionam com aquela letra. A gente está sempre trabalhando isso com ele.</u> |
| I-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Os recursos que nós procuramos utilizar são sempre visuais. Vista que a língua de sinais é uma língua muito visual, então nós procuramos utilizar recursos visuais no sentido de usar jogos interativos que sejam de fácil entendimento, além de muita gravura, tanto no ensino do português, como no ensino da língua dele também, a Libras.</u> |
| IL-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Os recursos que eu mais uso são, justamente, a própria Língua de Sinais. Às vezes existe uma dificuldade devido à falta de interesse do aluno.</u> • <u>Também há uso de alguns outros jogos interativos também, algumas brincadeiras que nós temos disponíveis na escola para auxiliar no aprendizado dele.</u> |
| CP-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Olhe, nós temos aqui disponíveis na escola... temos alfabeto móvel, temos caixas de jogos exclusivas para alfabetização, temos a caixa do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), que é um material fornecido pela Secretaria (de Educação do município), temos jogos que foram comprados com outros recursos da escola que tem enfoque na alfabetização, com formação de palavras, com desmembramento de palavras para formar outras...</u> • <u>Nós não temos laboratório de informática, mas a escola dispõe de computador e de data-show e esse computador também é utilizado com ele para um estímulo também.</u> • <u>E a sala de leitura também é utilizada, mas além dela, tem os livros paradidáticos da sala de aula que também ajuda na alfabetização.</u> |

É notório que a Libras é o recurso mais utilizado pelos professores intérpretes, visto que é através dessa Língua que pode ajudar o estudante no seu processo de alfabetização. Em comunhão à Libras, esse profissional utiliza sempre recursos visuais.

Os recursos... A gente prefere usar livros, são livros usados, livros especialmente com imagens. Estão ensinando em livro de Ciências, aí a gente procura pegar imagens, eu trago as coisas de imagens, faço frases mais curtas... É mais com livros que a gente trabalha (I-A).

Os recursos que nós procuramos utilizar são sempre visuais. Vista que a língua de sinais é uma língua muito visual, então nós procuramos utilizar recursos visuais no sentido de usar jogos interativos que sejam de fácil entendimento, além de muita gravura, tanto no ensino do português, como no ensino da língua dele também, a Libras I-B).

Os Instrutores de Libras, por sua vez, semelhantemente aos Professores Intérpretes também utilizam a Libras, por ser a primeira língua desses estudantes, porém, trabalham com a utilização de outros recursos existentes na escola ou outros que eles mesmo produzem. Por serem também pessoas com surdez, possuem uma prática já adquirida outrora, quando foram estudantes, ou provenientes de cursos para Educação de Surdos que participaram. Em destaque, além da L1, utilizam comumente, apostilas, DVDs em Libras, alfabeto móvel, caixas de jogos exclusivas para alfabetização (com formação de palavras, com desmembramento de palavras para formar outras), Caixa do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) - que é um material fornecido pela Secretaria (de Educação do município) com jogos, atividades diversas -, brincadeiras, figuras/desenhos, computador, data-show, livros didáticos e paradidáticos.

Alarcão (2001) ressalta que muito mais que recursos materiais, tão importante, quanto estão os recursos humanos.

“Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas. Os alunos, os professores, os funcionários, e os pais, que não estando lá permanentemente, com ela interagem” (Alarcão 2001, p.20).

A CP-A argumentou em seu discurso, “nós temos recursos didáticos, entretanto, totalmente voltados para o surdo, não” e “já que a gente não tem os jogos, recursos totalmente voltados pra ele, então a gente tenta adaptar”. É verdade que a maioria dos recursos utilizados por esses profissionais para a alfabetização dos estudantes surdos não é específica para o trabalho com eles. Contudo, há que se extrair todo o potencial dos recursos disponíveis na escola (materiais e humanos) e é isso que as duas escolas fazem com esses e com os demais estudantes.

FD: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS VISANDO A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Segundo Silva (2001), é necessário enfatizar que as condições de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de escolarização do aluno surdo dependem, por via de regra,

do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições, levando-o a adquirir confiabilidade nas dificuldades encontradas. Nessa mesma ótica é preciso destacar que o surdo, antes de ter dificuldades na escola, apresenta dificuldades de aquisição da língua, instalando-se a grande diferença de escolarização entre o surdo e o ouvinte.

“Independentemente de estar inserido em escola especial ou escola comum, o aluno surdo tem direito a uma metodologia que atenda às suas necessidades, a partir de vivências, dramatizações e uma variedade de jogos. Para isso, o professor deve lançar mão de estímulos visuais para que as crianças se apropriem de todos os conceitos” (Kubaski & Moraes, 2009, p.3.414).

As relações cognitivas que são essenciais para o desenvolvimento escolar estão inteiramente pautadas à habilidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. O processo de alfabetização vai sendo esquematizado baseando-se neste procedimento de descoberta da própria língua e de relações proclamadas por meio dela.

De todas as metodologias aplicadas durante as aulas com os estudantes surdos pelos profissionais das escolas A e B, pode-se destacar e verificar os excertos de depoimentos dos instrutores de Libras, os quais especificam de forma bastante coesa os métodos de alfabetização para surdos que parecem ser os mais apropriados a essa demanda. Contudo, dá a entender que essa metodologia é aplicada de forma individual, ou seja, os instrutores de Libras utilizam o recursos didáticos citados anteriormente em atividades destinadas apenas aos estudantes surdos para sua alfabetização, em suma, essas atividades não são realizadas juntamente com os estudantes ouvintes, visto que são específicas para surdos.

Para o ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas, o relato de estórias e a produção de literatura infantil em sinais são, de acordo com Quadros (2006), de muita importância. Essas opções incluem a produção espontânea das crianças e a do professor, bem como, a produção de estórias existentes; ou seja, de literatura infantil, sendo então, fundamentais para a concretização do processo de alfabetização, pois a utilização desses recursos, além de divertir, dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa de maneira geral.

QUADRO 20

| FD: Procedimentos metodológicos visando a alfabetização de estudantes surdos | |
|---|---|
| Sujeitos da pesquisa | Excerto de Depoimentos (ED) |
| PR-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>História em quadrinhos eu gosto muito de trabalhar histórias em quadrinhos. As tirinhas. Dela, ele desenvolve muita coisa, tanto na contação, como na própria escrita.</u> • <u>Desenvolve muito bem e por sinal, histórias, como eu falei, sobre a história com sinais, história em quadrinhos com sinais (interpretados pela intérprete durante as aulas).</u> |
| I-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Interpretação de texto. A gente pega as imagens, na aula de Português, que foi a pergunta aí, a gente pega uma imagem e coloca pra ele desenvolver sobre o que ele está vendo e isso acontece com a turma toda, não só é com ele, não.</u> |
| IL-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>As combinações de material que falei antes... a gente coloca os sinais de um lado recortados e do outro lado, palavras. E ensinar essa palavra e este sinal e deixar que o surdo procure o sinal para que ele venha combinar com a palavra.</u> |
| CP-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>A gente fala com a professora regente e também com a intérprete que está atentamente com ele. Então vamos, vamos visitar a sala de jogos. “Olha, tem isso...” como ela fala mesmo que ele gosta, que ele se atém muito às imagens, então tem jogos que são voltados às imagens.</u> |
| PR-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Os jogos, eu gosto muito que eles trabalhem em grupo para ter essa interação. Formação de palavras, com o alfabeto móvel, em Libras também. E DVD’s, eu sempre costumo levar DVD’s de fábulas, com histórias infantis, para que eles possam observar a sinalização e, tanto a comunicação do ouvinte, quanto, principalmente do surdo que é, quem está mais em foco, não é?</u> |
| I-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Em relação aos procedimentos metodológicos, nós não temos um procedimento específico. Nós procuramos incluir os procedimentos para o aluno surdo, em questão, junto dos procedimento gerais.</u> • <u>Então, quando são feitos planejamentos para uma atividade específica, atividade extracurricular, sempre é pensado nesse aluno surdo, como também ter o objetivo do aprendizado, não só dos alunos ouvintes, é pensado como um todo, no geral.</u> |
| IL-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Quando eu vou ensinar a Língua de Sinais pra ele, ou a própria Língua Portuguesa, gestualmente eu mostro a ele o que eu estou querendo ensinar. Por exemplo, uma gravura, ou o próprio nome do objeto em português para que ele possa aprender.</u> • <u>Geralmente, eu mostro no papel as várias ilustrações para que depois poder fazer uso da língua de Sinais. Primeiro há essa exposição ao aluno para depois</u> |

| | |
|-------------|---|
| | <u>haver o ensino tanto do sinal daquele objeto como também da palavra que ele escreve.</u> |
| CP-B | <ul style="list-style-type: none">• <u>Então, eu sempre pesquiso metodologias novas com a professora, com o instrutor, para ver se ele se interessa.</u>• <u>Uma das orientações que eu dei foi a gente fazer com o computador. Ele escrever no computador, fazer jogos no computador. Mas, ele joga, jogos de alfabetização, mas ele também tem que escrever coisas, a gente dá uma meta para ele. “Você tem que escrever tais palavras”.</u> |

As coordenadoras pedagógicas afirmam em suas falas que auxiliam as professoras regentes pesquisando e orientando-as sobre novas estratégias de ensino, enquanto que as professoras regentes com o auxílio dos intérpretes, procuram alfabetizar seus respectivos alunos surdos através de procedimentos metodológicos utilizando recursos didáticos como textos de tipos variados, especialmente se apresentarem figuras, jogos, DVDs com histórias infantis em Libras, interpretação de textos, entre outros.

História em quadrinhos eu gosto muito de trabalhar histórias em quadrinhos. As tirinhas. Dela, ele desenvolve muita coisa, tanto na contação, como na própria escrita (PR-A).

Interpretação de texto. A gente pega as imagens, na aula de Português, que foi a pergunta aí, a gente pega uma imagem e coloca pra ele desenvolver sobre o que ele está vendo e isso acontece com a turma toda, não só é com ele, não (I-A).

Formação de palavras, com o alfabeto móvel, em Libras também. E DVD's, eu sempre costumo levar DVD's de fábulas, com histórias infantis, para que eles possam observar a sinalização e, tanto a comunicação do ouvinte (PR-B). Em relação aos procedimentos metodológicos, nós não temos um procedimento específico. Nós procuramos incluir os procedimentos para o aluno surdo, em questão, junto dos procedimento gerais (I-B).

Às vezes tem um metodologia que realmente não se encaixa na educação do aluno surdo e às vezes tem metodologias que podem ser aprimoradas e podem ser alteradas, até onde se permite, para que possa atingir o aluno (I-B).

Baseando-se nas falas das professoras regentes e dos intérpretes e após análise destes EDs, transpareceu que, as metodologias utilizadas especificamente para alfabetizar os estudantes surdos ficam mais a cargo do instrutor de Libras. Na Escola A, o trabalho de alfabetização do estudante surdo não está sendo vivenciado cotidianamente, tendo em vista que, pelo discurso das duas profissionais (PR-A e I-A), apenas algumas atividades são utilizadas de forma ocasional nesta turma, isto é, somente leitura e interpretação de texto são realizadas com o intuito de alfabetizá-lo, porém, não são feitas de forma programada e

diária, especificamente para a alfabetização do estudante surdo. Como é uma turma de 5º Ano, supõe-se que fica difícil para a professora destinar tempo, recursos e atividades específicas todos os dias, especialmente para alfabetizar o estudante em questão, tendo em vista a demanda de uma turma concluinte dos Anos Iniciais, onde todos os outros estudantes já estão alfabetizados. Na Escola B, como é uma turma de 3º ano, onde a grande maioria da turma ainda está sendo alfabetizada, as metodologias são mais apropriadas para a alfabetização do ES-B.

“Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central (PCN’s, 1997, p. 36)”.

Em se tratando de novas práticas de ensino, Mantoan (2007) afirma que são capazes de proporcionar “benefícios escolares para que todos os alunos possam elevar os mais elevados níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um, como nos garante a Constituição”. A autora ainda aquiesce que a ação inclusiva não antevê o emprego de práticas de ensino exclusivas para quaisquer deficiências, outrossim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que sirvam para brevar os impedimentos que interferem e por vezes, bloqueiam os processos de ensino e aprendizagem desses estudantes.

FD: DIFICULDADE EM UTILIZAR METODOLOGIAS ESPECÍFICAS PARA SURDOS EM TURMAS INCLUSIVAS

Em se tratando de professoras que trabalham concomitantemente com a educação de estudantes surdos e ouvintes, Schelp (2009, p.3.040), argui sobre suas práticas metodológicas especificamente para os sujeitos portadores de surdez em busca de promover reflexões. Questiona então: "Qual a visão e conceito que os educadores têm dos surdos? Como tratam a questão da alfabetização e as práticas da leitura e escrita dos sujeitos surdos? É levada em consideração sua cultura, identidade, comunidade, pertencentes a um grupo minoritário"? Esses conceitos devem ser discutidos e refletidos, independentemente de as escolas serem inclusivas ou especiais para surdos, passando até a gerar outros questionamentos a partir de inquietações que ora advenham desse debate.

Para tanto, a escola precisa se reconhecer como um ambiente reflexivo. Alarcão (2001, p.15) refere-se a essa escola como um ambiente que pensa e avalia seu projeto educativo de forma que passa a ser uma “organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam”. A autora ainda afirma que “um bom contexto de trabalho requer um ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do lugar que cada um deve desempenhar”.

Foi questionado a cada um(a) dos entrevistados se haviam feito algum curso ou formação continuada especialmente em Educação Inclusiva ou alfabetização de surdos, os quais, todos responderam que não, salvo o I-B que afirmou ter feito curso de nível intermediário para proficiência em Libras e as professoras regentes que, ao participar de um programa de formação denominado PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), tiveram contato com uma disciplina específica para alfabetização de surdos. No entanto, nenhum dos sujeitos sente-se totalmente apto no que tange à metodologias de ensino para alfabetização de estudantes surdos em turmas regulares, ou seja, concomitantemente com alunos ouvintes. Alguns sujeitos demonstraram em várias falas a insatisfação por não possuírem formações continuadas nessa área, da mesma forma em relação à falta dessa formação de alguns colegas e ainda destacando a necessidade de cursos de formação contínua em Educação para Surdos para o sucesso do trabalho com esses estudantes em escolas de ensino regular, especificamente com o trabalho inclusivo e metodológico.

A dificuldade em se trabalhar com determinadas situações em sala de aula, ou na escola, no geral, advém de uma política de educação retrógrada que ainda pensa a sala de aula de uma forma homogeneizada. Alarcão (2001) defende então mudar a escola, a sua organização e o modo como é pensada e gerida.

“Uma coisa é certa. Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fiquemos apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la” (Alarcão, 2001, p.19).

QUADRO 21

| FD: Dificuldade em utilizar metodologias específicas para surdos em turmas inclusivas | |
|--|--|
| Sujeitos da pesquisa | Excerto de Depoimentos (ED) |
| PR-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Possuo, com certeza. Tenho minhas dificuldades. Preciso de mais formação. Preciso de mais apoio, para desenvolver mais, talvez até mais leituras, procurar mais do entendimento de uma educação inclusiva, por nunca ter trabalhado... é minha primeira vez!</u> • Muito interessante, de se ter a <u>intérprete</u>. É muito importante, mas, também <u>ela precisa de uma formação</u>, de conhecimento dos recursos que a escola tem. Vem sem saber do que a escola proporciona. <u>Precisa-se ter uma formação específica com ela.</u> |
| I-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>A metodologia, a que vem direto do professor. O jeito que a professora fala. É. Do jeito que vem dela, ele não entende. Aí, é como eu lhe disse, eu tenho que diminuir as frases... Dar outros exemplos... pra ele melhor entender.</u> |
| IL-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>A dificuldade maior é, por exemplo, você estar tentando ensinar Libras ao aluno surdo, mas todos os outros alunos estão fazendo alguma coisa diferente, então eles terminam não tendo atenção no ensino exatamente da Libras e quer fazer o que o outro aluno ouvinte quer fazer, só quer ficar junto dos outros colegas, mas ele não tem esse contato de fazer a mesma coisa, porque, por exemplo, ele ainda não adquiriu a Libras.</u> • Então, termina tendo... <u>o aluno surdo se desfocando da Libras e querendo fazer uma atividade que ele ainda não compreende, que ainda não tem como dar uma compreensão maior àquela atividade para ele.</u> |
| CP-A | <ul style="list-style-type: none"> • Então se ele não consegue... <u>se a professora tivesse formação mais aprofundada em relação à questão de trabalhar com o estudante surdo, então, ela sanaria essa dificuldade sem precisar da intérprete, ou então buscaria de uma forma mais fácil pra ela.</u> • Talvez <u>a falta de formação específica. (...). Minha e dos demais funcionários. A gente tem uma carência muito grande. Uma carência de formação minha, de formação da equipe gestora, de formação de quem está lá embaixo (nas salas de aula), formação dos professores que é quem ficam mais tempo com eles e torna-se difícil porque a gente sabe, em todos, não é a questão apenas do surdo.</u> |
| PR-B | <ul style="list-style-type: none"> • Então, <u>como eu sei muito pouco Libras, para ter esse..não em questão de conversação, mas em questão de explicação.</u> Então, o aluno passou um mês, praticamente, sem conseguir entender o que era explicado em sala de aula. <u>Então essa dificuldade é maior, por conta disso.</u> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Durante as aulas de Língua Portuguesa, <u>o que eu percebo de metodologia utilizada, às vezes, alguns recursos pra ele não são tão viáveis, como por</u> |

| | |
|-------------|--|
| I-B | <p><u>exemplo, alguns textos, devido a ele ainda não estar totalmente alfabetizado e às vezes alguns recursos de quadro-branco e de metodologias também, às vezes o uso do livro, se não houver essa mediação do intérprete, para o aluno surdo fica um pouco difícil. Então, essa é uma metodologia que embora seja necessária, mas que às vezes não é tão eficaz.</u></p> |
| II-B | <ul style="list-style-type: none">• <u>Eu acho que existem sim, algumas dificuldades em sala de aula inclusiva.</u> Por exemplo: Às vezes, o aluno que é ouvinte, não existe um respeito devido, tanto ao instrutor surdo, como ao próprio aluno surdo também. Às vezes, há uma certa desordem em sala de aula, por conta disso.• <u>Mas, a dificuldade é justamente em relação às metodologias de ensino que são aplicadas,</u> porque às vezes não são compatíveis com a disposição do aluno surdo, ou com a capacidade dele de aprendizado.• <u>Por isso a importância desses professores terem o interesse de aprenderem a Língua de Sinais, fazerem curso de formação continuada.</u> |
| CP-B | <ul style="list-style-type: none">• <u>Mas, também, se nós falamos de inclusão essa metodologia, em alguns momentos, ela tem que ser a mesma, porque se ele não consegue acompanhar algumas metodologias da sala de aula, então, eu acho que nosso objetivo não está sendo alcançado.</u> |

Em se tratando, especificamente, do trabalho direcionado para as salas de aula que possuem estudantes surdos, tanto as professoras regentes como as coordenadoras pedagógicas de ambas escolas, detém o mínimo de destreza na Libras, prejudicando dessa forma a prática pedagógica em relação aos alunos com surdez. As mesmas especificaram que não tiveram em suas graduações ou formações oferecidos pela prefeitura municipal de cursos direcionados à Libras. A PR-B, atualmente, por conta própria matriculou-se em um curso de Libras, devido à necessidade de comunicar-se melhor com as pessoas surdas, especialmente com seu estudante.

“O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente” (Brasil, 2005).

A Libras tem, para as pessoas surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa tem para as ouvintes e é ela, que vai admitir às crianças surdas obterem os objetivos estabelecidos pela escola, inclusive o aprendizado da Língua Portuguesa de forma escrita (Pereira, 2008).

Na educação de surdos, entretanto, os métodos utilizados para a alfabetização na maioria das vezes são confundidos pelos professores apenas com a utilização ou não do uso da Libras, sobretudo, a metodologia de ensino da língua escrita, ou seja, com a forma de transmissão didática na sala de aula ou as estratégias utilizadas para ensinar. Conforme estudos da UNESCO (1969), no Brasil há a incidência de métodos de ensino denominados “eccléticos”, que usam a combinação de vários procedimentos para a alfabetização.

Gil (2005) compreende que a escola precisa preparar a criança surda para a vida, oferecendo-lhe condições para aprender um código de comunicação que permita sua participação na sociedade, e que a utilização de recursos como jogos, desenhos, dramatizações, brincadeiras de faz-de-conta, histórias infantis ajudam na aquisição da linguagem e da aprendizagem de conceitos e regras de um código de comunicação.

“Portanto, o mais importante é que a escola tenha um programa pedagógico que atenda às necessidades do aluno com surdez, que ofereça capacitação para a comunidade escolar, que busque parcerias e que tenha em seu quadro de professores todos os elementos necessários para o desenvolvimento do trabalho, de forma a educar um indivíduo socialmente ajustado, pessoalmente completo, autônomo e competente, ou seja, um cidadão” (Brasil, 2005, p.12).

O documento Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez (Brasil, 2005, p.43) conclui que a ação pedagógica deve instituir, em seu cotidiano, "pressupostos básicos e medidas didáticas que facilitem os princípios norteadores para a aprendizagem coletiva que favoreçam relações significativas da criança com seus pares e consigo mesma".

FD: SIMILITUDES E DIFERENÇAS NAS METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA O ESTUDANTE SURDO E PARA OS OUVINTES

Ao serem questionados sobre as similitudes e diferenças das metodologias de ensino que são utilizadas durante as aulas para os alunos surdos e para os ouvintes em ambas escolas, obteve-se, em destaque, as seguintes respostas:

Em algumas atividades, a gente leva a ter metodologias diferentes, porém, eu tenho muita ajuda da intérprete (PR-A).

Levando em conta a preferência com imagens, se o texto não tiver imagem, a gente procura não dar pra ele. É a diferença (I-A).

Ela trabalha de uma forma igual. A diferença que a gente vê é, na questão da sala dele, do aluno surdo, é a intérprete (CP-A).

Agora, na hora de realizar algumas atividades, logicamente como ele trabalha mais com essa parte concreta, então tem que se trabalhar diferenciado com ele, em algumas coisas, outras não, ele acompanha igual (PR-B).

Então, eu encontro similitudes, sim, e algumas diferenças, porque a professora pensa em formas alternativas. Se uma brincadeira, ou se uma atividade pedagógica, não vai atingir aquele aluno, como aquela brincadeira poderia ser alterada, com o objetivo de atingi-lo, ou de ajudar no aprendizado dele (I-B)...

Então, a professora, periodicamente passa atividades diferentes para ele, que ele está no 3º Ano e ele ainda precisa, ele ainda não fez apropriação da escrita ainda (CP-B).

Todas essas respostas deixam claro que o trabalho realizado em sala de aula pela professora regente, com o auxílio dos outros profissionais entrevistados, tanto acontece de forma igualitária para toda a turma, como, de acordo com a necessidade e com a atividade, acontece de forma diferenciada para o estudante surdo de cada escola, com a finalidade de permitir que eles apropriem-se do que está sendo ensinado no momento.

É importante que a escola respeite cada criança, com seu jeito próprio de aprender, respeitando seus interesses e tempo de aprendizagem. “Uma escola, com um único método e objetivos únicos para todos os alunos está mais que ultrapassada” (Paula, 2007, p.12).

QUADRO 22

| FD: Similitudes e diferenças nas metodologias utilizadas para o estudante surdo e para os ouvintes | |
|---|--|
| Sujeitos da pesquisa | Excerto de Depoimentos (ED) |
| PR-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Em algumas atividades, a gente leva a ter metodologias diferentes, porém, eu tenho muita ajuda da intérprete. Ela é quem é meu apoio nessa parte. Então eu trabalho com os ouvintes, então ela vem e trabalha a parte com, o que é de interessante, o que realmente vai ter um bom rendimento para ele. O que se direciona para ele.</u> |
| I-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Quando é de imagem e de poucas frases são para todos. São para todos os alunos, quando são textos maiores, aí, ele, ou não faz, ou eu passo alguma coisa “mais pequena” pra ele, tipo, esse o texto são duas páginas, aí é muito cansativo pra ele, aí eu coloco... tipo, meia página... eu diminuo o texto...</u> • <u>Levando em conta a preferência com imagens, se o texto não tiver imagem, a gente procura não dar pra ele. É a diferença. Os outros usam sem imagem</u> |

| | |
|-------------|---|
| | <p><u>mesmo. Com ele, a gente procura fazer imagem. Mas também, às vezes a gente testa sem imagem, a gente também faz esse teste sem imagem.</u></p> |
| IL-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>É bom, porque a professora sempre tenta interagir tanto com o intérprete, como comigo, para tentar se organizar um material, que não só ajude o surdo, mas também que ajude os ouvintes ao mesmo tempo, para fazer a mesma atividade, não é? Atividade igual.</u> |
| CP-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Eu não vejo diferença. Nas observações que eu faço, eu não vejo diferença na professora regente na metodologia. Ela trabalha de uma forma igual. A diferença que a gente vê é, na questão da sala dele, do aluno surdo, é a intérprete. Ela está lá, repassando pra ele o que a professora está trabalhando, os conteúdos que são passados. Mas assim, o planejamento é o mesmo e a forma com que ela passa.</u> |
| PR-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>A aula é preparada igualmente para todos, apenas, a forma de realizar algumas atividades é que diferencia, mas, a preparação da aula é igual. Até porque, se não, estaria excluindo o aluno, não é? Ele tem que ter acesso à mesma informação.</u> • <u>Agora, na hora de realizar algumas atividades, logicamente como ele trabalha mais com essa parte concreta, então tem que se trabalhar diferenciado com ele, em algumas coisas, outras não, ele acompanha igual, mas em outras ele tem que ser trabalhado diferente. Mas a questão de explicação, de elaboração, é igual para todos.</u> |
| I-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Geralmente, o que é aplicado a um, é aplicado a todos. Então, a professora regente, ela sempre procura buscar alternativas que sejam viáveis para que esse aluno surdo também possa estar aprendendo, para que ele não fique excluído desse processo de aprendizagem.</u> • <u>Então, eu encontro similitudes, sim, e algumas diferenças, porque a professora pensa em formas alternativas, se uma brincadeira, ou se uma atividade pedagógica, não vai atingir aquele aluno, como aquela brincadeira poderia ser alterada, com o objetivo de atingi-lo, ou de ajudar no aprendizado dele.</u> |
| IL-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>O planejamento é feito pela professora da sala de aula e são desenvolvidas algumas atividades extras.</u> |
| CP-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Porque “L”, ele é um aluno que ainda tem dificuldade em alfabetização. Então, a professora, periodicamente passa atividades diferentes para ele, que ele está no 3º Ano e ele ainda precisa, ele ainda não fez apropriação da escrita ainda.</u> • <u>Ele não tem dificuldade na sala de aula, porque ele é surdo. Outros também tem! Quando ele tem dificuldade, ela passa uma atividade diferente, mas se é outro aluno que tem, também é passada outra atividade diferente.</u> |

A escola por muitos anos deixou de lado as especificidades dos alunos surdos, utilizando para todos, surdos e ouvintes, indiscriminadamente a mesma metodologia e recursos didáticos e assim assumindo uma prática repetitiva e arcaica o que causou nos estudantes surdos a assimilação de um vocabulário restrito o qual dificultava o uso efetivo da própria linguagem.

Kubaski & Moraes (2009) assentem sobre o fato de que, para que leiam e escrevam, as crianças surdas, bem como todas as demais necessitam ter conhecimento de mundo de maneira que possam perceber em que contexto se prende o escrito e daí conseguir dar sentido ao texto. Precisam assim, conhecer sobre a escrita, enfim, a escrita das palavras e dessa forma encontrá-las, distingui-las, compreender as estruturas das orações e criar estratégias para entender os textos lidos. Para tanto, é imprescindível o desuso de textos de baixo nível de leitura oferecidos aos alunos surdos, sendo assim, real contributo para diminuição de grande parte das dificuldades de leitura apresentadas por eles.

A partir dessas afirmações, fica claro que, ao diminuir o tamanho do texto, como dito no trecho do ED da Intérprete B, descrito a seguir, minimiza-se o valor do escrito e assim, o aluno surdo dessa turma perde em conteúdo e conhecimento e, no mínimo em diversão, dependendo do texto, apenas porque a intérprete julga ser cansativo para ele. “São para todos os alunos, quando são textos maiores, aí, ele, ou não faz, ou eu passo alguma coisa menor para ele, tipo, esse texto são duas páginas, aí é muito cansativo para ele, aí eu coloco... tipo, meia página... eu diminuo o texto” (I-B)...

“O argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados, tanto semântica como sinteticamente, empobrecidos e, muitas vezes, não adaptados ao interesse dos alunos” (Friães e Pereira, 2000, apud, Kubaski & Moraes, 2009, p.3.417).

São normalmente as dificuldades de aprendizagem que ora aparecem em sala de aula que fazem com que, tanto professor(a), quanto aluno(a) tornem-se desestimulados dia após dia. Almeja-se que os surdos compreendam a escrita partindo de composições simples e que gradativamente desenvolvam-se para estruturas complexas. Ou seja, textos pequenos são realmente os mais específicos para se iniciar no mundo da leitura e da escrita, contudo eles tem que estar completos, para que a sua essência não seja perdida.

Outrossim, os recursos visuais são de extrema importância para a compreensão da língua portuguesa, partindo da exploração contextual do tema em estudo. Kubaski & Moraes (2009) afirmam que para a aquisição da língua portuguesa, o professor deve estimular permanentemente o aluno, provocando-o a enfrentar desafios e avaliando-o constantemente. Assim, os avanços do aluno com surdez são reconhecidos. Finalmente, o docente vendo a necessidade, ao modificar/aprimorar as metodologias de ensino, automaticamente redefine então, seu planejamento didático. As propostas curriculares, por sua vez, devem estar sempre em foco a fim de distinguir e estimar os alunos em suas particularidades, valorizando assim, as suas vivências, suas experiências, seus saberes e fazeres, independentemente de sua condição.

FD: ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO ALFABÉTICO DO ALUNO SURDO, PARTINDO DA METODOLOGIA EMPREGADA

Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético de seu aluno surdo, a partir da utilização da metodologia empregada? Esta foi a pergunta feita aos sujeitos dessa pesquisa. Os trechos grifados dos Excertos de Depoimentos abaixo apresentam a visão dos profissionais que trabalham em conjunto para alfabetizar os dois estudantes surdos das Escolas A e B. Pode-se observar pelas suas falas que os tais estudantes encontram-se ainda na fase inicial de alfabetização, longe ainda de serem considerados leitores detentores de letramento na língua portuguesa, que é sua segunda língua.

É coerente destacar o Excerto de Depoimento (ED) da intérprete A, quando no primeiro trecho ela diz sobre o ES-A: “ interpretação, ele é bom”!, enquanto que no segundo trecho, desdiz-se “Ele tem uma dificuldade de interpretar essa frase, que uma pessoa caiu e essa pessoa era Pedro”. Essa contradição se dá porque, como dito anteriormente, por essa mesma profissional, o estudante surdo A é bom em interpretar imagens, porém ainda se encontrando em fase de alfabetização, ainda não consegue interpretar frases em língua portuguesa (escrita e lida).

QUADRO 23

| FD: Análise do desenvolvimento alfabético do aluno surdo, partindo da metodologia empregada | |
|--|---|
| Sujeitos da pesquisa | Excerto de Depoimentos (ED) |
| PR-A | <ul style="list-style-type: none"> • Hoje eu considero ele alfabetizado e acho ele, assim, um aluno muito desenvolvido. <u>Tem um aproveitamento que poderia ser melhor, se a gente tivesse um planejamento específico, utilizando os recursos que a escola tem a oferecer.</u> |
| I-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ele tem uma dificuldade em Português. Ele não tem o mesmo desenvolvimento que os outros. Os outros leem texto maior... Ele lê textos menores. Se for uma palavra muito complexa, aí para ele é difícil dele conseguir entender o sentido daquela palavra. Ele tem um grau de leitura... de interpretação... interpretação, ele é bom! Ele tem um grau de leitura, palavras sem significados... mais atrasado que os outros...</u> • <u>Da leitura ele tem dificuldade de juntar, por exemplo, uma frase tipo: Pedro caiu. Ele tem uma dificuldade de interpretar essa frase, que uma pessoa caiu e essa pessoa era Pedro. Sujeito e predicado. Na leitura ele tem essa dificuldade.</u> |
| IL-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>É bom, porque a professora sempre tenta interagir tanto com o intérprete, como comigo, para tentar se organizar um material, que não só ajude o surdo, mas também que ajude os ouvintes ao mesmo tempo, para fazer a mesma atividade, não é? Atividade igual.</u> |
| CP-A | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Para todas as dificuldades que a gente encontra, a limitação de formação do professor, as dificuldades de recursos, não ter recursos especializados para ele mesmo, então dentro de todas essas limitações, se a gente fizer um balanço e ver como ele está. Ele está bem.</u> |
| PR-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Nas avaliações que eu fiz, eu coloquei um texto. Logicamente o texto foi lido pelo intérprete. <u>A colocação do texto tem que ser bem diferente para que o surdo entenda. Então mesmo o intérprete lendo, ele conseguia dar todas as respostas de acordo com o entendimento dele.</u> A única coisa da avaliação que eu trabalhei além de trabalhar a interpretação de texto, eu trabalhei também a parte gramatical, <u>a única coisa que ele não conseguia entender é a questão de plural. Porque ele sabe assim: uma coisa, várias coisas.</u></u> |
| I-B | <ul style="list-style-type: none"> • <u>Então, para a alfabetização dele, algumas metodologias utilizadas, como já citadas, brincadeiras...alguns jogos interativos... a interação dos próprios alunos em grupos em sala de aula, eu acredito que são úteis, mas às vezes, há algumas metodologias que são aplicadas como leitura coletiva de textos, que não atinge diretamente o aluno surdo, por não estar completamente alfabetizado e não ter o conhecimento e o domínio da língua portuguesa.</u> |

| | |
|-------------|---|
| IL-B | <ul style="list-style-type: none">• Na minha opinião, às vezes <u>há um déficit do progresso desse aluno em relação à Língua Portuguesa</u>. É uma barreira muito grande em termos de comunicação entre ele e a professora, ela tem muita dificuldade em se comunicar com o aluno, sem a intervenção do instrutor ou do intérprete. |
| CP-B | <ul style="list-style-type: none">• <u>Como eu falei anteriormente, ele não fez apropriação do uso da alfabetização. Ele não tem ainda apropriação adequada. Ele está no 3º Ano e ele não está ainda alfabetizado</u>. Mas, na minha visão, não é porque ele seja um aluno surdo. |

Mais uma vez, há trechos do discurso que tratam da falta de formação profissional específica para alfabetização de estudantes surdos e conseqüentemente pela dificuldade em utilizar metodologias realmente apropriadas para este fim.

Para todas as dificuldades que a gente encontra, a limitação de formação do professor, as dificuldades de recursos, não ter recursos especializados para ele mesmo, então dentro de todas essas limitações, se a gente fizer um balanço e ver como ele está. Ele está bem (CP-A).

Então, para a alfabetização dele, algumas metodologias utilizadas, como já citadas, brincadeiras...alguns jogos interativos... a interação dos próprios alunos em grupos em sala de aula, eu acredito que são úteis, mas às vezes, há algumas metodologias que são aplicadas como leitura coletiva de textos, que não atinge diretamente o aluno surdo, por não estar completamente alfabetizado e não ter o conhecimento e o domínio da língua portuguesa (I-B).

Há que se compreender, porém, que o processo de alfabetização da pessoa surda na língua portuguesa é considerado “um dos grandes desafios na educação desses sujeitos” (Brasil, 2012a, p. 28). De acordo com esse mesmo documento, *A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, perceber as implicações causadas pela surdez na alfabetização de um indivíduo passa também pela “compreensão da importância da audição para alfabetizar em uma língua oral auditiva, cuja escrita alfabética é um sistema notacional”, sendo justamente isso que faz falta nessa ação e dessa forma, quão importante é a participação da Libras no processo de alfabetização da pessoa com surdez.

“Nessa direção, pensar a alfabetização da pessoa surda requer pensar em possibilitar o acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais” (Brasil, 2012a, 31).

A partir desse aspecto, Lerner (2002, *apud*, Kubaski & Moraes, 2009, p.3415) assegura que o desafio que a escola encara atualmente é alcançar que todos os alunos surdos e ouvintes sejam membros absolutos do grupo atuante de leitores e escritores. Esse problema

acontece nas escolas devido, muitas vezes à precária formação dos profissionais da área (professores, coordenadores pedagógicos e afins), pela falta em muitas escolas de intérpretes e instrutores de Libras, pela carência de metodologias adequadas e o uso de recursos didáticos defasados ou insuficientes e ainda por escolas onde a inclusão não faz parte da cultura escolar.

5.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS OBSERVAÇÕES

Os elementos obtidos por meio das observações realizadas nas Escolas A e B, demarcados pelo “Guião de Observação” (Apêndice 9) trazem como categorias: Q1. Descrição da escola (estrutura física, estrutura organizacional, dinâmica escolar [horários, recepção, atendimento], Q2. Cultura da escola [dentro e fora da sala de aula] em relação à inclusão do aluno surdo); Q3. Descrição dos relacionamentos interpessoais (professora regente com o aluno surdo e vice-versa, professora regente com os demais alunos e vice-versa, coordenadora pedagógica com o instrutor e o intérprete de Libras e vice-versa, coordenadora pedagógica com a professora regente e vice-versa, instrutor e intérprete de Libras com a professora regente e vice-versa, instrutor e intérprete de Libras com o aluno surdo e vice-versa, instrutor e intérprete de Libras com os demais alunos e vice-versa); Q4. Prática pedagógica da professora regente (metodologias utilizadas para alfabetização do estudante surdo) e Q5. Atribuições exercidas na escola pelo instrutor e pelo intérprete de Libras. Nos apêndices 18 e 19 encontra-se o texto completo com a descrição dos dados coletados nas observações.

Após conviver vários dias com os sujeitos dessa pesquisa, nas duas escolas campo de estudo, as duas professoras regentes (PR-A e PR-B), os dois professores intérpretes (I-A e I-B), os dois instrutores de Libras (IL-A e IL-B), as duas coordenadoras pedagógicas (CP-A e CP-B) e os dois estudantes surdos (ES-A e ES-B) e ainda, de uma forma mais separada com os demais funcionários das escolas A e B, pôde-se verificar algumas situações que ora podem ajudar, ora podem atrapalhar ou não ajudar coerente e eficazmente a alfabetização desses estudantes, principalmente no que diz respeito às metodologias utilizadas por esses profissionais.

A apresentação dos dados e a análise das observações desta pesquisa, estão organizadas neste texto por categoria funcional, ou seja, de acordo com o trabalho realizado com o estudante surdo de cada escola.

5.2.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO COM AS PROFESSORAS REGENTES DAS ESCOLAS

O trabalho realizado com estudantes surdos em escolas regulares é sem dúvida difícil para professores que possuem pouca ou nenhuma experiência nessa área. Foi possível perceber essa dificuldade em várias situações que ocorreram durante as observações nas salas de aula das Escolas A e B.

I. Quanto à organização da sala de aula

Estudantes com deficiências auditivas devem ficar sempre na primeira fila da sala de aulas, independentemente se esses conseguem fazer leitura labial ou comunicar-se em Libras. Um aspecto observado nas duas salas de aula foi a localização onde o estudante surdo senta-se cotidianamente como mostra o excerto de observação a seguir:

O estudante surdo (ES-A) senta normalmente no fundo da sala juntamente com a intérprete(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

Essa localização não permitia ao estudante estar mais interligado às explicações da professora regente, fazendo dessa forma com que ficasse limitado apenas às explicações da intérprete. Na Escola B, no entanto, o estudante surdo fica acomodado em um lugar estratégico, facilitando assim a visualização do que é apresentado pela docente e pelo intérprete B.

Nesse momento, o I-B chegou na sala e ao sentar-se encostado na parede, de costas para o quadro e de frente ao ES-B, o qual estava sentado na primeira carteira da quinta fila a partir da porta, iniciou a interpretação da fala da professora (Apêndice 19 - Observação 1º Dia: 06/11/2015).

Nas duas escolas as carteiras são organizadas em filas, devido principalmente pelo tamanho de ambas as salas de aula serem pequenos para a quantidade de estudantes.

As carteiras ficam em cinco filas, uma atrás da outra(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

Essa disposição das carteiras ainda prejudica a comunicação do estudante surdo com os demais estudantes, visto que se fossem dispostas em círculo ou em U permitiria uma melhor interação da turma, como um todo.

Outra característica das duas salas é a ornamentação ou ambiência. Ambas possuem cartazes produzidos pelas professoras regentes ou pelos estudantes, com textos variados, estantes com livros didáticos e paradidáticos, “um mural com bolsos denominado Cantinho da Leitura e dentro dos bolsos há vários livrinhos e textos em folhas de papel sulfite” (Observação 1º Dia), porém apenas na turma da escola B foi verificado além desses citados, alguns outros itens de ambiência específicos para estudantes surdos, fazendo assim com que esta tenha um ambiente mais voltado à inclusão desse e de outros estudantes com a mesma dificuldade, como mostra o trecho de observação abaixo:

Seguindo à direita, o quadro e acima deste, um abecedário, do lado direito do quadro outros murais, o primeiro com um cartaz do tema gerador e ao lado, outro abecedário com sinais em datilologia, ou seja, em Libras [foto no anexo 1](Apêndice 19 - Observação 1º Dia: 06/11/2015).

Entretanto, o que mais chamou a atenção foi que a PR-A apresentou, nesses dias de observação, poucos momentos de interação com o estudante surdo. Na maioria das atividades a professora regente dirigiu-se raras vezes ao ES-A, principalmente para explicar mais de perto as atividades propostas, deixando assim a cargo da intérprete esse papel. A função desta, nada mais deveria ser, interpretar toda e qualquer fala da PR-A, direcionada ao ES-A, seja a nível social ou educacional. Apenas isso. Ou seja, não deveria dar sua própria explicação, a seu modo, de acordo com sua e apenas sua metodologia às atividades realizadas em sala e para serem feitas em casa, visto que ainda não é graduada como professora e independente disso, não é a professora regente da turma, visto que é dessa, a responsabilidade do ensino e da aprendizagem de “todos” os seus estudantes.

Outro aspecto observado foi o comportamento do estudante surdo sobre a (não)realização das atividades para casa, e também das duas profissionais PR-A e I-A em relação a essa situação.

Durante a correção da atividade para casa, o ES-A nem abriu o caderno. Como ele nunca responde em casa as atividades e não é cobrado, apenas a I-A só fala com ele sobre o que está sendo corrigido. Não vi ainda a professora regente questioná-lo por isso. Percebo que é hábito.(Apêndice 19 - Observação 4º Dia: 16/11/2015).

O que é muito perceptível é que esse estudante não tem muito ânimo em realizar as atividades a falta de cobrança e/ou de incentivo é clara. No entanto, nos momentos em que a

professora regente conversa com ele, percebe-se que ele gosta da presença dela que é muito carismática.

Em certo momento, a professora que estava sentada na secretária preenchendo alguns papéis, dirigiu-se à dupla e disse (em Libras) ao ES-A que tivesse atenção e calma(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

Um das questões falava sobre o gosto de cada um sobre esportes. A PR-A iniciou à perguntar aos alunos sobre suas preferências de esportes. Ao perguntar ao ES-A, ele sinalizou que gosta de bicicleta e corrida (atletismo). Ela ainda quis saber se ele gosta de alguma dança e ele disse que prefere hip hop. A I-A traduziu em Libras para todos esse diálogo(Apêndice 19 - Observação 4º Dia: 16/11/2015).

No entanto, pelo tamanho da turma e por sentir segurança que a intérprete possa estar traduzindo tudo o que fala para seus alunos, inclusive para o que tange ao estudante surdo, a PR-A tornou-se assim mais presente para os estudantes ouvintes que a escutam e por isso dão atenção e prendem mais. Já a professora regente B interage mais com o estudante surdo de sua turma, tendo em vista que foi observado em vários momentos conversas com ele e explicações de atividades direcionadas a todos, mas com um enfoque na maneira como o intérprete deveria apresentar ao aluno, como ver-se-á a seguir através de alguns trechos de observação.

II. Quanto à atenção ao estudante surdo

Durante os dias de observação, quando da leitura do texto disposto na parede da sala de aula ou de algum livro didático ou paradidático pela professora regente A, a intérprete A não fez a tradução para a Libras em sua totalidade, tampouco da conversa que esta professora regente tratava com os estudantes ouvintes sobre a interpretação dos textos lidos. Ficava claro que a tradução era iniciada e não era concluída. Em algumas dessas ocasiões percebia-se que a I-A partia para outros assuntos com o estudante. Isso foi percebido através da observação da pesquisadora de acordo com o que entende de vários sinais de Libras, assim notava-se que os movimentos de mãos utilizados não condiziam com a interpretação da fala da PR-A. Esta, por sua vez, pouco interagiu nesses momentos com o ES-A, pelo que foi observado nesses dias. Este estudante, por sua vez, raramente dirige-se a sua professora regente, como foi observado nessa ocasião.

Até o momento, quase na metade da aula, apenas uma vez um estudante ouvinte tentou chamar a atenção do ES-A com um “psiu” e um outro disse “ele não escuta, não!” e em nenhum outro momento ele, o ES-A, se dirigiu a alguém, a não ser à I-A, na grande maioria das vezes e uma vez à PR-A(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

Da mesma forma o estudante surdo não fazia em casa as atividades que lá deveriam ser respondidas e por isso não era chamado a atenção, da mesma forma, em outros momentos na sala de aula, ele fazia o que queria, como está descrito nos trechos a seguir:

Após o recreio, a PR-A escreveu no quadro uma atividade de matemática, a qual o ES-A não quis fazer a princípio. Dessa forma ficou muito atrasado em relação aos demais e assim, não concluindo a atividade juntamente à sua turma. Em momento algum vi a PR-A, nem a I-A aconselhar para que ele retornasse a fazer a atividade(Apêndice 18 - Observação 3º Dia: 05/11/2015).

No momento seguinte, a PR-A chamou alguns alunos, a I-A e o ES-A para a frente para fazer a oração Pai Nosso em Libras. O ES-A não quis ir à frente. Ninguém o questionou. Fez a oração de onde estava.(Apêndice 18 - Observação 4º Dia: 10/11/2015).

Diferentemente na turma da professora regente B, como mostra o fragmento de observação abaixo:

Como há na sala dois profissionais se revezando com o ensino do ES-B, a professora regente B não se dirigiu até o momento ao ES-B, contudo, vejo que está sempre “de olho” no garoto(Apêndice 19 - Observação 1º Dia: 06/11/2015).

Em dado momento, o IL-B sinalizou para o I-B que o ES-B não queria fazer a atividade. A PR-B veio a ele e questionou o porquê de ele não querer fazer a atividade. Como ele estava com raiva, baixou a cabeça e não respondeu. Ela pediu que os outros profissionais deixassem-no acalmar-se, mas que depois reiniciassem a atividade, porque ele, segundo ela, ele iria fazer a atividade, “porque é igual aos outros alunos”. Em poucos minutos ele resolveu fazer a atividade e dessa vez o I-B auxiliou-o nesse momento(Apêndice 19 - Observação 2º Dia: 12/11/2015).

O início da aula foi com a leitura de um livrinho cujo título da leitura deleite era “Não estou feliz”! Em todo o momento, o I-B traduziu a leitura da professora integralmente ao ES-B e este teve toda atenção. Essa prática é diária nesta sala de aula, pelo que pude perceber(Apêndice 19 - Observação 3º Dia: 13/11/2015).

Os recortes apresentados mostram que a atenção destinada aos estudantes contribui para uma resposta do aluno. Em algumas situações em ambas as turmas pesquisadas, os dois estudantes surdos deixaram à mostra esses sentimentos. Como os dois estão em fase de alfabetização, o fato de a professora regente estar mais próxima a cada um deles pode ser a mola propulsora da vontade de estar na escola, de querer fazer as atividades, de ter atenção à professora, à aula em si, de acreditar que pode ser mais do que é hoje através da educação e adquirir consciência que esse começo é a partir da alfabetização através da Libras e da Língua Portuguesa.

III. Quanto à interação com os outros profissionais pesquisados visando a aprendizagem do estudante surdo

A interação entre os profissionais que trabalham diretamente em prol da alfabetização dos estudantes surdos das duas escolas campo de pesquisa, deveria ser algo intrínseco a cada grupo. No entanto, é notória a diferença entre os sujeitos da Escola A em relação aos da Escola B a esse respeito. Pode-se perceber nas observações, através dos recortes a seguir, que a professora regente e a intérprete de Libras da Escola A pouco interagiram verbalmente durante as aulas.

Nesse momento, a PR-A iniciou a explicar a atividade sobre as expressões numéricas e mesmo percebendo isso a I-A continuou a conversa com ele, o ES-A, sobre outro assunto do livro. (...) mas, a PR-A não chamou a atenção dos dois(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

A PR-A reiniciou a aula, explicando como deveriam fazer/resolver a atividade em casa. Durante a explicação a intérprete estava dialogando com o ES-A e continuou.Depois falou (em Libras) que ele deveria fazer a atividade em casa e explicou a ele como fazer/responder(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

Ao final da aula percebi que não tinha visualizado as duas profissionais interagirem entre si(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

O primeiro recorte (Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015) expõe uma situação que foi percebida em outras ocasiões, onde a intérprete não traduzia em Libras para o estudante surdo a fala da professora regente concomitantemente, ou seja, em tempo real. Por outro lado, a professora regente não chamava a atenção da intérprete a esse respeito. Dessa maneira, o estudante surdo perdia a explicação da professora regente, a qual tem todo o preparo pedagógico do conteúdo em estudo enquanto o ES-A só depois recebia a explicação da intérprete, de uma forma diferenciada da que a PR-A havia trabalhado com toda a turma, ficando assim, de certa forma, isolado pedagogicamente falando, como foi visto no segundo recorte de observação acima descrito (Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

No primeiro dia de observação na Escola A não foi observada conversação entre as duas profissionais PR-A e I-A e nos dias seguintes, as duas interagiram em poucas situações em detrimento do estudante surdo. É mister lembrar que o instrutor de Libras desta escola ministra suas aulas no contra-turno, tornando-se inviável a interação entre eles durante as aulas regulares.

No que tange ao entrosamento profissional dos profissionais da Escola B, a PR-B, o I-B e o IL-B trabalham conjuntamente na mesma sala de aula. Os três em vários momentos revezam-se entre si no trabalho pedagógico destinado ao ES-B. Foi observado em várias

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

situações didáticas e não-didáticas a professora regente dirigir-se ao estudante e aos dois outros profissionais a fim de orientá-los sobre determinadas atividades a serem realizadas com o aluno surdo. Os recortes a seguir especificam algumas dessas situações.

Percebo que ela e o I-B tem a preocupação que o ES-B participe e esteja sempre atento à aula(Apêndice 19 - Observação 2º Dia: 12/11/2015).

Primeiro os dois professores, PR-B e I-B explicaram de grupo em grupo, treinaram com os alunos e depois teve início a atividade. É notório o entrosamento profissional entre os três profissionais dessa turma. Hoje, o IL-B não compareceu(Apêndice 19 - Observação 4º Dia: 16/11/2015).

Para que todos estejam a par do que se trata essa feira, inclusive os três alunos que faltaram a aula hoje, a PR-B e os outros dois profissionais que trabalham com o estudante surdo, o intérprete e o instrutor de Libras irão mostrar a todos os alunos da turma as fotos tiradas durante a aula de campo e conversar sobre as imagens com todos. Dessa forma, ninguém sairá perdendo a aula de hoje(Apêndice 19 - Observação 5º Dia: 18/11/2015).

Não verificamos, no entanto, a presença da coordenadora pedagógica B durante nenhum dia nesta turma.

IV. Quanto à metodologia aplicada

A metodologia aplicada em uma sala de aula é o grande diferencial para uma aprendizagem qualitativa. Quando se trata de uma metodologia apropriada a um determinado grupo que possui um diferencial, como é o caso de uma turma de educação regular e inclusiva e nesse estudo de caso, que contém estudantes surdos, os profissionais que trabalham em conjunto em prol da alfabetização e enfim, da educação desses alunos devem estar afinados e preparados para essa realidade.

Infelizmente, as duas escolas pesquisadas não têm profissionais com formação pedagógica para alfabetizar surdos de forma inclusiva. As professoras regentes A e B, por mais que se esforçassem em promover ambientes propícios para a alfabetização dos seus respectivos alunos surdos, devido principalmente pela falta de formação nessa modalidade e ainda pelo fato de estarem em turmas completamente heterogêneas, demonstraram dificuldades diversas nessa empreitada.

Em alguns momentos, a PR-A não percebeu que estava deixando a cargo da intérprete a ação de ensinar o aluno surdo. Essa, por sua vez, em várias ocasiões percebidas na

observação cometeu erros de negligência com o estudante, enquanto isso a PR-A não se apoderou da situação, como se vê neste trecho:

O ES-A continua sem livro. A PR-A pediu para que os alunos observassem umas fotos do livro, discutiram sobre o assunto e pediu para que uma aluna lesse um pequeno texto. A I-A explicava para o ES-A, porém, ele não via as fotos, nem viu o texto no momento da leitura. Depois de uns dez minutos a I-A pegou o livro e deu ao ES-A. Percebi que ela que estava “dando a aula” a ele, pois não estava traduzindo/interpretando a fala da professora, estava explicando à sua maneira o assunto(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

A professora regente B, no entanto tinha um cuidado diário, percebido pelas observações durante as cinco aulas que estive em sua sala de aula, de verificar se o estudante surdo B estava atento ao que ela explicava, lia ou falava para a turma, de forma insistentemente natural.

Durante a leitura, ela (PR-B) se preocupou em mostrar aos alunos as páginas do livro enfatizando o diálogo que se passava na história(Apêndice 19 - Observação 2º Dia: 12/11/2015)...

A atividade descrita abaixo (fotos no anexo 3) é um exemplo de metodologia aplicada pela PR-B de forma inclusiva em sua turma.

Após essa leitura a PR-B dividiu os alunos em seis grupos com quatro membros, já que, dos trinta alunos da turma, hoje compareceu à escola apenas vinte e quatro crianças. A PR-B explicou que estava entregando uma mochila com dois alfabetos móveis em Libras confeccionados em tampinhas de garrafas pet. Os estudantes de cada grupo deveriam ordenar os dois alfabetos em cima da carteira. Depois disso, a professora iria ditar palavras e um dos membros do grupo deveria escrevê-la numa folha de papel entregue pela professora e depois formá-la, ordenando-a com as tampinhas em Libras. O grupo que concluísse a palavra mais rápido, das duas formas e corretamente ganharia um ponto(Apêndice 19 - Observação 4º Dia: 16/11/2015).

Cada grupo continha quatro estudantes e obviamente, em um dos grupos estava participando da atividade o ES-B. Essa atividade foi realizada de forma muito dinâmica, voltada para todos os alunos indiscriminadamente e todos participaram com o intuito de cumpri-la de acordo com as orientações da professora. Para sua realização, a PR-B contou com a participação do intérprete, o qual ajudou especialmente no grupo onde estava o estudante com surdez, o qual participou ativamente os colegas de sua equipe.

A atividade que aconteceu no último dia de observação na Escola A não foi realizada de forma que chamasse a atenção do estudante surdo A, mesmo que a intenção tenha sido a melhor possível para ele.

Depois do recreio, a PR-A e a I-A colocaram um DVD do Projeto INES (Instituto Nacional de educação de Surdos (foto no anexo 5), do Ministério da Educação, com várias histórias contadas em Libras e legendadas, para todos os alunos da turma poderem acompanhar. Eles assistiram “Os 35 camelos, Rapunzel, A roupa nova do rei, O gato de botas. Um ator sinalizava em Libras todas as histórias, não precisando assim, da tradução da I-A. No entanto, o ES-A não teve atenção em grande parte do tempo, à maioria das histórias. Durante a última, a PR-A sentou-se um pouco de tempo perto dele e então, ele teve um pouco de atenção ao vídeo por alguns momentos. Já que a professora precisou ausentar-se da sala, esses foram os únicos momentos em que ele teve atenção às histórias(Apêndice 18 - Observação 5º Dia: 11/11/2015).

A professora regente, com o auxílio da intérprete, colocou esse DVD com as histórias ora citadas em Libras, mas parecia que não havia um objetivo específico para essa atividade para a turma toda. Os filmes foram passados de forma aleatória, ou seja, assim que terminava um, se passava outro e mais outro, sem um intervalo para conclusões dos alunos sobre as histórias. Ambas professoras não haviam percebido que ele não tinha prestado atenção a maioria das histórias, visto que foi observado sua atenção apenas durante alguns trechos da primeira que foi “Os 35 camelos”. Enquanto se passavam as cenas, ele conversava e brincava com alguns outros alunos que estavam perto dele. Como descrito no recorte anterior, em determinado momento a professora regente sentou-se perto dele e então, ele passou a observar a TV com mais atenção por poucos minutos, enquanto a docente estava ao seu lado. Apenas no final da aula, a professora regente A fez algumas perguntas sobre as histórias para o estudante surdo e apenas para ele. Nesse momento, a intérprete estava traduzindo o diálogo. O aluno, porém, pouco tinha a responder.

Quando ela voltou, iniciou a perguntar, com a ajuda da I-A qual história ele havia gostado mais. Ele disse que não tinha gostado de nenhuma. Ela perguntou o porquê. Ele respondeu que eram feias. Ela perguntou novamente o porquê de ele ter achado as histórias feias. Ele sinalizou que não havia entendido nada. Depois disse que havia gostado da primeira: “Os trinta e cinco camelos”. Ela então perguntou o porquê. Ele disse que era porque havia matemática. Ela, a PR-A disse que iria pedir para ele contar a história em Libras(Apêndice 18 - Observação 5º DIA: 11/11/2015).

A professora Regente B realizou em um dos dias de observação uma atividade semelhante, entretanto o desenho animado que estava sendo transmitido pela TV e pelo DVD não era em Libras, nem tampouco legendado. Porém, o estudante surdo B esteve atento durante toda apresentação.

A aula hoje, sexta-feira, iniciou com a apresentação de um filme/desenho animado. Quando cheguei na sala, todos já estavam preparados para o início da apresentação. O ES-B estava sentado bem próximo à TV e assistiu todo o filme apenas vendo as imagens, ou seja, sem interpretação das falas das personagens. Certamente seria

complicado para ele assistir e olhar ao mesmo tempo a interpretação das falas em Libras pelo I-B. Como ele não está totalmente alfabetizado, mesmo que o desenho tivesse legenda não adiantaria para ele(Apêndice 19 - Observação 3º Dia: 13/11/2015).

Em relação a essa atividade, senti falta de um trabalho diferenciado com o estudante surdo. Esperava que em outro momento o intérprete pudesse conversar com o ES-B sobre a história do desenho e que após isso, a professora regente fizesse alguma atividade com ele sobre o vídeo. Isso não aconteceu.

5.2.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO COM A INTÉRPRETE E O INTÉRPRETE DAS ESCOLAS

O processo educativo desenvolvido pelos professores (regente da turma e instrutor de Libras), bem como com o instrutor de Libras deve estar em consonância. Primordialmente, com os objetivos pedagógicos para a turma, sendo ela inclusiva, contudo, ao mesmo tempo com as atividades desenvolvidas na turma. Para o estudante surdo, é mister ler sinais para que o processo se estabeleça.

I. Quanto à atenção ao estudante surdo

Nas duas escolas a rotina pedagógica é bem parecida, tendo em vista as orientações da Secretaria Municipal de Educação. As aulas iniciam, diariamente, com uma oração, a seguir com a leitura de um livro paradidático previamente escolhido pela professora regente, sendo essa ocasião nomeada Momento de Leitura Deleite. Após essa atividade, faz-se a leitura e conversa dirigida e discutida de um texto sobre um tema determinado pela Secretaria para a quinzena (Meio Ambiente, Direitos e Deveres do Cidadão, Os Valores da Sociedade, entre outros). O texto fica exposto em um cartaz em local visível aos alunos para que estes possam acompanhar a leitura e a partir daí, cada professora segue sua aula de acordo com seus planos diários de aula.

Nas turmas em que há estudante surdo, o papel do intérprete é sem dúvida, fazer a interpretação simultânea de toda e qualquer fala da professora quando estiver dirigindo-se aos alunos. Durante as observações realizadas nas duas salas de aula das Escolas A e B, pôde-se perceber algumas diferenças nas posturas e trabalho dos dois profissionais que trabalham atuando com professor(a) intérprete, como é possível perceber através dos

recortes abaixo.

Quando a I-A entrou na sala, a PR-A já estava lendo o cartaz do tema gerador da quinzena “Os valores da Sociedade”. Todos os dias essa leitura é realizada, visto que faz parte da rotina de todas as salas de aula do município de Garanhuns. Ou seja, todos os alunos ouvintes a recebem diariamente. Contudo, noto que a I-A não traduz essa leitura ao ES-A(Apêndice 18 - Observação 5º Dia: 11/11/2015).

Nesse momento, o I-B chegou na sala e ao sentar-se encostado na parede, de costas para o quadro e de frente ao ES-B, o qual estava sentado na primeira carteira da quarta fila a partir da porta, iniciou a interpretação da fala da professora. (Apêndice 19 - Observação 1º Dia: 06/11/2015).

Esses dois trechos de observação mostra o que, na verdade ocorreu em vários episódios em que as citadas turmas foram observadas. Na turma da Escola A, enquanto a professora regente fazia as leituras do livro (Momento de Leitura Deleite) e do cartaz com o texto tema da quinzena, ou dava a sua aula normalmente, a intérprete não realizava a interpretação em sua totalidade várias vezes, deixando assim, o estudante surdo à margem da turma. Várias vezes, foi visto que, enquanto a professora regente falava, a intérprete iniciava a tradução e em pouco tempo parava, ou mudava o foco, passando então a dialogar com o menino, quando deveria estar traduzindo a leitura, explicação, em suma, a fala da PR-A.

Na escola B, não percebi em nenhum momento essa situação. O intérprete B estava sempre atento, tanto à professora regente B e ao que ela falava, quanto estudante. Se acaso, ele, o I-B se descuidasse um pouco, o aluno logo mostrava que a professora estava falando.

Outra situação que ocorre na turma da escola A, é o fato de a intérprete conversar com o ES-A, ou seja, sinalizar em Libras para ele em momentos em que ele não estava olhando para ela. Algumas dessas situações estão descritas nos trechos a seguir:

Sentados em círculos, já na sala de leitura, a I-A sentou-se em frente ao ES-A e interpretou o que a professora lia e mostrava do livro, ele, no entanto não demonstrava muita atenção, mesmo assim, a I-A continuava a interpretação da leitura do livro, independente da atenção do estudante(Apêndice 18 - Observação 2º Dia: 04/11/2015).

Em alguns momentos percebo que durante o que a professora regente fala, a I-A conversa outros assuntos com o ES-A(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

Novamente percebo a I-A sinalizando e o ES-A de rosto virado, sem prestar atenção. Se a Libras é uma língua totalmente visual, é sem sentido sinalizar para alguém que não está olhando. Assim, ela deveria chamá-lo pedindo atenção ou parar de sinalizar quando ele não estiver visualizando os sinais(Apêndice 18 - Observação 4º Dia: 10/11/2015).

Em nenhum momento foi observado esse tipo de atitude do intérprete B. Pelo

contrário, em todas as vezes em que o ES-B não estava prestando atenção, o intérprete e o instrutor de Libras ou a professora regente B percebiam e reclamavam pedindo sua atenção imediata.

II. Quanto à interação com os outros profissionais pesquisados visando a aprendizagem do estudante surdo

As situações descritas no item acima em relação ao fato de a intérprete comunicar-se em Libras com o estudantes surdo A em momentos em que ele virava literalmente o rosto para ela e assim perdendo todo o contato visual com as configurações de mãos que ela fazia para ele, foi percebido pela observadora que a professora regente A, só percebeu isso uma vez a qual comentou na ocasião com a I-A.

Às vezes, noto que ela, a I-A, ao conversar com o estudante surdo A, este vira o rosto, não dando atenção, e ela continua a se comunicar mesmo assim. Isso chamou a atenção da PR-A e esta chamou a atenção dos dois. Percebi esta atitude da I-A algumas vezes (Apêndice 18 - Observação 4º Dia: 10/11/2015).

Essa atitude da professora regente A demonstra sua atenção em relação a essas atitudes da I-A, contudo, nem todas as vezes ela percebe e/ou reclama. Percebe-se um certo distanciamento profissional entre as duas. Durante a aula, ambas deveriam estar ligadas e afinadas em todas as atividades. A intérprete deveria estar completamente atenta ao que a professora regente fala para a turma, todas as explicações e orientações. A professora regente deveria estar atenta a essas desatenções da intérprete.

A interação entre os profissionais que trabalham em prol de um determinado objetivo, nesse caso do estudante surdo, deve ser tão interligado, de tal forma que todos conheçam as atitudes pedagógicas ou de convivência entre si e que passem a se reconhecer nelas, ou seja, que consigam trabalhar como os esportistas de atletismo com revezamento de bastão, que conseguem prosseguir uma atividade de onde o primeiro passou com a mesma destreza e proficiência. Um exemplo disso está no recorte de observação abaixo. Nesse caso, apesar de não ser atribuição do intérprete B reger a aula para a turma da PR-B, por estar tão atento a aula e assim, compreender o andamento da metodologia da professora regente, conseguiu nesse momento continuar a aula no instante em que ela teve que se ausentar da sala, enquanto o instrutor de Libras assumiu o seu lugar com a mesma capacidade.

Após o lanche, a professora regente B iniciou uma atividade de matemática resolvendo problemas de divisão. Por alguns minutos ela teve que se ausentar da sala de aula e nesse momento o I-B continuou a atividade de onde a PR-B havia parado para toda a turma. Assim, o IL-B sentou-se ao lado do ES-B e passou a ensinar-lhe a atividade. Assim que a PR-B voltou (demorou uns 10min) o IL-B continuou com o ES-B e o I-B sentou-se à frente dos dois (Apêndice 19 - Observação 2º Dia: 12/11/2015).

Foi percebido em várias ocasiões a grande interação da PR-B, do I-B e do IL-B em prol da educação/alfabetização do estudante surdo desta escola.

Como a PR-B está fazendo um curso de formação em Libras pelo SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), de forma particular, ou seja, está pagando do próprio bolso, em dado momento pediu ajuda ao I-B para repassar alguns sinais aprendidos no seu curso (Apêndice 19 - Observação 1º Dia: 06/11/2015).

Nessa escola, todas as sextas-feiras, o horário da aula é diminuído em meia-hora para que os(as) professores(as) tenham aula de Libras. Nesse caso, são, o I-B e o IL-B que dão essas aulas. As mesmas são importantes para que, independente de quem trabalhe com o estudante surdo desta escola, todos possam utilizar a Libras com ele no cotidiano da escola e em outros lugares e caso, nos anos seguintes algum(a) desses(as) docentes tenham algum estudante surdo(a), já estarão com o mínimo de conhecimento em Libras (Apêndice 19 - Observação 1º Dia: 06/11/2015).

Em três momentos a observadora participou dessas aulas de Libras que ocorrem na Escola B semanalmente e foi percebido a interação, não apenas com a professora regente B, mas com todas as outras professoras, a coordenadora pedagógica B e com algumas outras profissionais da escola B. Faz parte da cultura da escola, em todas as sextas-feiras, todas as turmas serem liberadas meia hora mais cedo para a realização dessas aulas de Libras para os funcionários dessa escola. Na escola A, a coordenadora pedagógica mencionou que algumas vezes essas aulas acontecem na escola, porém não semanalmente.

III. Quanto à metodologia aplicada

A metodologia aplicada nessas salas de aula é o mote deste estudo de caso. Procurou-se ter mais atenção em tudo o que ocorria nas duas turmas, com o intuito de verificar quais e como eram utilizadas as metodologias de ensino para alfabetizar os dois estudantes surdos. Como falado anteriormente, a metodologia das duas professoras regentes eram diferentes entre si. O principal diferencial era a forma como ambas trabalhavam, levando em conta que se tratavam de turmas regulares e inclusivas. Para os métodos vivenciados na Escola A, provavelmente por ser em uma turma de 5º ano, onde todos os alunos ouvintes já estavam alfabetizados, a professora regente buscava transmitir e efetivar suas aulas literalmente para

crianças alfabetizadas. As atividades de todas as disciplinas eram iguais para todos, ouvintes e surdo. A intérprete é quem se ocupava em interpretar² o que a PR-A falava para todos, contudo, muitas vezes deixava esse trabalho a desejar. Não deveria ter uma metodologia própria, pois esse não seria o seu papel em sala de aula, porém, muitas vezes foi observada “ensinando alguns conteúdos/atividades” para ele à sua maneira. A professora regente sempre que percebia que suas explicações não haviam chegado aos estudantes, tinha que chegar mais próximo para verificar a compreensão dele e orientar mais de perto.

Voltando à sala de aula, a PR-A reiniciou a atividade, verificando se os estudantes tinham selecionado corretamente os verbos para concluir o texto que fariam utilizando essas palavras. Verifiquei que a I-A não estava interpretando a explicação da PR-A em sua totalidade.

No caso da Escola B, a professora regente B e o intérprete B tinham bastante sintonia visto que a metodologia utilizada era compatível com a idade e o grau de alfabetização dos alunos, tendo em vista que, por ser uma turma de 3º Ano (dois anos de estudo a menos que da turma da Escola A), todos ainda estavam em algum grau de alfabetização e letramento, ou seja, todas as atividades eram efetuadas com metodologias que estavam aptas com os ouvintes e com o surdo.

A PR-A foi até a carteira do ES-A verificar se este havia selecionado corretamente os verbos. Pediu para ele, com a ajuda da I-A que mostrasse em Libras os verbos que tinha escolhido(Apêndice 18 - Observação 2º Dia: 04/11/2015).

No recorte a seguir, pode-se perceber que a metodologia utilizada era direcionada para uma turma que está ainda em fase de alfabetização.

Em dado momento, o I-B explicou no quadro para o ES-B a formação de palavras com M antes de P e B. No grupo do ES-B, uma colega escrevia as palavras, mostrava a ele e depois ele e as outras duas colegas de equipe formavam as palavras. O I-B havia orientado antes para a escriba do grupo escrever as palavras em letra de imprensa maiúscula(Apêndice 19 - Observação 4º Dia: 16/11/2015).

E neste trecho, há que se notar que o intérprete se esmera em repassar ao máximo a aula e que a sua interpretação esteja realmente sendo o elo entre o estudante surdo e a aula dada pela professora regente.

1. O termo tradução nesse contexto é utilizado quando o ouvinte realiza a transposição da língua de sinais, sinalizada pelo surdo para a língua oral e o termo interpretação se refere ao processo de transposição da língua oral para a língua de sinais. Ambas as situações são frequentes na prática do tradutor/intérprete da Libras (Vagula, 2014, p. 170).

Após isso, a PR-B apresentou vários jornais regionais para mostrar aos alunos as diferenças que cada um tem do outro e ainda as partes (cadernos) que eles possuem, tais como: economia, programa, classificados, política, etc. Percebo que ela e o I-B tem a preocupação que o ES-B participe e esteja sempre atento à aula(Apêndice 19 - Observação 2º Dia: 12/11/2015).

IV. Quanto ao desenvolvimento alfabético e em Libras dos estudantes surdos A e B, segundo o(a) intérprete

Em relação ao estudante surdo A, a intérprete deixou claro que o aluno consegue ler palavras soltas e consegue compreender as palavras que lê, entretanto tem muita dificuldade em entender frases, como descrito nesses trechos de observação na Escola A.

Perguntei à I-A se ela estava lendo as questões para ele como eu estava pensando e ela disse que não. Como ele está no processo de alfabetização, no nível de ler palavra por palavra, conseguiu ler e entender algumas questões. Ela me disse que ele sabia responder as questões por ser cálculos. Ela disse que o ES-A é “bom” em matemática e que se a atividade fosse de Português ele teria muito mais dificuldade em compreender por ter muita gramática e ele ter dificuldade de compreender frases grandes(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015).

Em seguida, a professora pediu que os alunos escrevessem o texto do cartaz com o tema da quinzena, copiando-o. A I-A não entendeu que era para copiar este e disse ao ESA que ele teria que fazer um texto sobre os valores da sociedade. Então, ele pensou e passou para ela, em Libras, sua visão sobre o assunto e ela, por sua vez, organizava o que ele passava para ela em sinais através de frases e repassava para ele letra por letra em datilologia até formar um texto sobre o que ele pensava sobre o tema em pauta(Apêndice 18 - Observação 3º Dia: 05/11/2015).

O estudante surdo B, como boa parte dos estudantes ouvintes de sua turma, encontra-se no nível de alfabetização semelhante ao do estudante surdo A.

Já em relação ao conhecimento da Libras, ambos estudantes compreendem e comunicam-se perfeitamente, fato comprovado em todos os dias de observação nas duas escolas.

5.2.3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO COM OS INSTRUTORES DE LIBRAS DAS ESCOLAS

Foi percebido pouquíssima diferença entre o trabalho exercido pelo instrutor de Libras A e o instrutor de Libras B. A diferença no atendimento aos estudantes condizia pelo

fato de que no caso da Escola A, o instrutor só dava suas aulas ao estudante surdo duas vezes por semana e muitas vezes, ou um, ou outro faltava ao compromisso, o que atrapalhava demais o desenvolvimento do estudante, visto que ele não tinha o apoio desse profissional todos os dias de letivos.

A PR-A explicou-me que o instrutor de Libras (IL-A) está trabalhando à tarde dois dias por semana, ou seja, no contra-turno do horário de aula do ES-A e que muitas vezes acontece de o IL-A vir para a escola e o ES-A, não ou vice-versa e que por esse motivo, ela, a PR-A, “não está vendo resultado”(Apêndice 18 - Observação 1º Dia: 03/11/2015)...

Nesses dois dias por semana, o instrutor de Libras A alfabetizava o aluno em Libras (1ª Língua) e em Língua Portuguesa (2ª Língua) por ambos serem surdos e dava também aulas de matemática. Era notável que o estudante sentia-se mais à vontade com o instrutor do que com as professoras regente e intérprete.

Como o instrutor de Libras da Escola B todos os dias tinha um momento com o estudante surdo, assim, o aproveitamento das aulas era bem maior.

I. Quanto à atenção ao estudante surdo

Corroborando com a observação anterior, os trechos a seguir mostra o quanto o estudante surdo A se interessava às aulas do instrutor e o quanto este profissional, mesmo em poucos dias, se dedicava a esse estudante.

Ambos fizeram a atividade bem juntos e percebi que o IL-A explica passo a passo e que o ES-A presta muita atenção à explicação(Apêndice 18 - Observação 3º Dia: 05/11/2015).

Percebo que, pelo fato de o IL-A também ser surdo, o ES-A, por se sentir literalmente igual, sente-se muito à vontade com ele e o contato direto que ambos tem entre si permite uma aprendizagem lenta, mas, concreta(Apêndice 18 - Observação 3º Dia: 05/11/2015).

O instrutor de Libras da Escola B também é muito dedicado ao seu estudante, auxiliando-o não apenas durante as aulas que dá, programadas especialmente para ele, mas também, em momentos em que sua presença é necessária para colaborar na aula da professora regente e ainda substituindo o intérprete em atividades em que não era necessária interpretar a fala da professora regente.

O I-B precisou se ausentar da ala, então o IL-B substituiu-o na explicação da atividade até o I-B voltar(Apêndice 19 - Observação 1º Dia: 06/11/2015).

No primeiro momento, ela pediu que a turma sugerisse alguns nomes para o futuro jornal para que fosse feita uma votação. O nome escolhido foi “Jornal do 3º Ano A”. Quando todos os alunos ouvintes haviam votado a PR-B percebeu que o ES-B não havia votado ainda. Como o I-B não estava na sala nesse instante, ela explicou ao IL-B o que queria saber do ES-B e ele, por sua vez, explicou ao estudante pedindo sua opinião sobre o nome que ele preferia para ser o nome do jornal da turma(Apêndice 19 - Observação 2º Dia: 12/11/2015).

II. Quanto à metodologia aplicada

Nos recortes a seguir, encontram-se em destaque alguns procedimentos metodológicos, bem como recursos materiais que os instrutores de Libras utilizaram-se durante as aulas observadas com o intuito de alfabetizar os seus alunos surdos.

Durante a aula de matemática, o instrutor de Libras A observou uma atividade de Língua Portuguesa que havia passado para o ES-A fazer em casa dias atrás. Nela, ele escreveu algumas perguntas para o ES-A responder, tais como: Como você está? Qual o seu nome? Quantos anos você tem? Ele percebeu que o ES-A não havia respondido coerentemente e assim, interrompeu um pouco a atividade que estava fazendo para dar outros exemplos de como responder as perguntas da atividade de Língua Portuguesa, fazendo com que o ES-A respondesse em Libras às perguntas antes e escrevesse depois corretamente (Apêndice 18 - Observação 3º Dia: 05/11/2015).

Nessa sala fica localizado o laboratório de informática da escola e um secretária onde os dois, IL-A e ES-A fazem as atividades. Nele, ficam alguns materiais em um caixa com uma pequena faixa onde se lê: Kit educação para surdos(Apêndice 18 - Observação 3º Dia: 05/11/2015).

Durante esta observação, verifiquei que no caderno do ES-A há algumas atividades de Português, onde o IL-A alfabetiza o estudante, apresentando antes a Libras, como primeira língua, em sinais de acordo com o tema do dia(Apêndice 18 - Observação 3º Dia: 05/11/2015).

Fomos os cinco para a sala de leitura da escola, eu, (pesquisadora), o I-B, o IL-B, o ES-B e um Instrutor de Libras Estagiário (IL-E), o qual não faz parte desta pesquisa. Este então, passou a utilizar alguns materiais para Educação de Surdos que o I-B e o IL-B empregam para alfabetizar o ES-B. Assim, ele iniciou algumas atividades com o aluno. Na primeira o IL-E mostrou ao estudante figuras em fichas e letras soltas para ele formar as palavras que representavam a figura. A segunda atividade era parecida, contudo, as letras estavam em Libras e em letras maiúsculas de imprensa. Por fim, colocou um pequeno filme em DVD no notebook onde se passava a história de Chapeuzinho Vermelho como um teatro onde os atores comunicavam-se em Libras. Após assistirem, o IL-B conversou em Libras com o ES-B sobre a história e deu a ele um desenho sobre o tema para ele pintar. Segundo o intérprete, o instrutor de Libras disse essas mesmas atividades são realizadas comumente durante as aulas que dá exclusivamente ao estudante surdo(Apêndice 19 - Observação 3º Dia: 13/11/2015).

5.2.4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS

As duas professoras regentestem dificuldades para obterem o auxílio das coordenadoras pedagógicas no que tange ao trabalho de cunho pedagógico e metodológico para alfabetização de surdos, devido principalmente pela dificuldade que essas profissionais possuem em relação à experiência com Libras e ainda pelo tempo exigido que as coordenadoras pedagógicas tem em seus expedientes de trabalho para dispensar às turmas em si.

Até hoje, em cinco dias de observação, a Coordenadora Pedagógica A (CP-A) não compareceu nesta sala de aula ou teve algum contato sobre a turma pesquisada (Apêndice 18 - Observação 3º Dia: 05/11/2015).

Durante os dias de observação, a coordenadora pedagógica A esteve na sala de aula somente em duas ocasiões. A primeira para apresentar-me à turma e a segunda vez para avisar à professora e à turma sobre uma prova de avaliação externa que em breve aconteceria na escola (e em todas as escolas do Brasil) e aproveitou para dar orientação à PR-A e à I-A sobre como deveriam nortear o estudante surdo no momento de aplicar a avaliação. Os ED a seguir expõem esse segundo momento.

Antes do início da atividade relacionada com o texto, a Coordenadora Pedagógica A (CP-A) veio à sala de aula tratar certo assunto com a PR-A e avisar aos alunos sobre uma avaliação externa denominada Provinha Brasil³ que aconteceria dois dias após esta data (Apêndice 18 - Observação 5º Dia: 11/11/2015).

[A CP-A] aproveitou para orientar a I-A sobre a maneira que ela deveria auxiliar o ES-A durante a avaliação (Apêndice 18 - Observação 5º Dia: 11/11/2015).

A coordenadora pedagógica da Escola B não esteve em nenhum momento na sala de aula da PR-B. Apenas presenciei ambas conversando em determinado momento durante o intervalo de aulas.

1. Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática.

Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>

Ambas coordenadoras franqueiam assistência didático-pedagógica a uma gama de professoras e seus respectivos alunos, ajudam a gestão da escola no que tange à formações internas, à documentos burocráticos das unidades escolares que atuam junto à Secretaria de Educação do município, entre outras atividades, sobrando dessa forma, o mínimo de tempo para sugestões e ajustes em relação à educação dos estudantes surdos. Outrossim, as mesmas ainda necessitam de formação na área de Educação Inclusiva e metodologias para alfabetização e educação, no geral, para alunos com surdez.

5.3 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS: ENTREVISTAS X OBSERVAÇÕES

Nesta fase, foram confrontadas as informações mais expressivas deste estudo a partir dos discursos dos sujeitos nas entrevistas e das observações realizadas *in loco* nos seus ambientes de trabalho, com o objetivo de elucidar a problemática e a questão de partida e ainda tendo como foco o objetivo geral e os específicos desta investigação.

Durante a checagem dos elementos obtidos com as entrevistas e as observações, foram analisadas as convergências e divergências das informações. Para tanto, foi seguida a ordem das 10 (dez) formações discursivas (FD's) desta dissertação.

FD 1: Identificação pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa

Foi observado que as atitudes profissionais dos oito sujeitos deste estudo de caso condizem com a formação e tempo de atuação de cada um. De acordo com Huberman (1995), os profissionais que estão entre 2 e 3 anos de profissão encontram-se na entrada na carreira, sendo considerados então, principiantes na profissão. O autor chama este ciclo profissional de “Fase do início da carreira”. Quanto aos profissionais que estão entre os 15 e 24 anos de profissão, Huberman (1995), compreende este momento profissional de “fase da diversificação”.

Todos, sem exceção procuram fazer o seu máximo de acordo com a proficiência de cada um, bem como de suas formações profissionais e por fim, de acordo com a vivência de suas atribuições;

FD 2: Compreensão X dificuldades acerca da Educação Inclusiva

Tanto nos discursos, como durante as observações, os profissionais demonstraram compreender o significado concreto de uma escola inclusiva e como essa inclusão deve ser vivenciada em cada sala de aula efetivamente. Contudo, expressaram que suas maiores dificuldades estavam relacionadas em grande parte pela falta de formações continuadas nas suas áreas de atuação.

Apenas a intérprete A afirmou que não vê dificuldade em relação à educação inclusiva em si, mas sim, nas demais pessoas que não sabem lidar com a necessidade do estudante surdo, como visto no excerto de depoimento a seguir:

A minha maior dificuldade... pode ser, envolver o surdo... as outras pessoas, a visão dos outros... a dificuldade não é nem em mim. Eu percebo que os outros, eu tenho que estar falando, por exemplo, “ele não ouve...”, “não, não adianta falar isso...”, a maior dificuldade que eu vejo é em relação aos outros também! ;

FD 3: Dificuldade no exercício da função

De todos os profissionais entrevistados e observados, percebeu-se algumas dificuldades na intérprete A, quanto à sua atuação. No que diz respeito a sua competência com a Libras, não há o que se questionar, entretanto, em relação ao ato de interpretar a fala da professora em seu sentido literário para o estudante surdo A, ela não interpreta literalmente. Isso foi percebido algumas vezes durante as observações em sala de aula, quando, por exemplo, quando não interpretou trechos da aula concomitantemente com a fala da regente em todos os momentos necessários ao aluno em questão, durante leituras da professora, explicações, etc.; também quando interpretava sem que o aluno estivesse atento a ela; e ainda quando, por não interpretar a aula no tempo certo, dava suas explicações dos conteúdos e atividades dadas pela PR-A à sua maneira, mesmo não sendo a professora regente da turma e ainda, esta intérprete não sendo professora graduada, fazia, nesse caso, o que não era de função;

FD 4: Educação Inclusiva na cultura da escola

Nas duas escolas, os estudantes surdos são tratados sem distinção por todos da escola. Na Escola A apenas o instrutor de Libras A mencionou, em relação aos eventos

culturais ou sociais que ora ocorrem na escola, que “ele [o aluno] até participa, mas ele ainda não tem a compreensão do que está acontecendo”. Como este profissional tem apenas dois dias na semana para dar suas aulas, é possível que ele não perceba em sua totalidade a vivência diária do estudante surdo nessa unidade escolar e assim, não perceba a sua inserção na cultura da escola em vários momentos e situações percebidas durante os dias de observação que convivemos na escola, tais como: durante as aulas (explicação, atividades, oração feita em sala), entrega da merenda escolar, brincadeiras no pátio, interação com os estudantes, interpretação durante eventos, etc.

Na Escola B, segundo a professora regente da turma, todos os funcionários e alunos estão envolvidos no processo de acolhimento ao estudante surdo. Então, todos estão sempre voltados para melhor facilitar a comunicação dele com todos da escola. Esse discurso foi ratificado durante a observação realizada na Escola B. O fato de haver semanalmente, aulas de Libras para os funcionários possibilita essa sociabilidade entre todos;

FD 5: Contribuição dos profissionais pesquisados para a alfabetização do estudante surdo

De acordo com os excertos de depoimentos das entrevistas, todos os profissionais deram suas opiniões a respeito da contribuição dos demais profissionais de suas respectivas escolas. Pôde-se verificar *in loco* que, de fato, os profissionais entrevistados/observados procuram fazer o seu melhor no que tange ao trabalho com os estudantes surdos. Todavia, há que se constatar, como mencionado durante a análise das observações, que o estudante surdo A não recebe aulas especificamente de alfabetização propriamente ditas, mesmo não estando ainda alfabetizado, salvo as aulas que o instrutor de Libras leciona no contra-turno nos dois dias da semana. Como descrito anteriormente, a professora regente A possui uma turma com estudantes já alfabetizados de 5º Ano e por isso as aulas são mais específicas à maioria dos alunos, ou seja, aos que já sabem ler e escrever. Dessa forma, o ES-A apenas acompanha as aulas destinadas aos seus colegas, apesar de ele ainda não estar alfabetizado como a maioria dos(das) colegas de classe.

Na Escola B todos os profissionais citam e elogiam, nos excertos de depoimentos, a contribuição dos(das) colegas da escola, tendo em vista o empenho em colaborar com a alfabetização do estudante surdo B;

FD 6: Recursos didáticos visando a alfabetização de estudantes surdos

Quanto aos recursos materiais utilizados pelos profissionais das duas escolas, no que tange à alfabetização dos estudantes surdos A e B, há algumas divergências nas falas de alguns sujeitos da pesquisa na Escola A e convergências na Escola B, como pode-se observar nos recortes de excertos de depoimentos a seguir.

Eu uso uma apostila que tem os sinais e as palavras e eu faço algumas colagens para combinação com essas palavras e também uso os DVD's do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) que são alguns DVD's de teatro, de histórias muito conhecidas que a gente apresenta para o surdo para que ele venha a compreender melhor, aí eu, como intérprete fui interpretar uma história de Chapeuzinho Vermelho (Entrevista com o instrutor de Libras A, em 08/10/2015).

Nós temos recursos didáticos, entretanto, totalmente voltados para o surdo, não (Entrevista com a coordenadora pedagógica A, em 15/07/2015).

Enquanto o Instrutor de Libras A menciona em sua “fala” (através da tradução do intérprete A) os recurso que utiliza na escola, a coordenadora pedagógica dessa escola, afirma que nessa unidade escolar não há recursos didáticos específicos para surdos. É possível que tenha esquecido da presença desse material na escola.

No trecho a seguir, é confirmado o que o instrutor de Libras A refere-se.

Nessa sala fica localizado o laboratório de informática da escola e um secretária onde os dois, IL-A e ES-A fazem as atividades. Nele, ficam alguns materiais em um caixa com uma pequena faixa onde se lê: Kit educação para surdos (Apêndice 18 - Observação 3º Dia: 05/11/2015).

Da mesma forma, esse material foi visto na escola B.

Este então, passou a utilizar alguns materiais para Educação de Surdos que o I-B e o IL-B empregam para alfabetizar o ES-B.

No entanto, os profissionais da Escola B tiveram suas falas em uníssono quando foi tratado sobre a utilização de recursos materiais para alfabetizar o estudante surdo.

Trabalha com o livro didático que não é diferenciado, é igual. O computador, a gente faz uso, atividades com o computador. E pra o alunos surdos, a gente vem... já que a gente não tem os jogos, recursos totalmente voltados pra ele, então a gente tenta adaptar. Eu utilizo o alfabeto, números, jogos e DVD's. O computador, também, que é muito utilizado, porque o aluno surdo tem que trabalhar com o concreto. A gente utiliza também muito material concreto com ele... ábaco, assim, sendo na área de Português, alfabeto móvel para que ele possa trabalhar, montar palavrinhas, identificar o alfabeto, palavras que se relacionam com aquela letra. A gente está sempre trabalhando isso com ele (Entrevista com a professora regente B, em 18/09/2015).

Olhe, nós temos aqui disponíveis na escola... temos alfabeto móvel, temos caixas de jogos exclusivas para alfabetização, temos a caixa do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), que é um material fornecido pela Secretaria (de Educação do município), temos jogos que foram comprados com outros recursos da escola que tem enfoque na alfabetização, com formação de palavras, com desmembramento de palavras para formar outras (Entrevista com a coordenadora pedagógica B, em 16/07/2015) ...

Nós não temos laboratório de informática, mas a escola dispõe de computador e de data-show e esse computador também é utilizado com ele para um estímulo também.

E a sala de leitura também é utilizada, mas além dela, tem os livros paradidáticos da sala de aula que também ajuda na alfabetização (Entrevista com a coordenadora pedagógica B, em 16/07/2015);

FD 7: Procedimentos metodológicos visando a alfabetização de estudantes surdos

Como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos? Após a realização desta pesquisa, pode-se responder essa pergunta através deste estudo de caso. Todos os profissionais, sujeitos dessa investigação, apresentaram diversas formas de procedimentos metodológicos para alfabetizar os dois estudantes surdos, incluídos nas turmas regulares 3º Ano A e 5º Ano A, das duas escolas campo de pesquisa. Entretanto, é notório que falta uma organização pedagógica das metodologias utilizadas por ambas as turmas das duas escolas.

No caso da Escola A, onde a turma de 5º Ano possui alunos alfabetizados em sua grande maioria, a professora regente conduz suas aulas, metodologicamente falando, para alunos alfabetizados e letrados. Não há como ela, ao mesmo tempo que planeja e ministra os conteúdos específicos para um 5º Ano, concomitantemente, dar aulas estritamente de alfabetização para o ES-A. De acordo com análises das entrevistas e de observações feitas nas salas de aula anteriormente, a professora regente A conta com o auxílio de uma intérprete, porém, como seu dever [da intérprete] é de apenas interpretar as falas da professora regente, esta, não pode, dentro de suas atribuições alfabetizar o ES-A.

Durante as aulas, esse estudante participa de todas as atividades, porém, de acordo com as observações realizadas, elas não são adequadas para quem está ainda em fase de alfabetização. Ambas profissionais, cada uma a seu modo, mesmo que algumas vezes inapropriadamente (vide análise das entrevistas e observações individualmente) fazem o seu máximo para que ele esteja sempre ocupado em suas atividades, igualmente a seus colegas de classe.

Como parte da metodologia utilizada pela PR-A, a mesma apresentou a leitura de imagens e a interpretação destas como um dos subsídios utilizados com o intuito que ele aprenda a Língua Portuguesa escrita, e a intérprete ratificou a fala da colega.

(...) história em quadrinhos com sinais [interpretados pela intérprete durante as aulas] (Entrevista com a professora regente A, em 15/07/2015);

Interpretação de texto (...) a gente pega uma imagem e coloca pra ele desenvolver sobre o que ele está vendo (Entrevista com a intérprete A, em 15/07/2015).

Durante as aulas que o ES-A tem com o instrutor de Libras A, este utiliza uma metodologia correspondente com as necessidades do estudante. Eis alguns trechos de sua entrevista.

As combinações de material que falei antes... a gente coloca os sinais de um lado recortados e do outro lado, palavras. E ensinar essa palavra e este sinal e deixar que o surdo procure o sinal para que ele venha combinar com a palavra. Soletração, não é? Do surdo fazer a datilologia, que é chamado aqui, que são as letras em sinais, para que ele venha memorizar aquela palavra e venha memorizar qual é o sinal que combinava com aquela palavra. Normalmente é a metodologia usada (Entrevista com o instrutor de Libras A, em 08/10/2015).

Na escola B, o grande diferencial é que na turma há vários estudantes ainda em fase de alfabetização do contrário da Escola A, que todos os alunos, excluindo o aluno surdo, são alfabetizados e letrados, já descrito anteriormente. Dessa forma, os três profissionais utilizam procedimentos mais apropriados à essa fase de conhecimentos alfabéticos. De qualquer forma, a professora direciona todas as atividades, de todas as disciplinas, de forma que todos os alunos, alfabetizados, ou não, compreendam, respondam com consciência, inclusive o estudante surdo B, visto que, diferentemente da Escola A, os três profissionais estão na sala de aula para auxiliá-lo. A seguir, trechos de excertos de depoimentos, todos confirmados através das observações realizadas.

E DVD's, eu sempre costumo levar DVD's de fábulas, com histórias infantis, para que eles possam observar a sinalização (Entrevista com a professora regente B, em 18/09/2015).

Em relação aos procedimentos metodológicos, nós não temos um procedimento específico. Nós procuramos incluir os procedimentos para o aluno surdo, em questão, junto dos procedimentos gerais. Às vezes tem um metodologia que realmente não se encaixa na educação do aluno surdo e às vezes tem metodologias que podem ser aprimoradas e podem ser alteradas, até onde se permite, para que possa atingir o aluno (Entrevista com o intérprete B, em 13/08/2015).

Quando eu vou ensinar a Língua de Sinais pra ele, ou a própria Língua Portuguesa, gestualmente eu mostro a ele o que eu estou querendo ensinar. Por exemplo, uma gravura, ou o próprio nome do objeto em português para que ele possa aprender(Entrevista com o instrutor de Libras B, em 13/08/2015).

Então, eu sempre pesquiso metodologias novas com a professora, com o instrutor, para ver se ele se interessa(Entrevista com o instrutor de Libras B, em 13/08/2015);

FD 8: Dificuldade em utilizar metodologias específicas para surdos em turmas inclusivas

A grande dificuldade em utilizar metodologias específicas para surdos em turmas inclusivas que todos os sujeitos dessa pesquisa demonstraram, e várias vezes citadas, como visto nos excertos de depoimentos, foi em relação à falta de formação específica nessa área, ou sobre as formações pedagógicas, nesse campo, pouco apropriadas para a realidade que enfrentam em seu cotidiano escolar ou quando estudado em algum curso/formação continuada, discutido e estudado de forma insuficiente;

FD 9: Similitudes e diferenças nas metodologias utilizadas para o estudante surdo e para os ouvintes

Durante as observações realizadas na duas escolas, pôde-se notar que as atividades são sempre as mesmas para todos os alunos, os ouvintes e o surdo. A única diferença que foi observada é básica: o auxílio do profissional intérprete para a conclusão das atividades entregues aos estudantes surdos. Ambas professoras afirmaram que se fizessem atividades diferentes para seus alunos surdos, diferentemente das atividades do ouvintes, eles sentir-se-iam excluídos da turma. Ou seja, as similitudes das atividades para todos é de certa forma, uma maneira de praticar a inclusão dos estudantes surdos na sala de aula.

Eis alguns trechos de excertos de depoimentos sobre esse tema com alguns profissionais pesquisados.

Em algumas atividades, a gente leva a ter metodologias diferentes, porém, eu tenho muita ajuda da intérprete. (...) Então eu trabalho com os ouvintes, então ela vem e trabalha a parte com, o que é de interessante, o que realmente vai ter um bom rendimento para ele. O que se direciona para ele(Entrevista com a professora regente A, em 15/07/2015).

(...) Nas observações que eu faço, eu não vejo diferença na professora regente na metodologia. Ela trabalha de uma forma igual. A diferença que a gente vê é, na

questão da sala dele, do aluno surdo, é a intérprete (Entrevista com a coordenadora pedagógica A, em 15/07/2015).

A aula é preparada igualmente para todos, apenas, a forma de realizar algumas atividades é que diferencia, mas, a preparação da aula é igual. Até porque, se não, estaria excluindo o aluno, não é? Ele tem que ter acesso à mesma informação(Entrevista com a professora regente B, em 18/09/2015).

(...) logicamente como ele trabalha mais com essa parte concreta, então tem que se trabalhar diferenciado com ele, em algumas coisas, outras não (...). Mas a questão de explicação, de elaboração, é igual para todos(Entrevista com a professora regente B, em 18/09/2015).

(...) Então, a professora, periodicamente passa atividades diferentes para ele, que ele está no 3º Ano (Entrevista com a coordenadora pedagógica B, em 16/07/2015).

(...) Quando ele tem dificuldade, ela passa uma atividade diferente, mas se é outro aluno que tem, também é passada outra atividade diferente (Entrevista com a coordenadora pedagógica B, em 16/07/2015).

FD 10: Análise do desenvolvimento alfabético do aluno surdo, partindo da metodologia empregada

O tema dessa formação discursiva foi colocado em forma de pergunta a todos os sujeitos dessa pesquisa, de forma que todos fizessem uma análise do desenvolvimento alfabético do aluno surdo, partindo da metodologia empregada. As respostas foram divergentes entre si. Partindo dos parâmetros que cada um tem do que é estar alfabetizado surgiram algumas considerações a esse respeito, em relação aos dois estudantes. Eis algumas.

Hoje eu considero ele alfabetizado e acho ele, assim, um aluno muito desenvolvido. Tem um aproveitamento que poderia ser melhor, se a gente tivesse um planejamento específico, utilizando os recursos que a escola tem a oferecer(Entrevista com a professora regente A, em 15/07/2015).

Da leitura ele tem dificuldade de juntar, por exemplo, uma frase tipo: Pedro caiu. Ele tem uma dificuldade de interpretar essa frase, que uma pessoa caiu e essa pessoa era Pedro. Sujeito e predicado. Na leitura ele tem essa dificuldade(Entrevista com a intérprete A, em 15/07/2015).

Em relação à essas duas análises, pode-se constatar pelas observações que o estudante surdo A consegue ler várias palavras, porém tem dificuldade de compreender o

que uma pequena frase significa. Isto é, pode estar alfabetizado, mas não possui letramento. Não contextualiza ainda.

O estudante surdo B encontra-se no nível de alfabetização do estudante da Escola A, de acordo com os trechos dos excertos de depoimento da professora regente e do intérprete B a seguir.

Nas avaliações que eu fiz, eu coloquei um texto. Logicamente o texto foi lido pelo intérprete.(...) Então mesmo o intérprete lendo, ele conseguia dar todas as respostas de acordo com o entendimento dele(Entrevista com a professora regente B, em 18/09/2015).

Então, para a alfabetização dele, algumas metodologias utilizadas, como já citadas, brincadeiras...alguns jogos interativos... a interação dos próprios alunos em grupos em sala de aula, eu acredito que são úteis, mas às vezes, há algumas metodologias que são aplicadas como leitura coletiva de textos, que não atinge diretamente o aluno surdo, por não estar completamente alfabetizado e não ter o conhecimento e o domínio da língua portuguesa(Entrevista com o intérprete B, em 13/08/2015).

A análise do intérprete B corrobora com a da professora regente dessa escola e foi ratificada durante os momentos de observação realizadas em sala de aula. Confirma-se então, que o estudante surdo B ainda necessita de uma formação alfabética mais aprimorada e conseqüentemente de compreensão do lido e do escrito mais consistente para o seu dia-a-dia, o que provavelmente acontecerá, igualmente ao estudante surdo A, ao continuarem seus estudos, de forma gradativa e um pouco mais lenta durante os anos vindouros, comparando-se com os colegas ouvintes, porém, poderá resultar uma alfabetização concreta, como aconteceu com os dois instrutores de Libras A e B, pessoas surdas, alfabetizadas e letradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e das observações *in loco*, foi possível responder a questão de partida dessa dissertação, a partir da qual interrogasse sobre a utilização dos procedimentos metodológicos para a alfabetização de estudantes surdos em duas salas de aula no município de Garanhuns/Pernambuco/Brasil, bem como aos questionamentos secundários: Quais as concepções das docentes acerca dos próprios saberes relativos à aplicação de uma metodologia de ensino específica para a alfabetização de estudantes surdos, coerente com a realidade inclusiva da turma? Há similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes? Quais recursos didáticos são comumente utilizados visando a alfabetização dos estudantes surdos, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras? Qual a relação que os procedimentos metodológicos aplicados aos alunos surdos tem com outras práticas de educação inclusiva praticadas na escola?

Os subsídios recolhidos com os sujeitos da pesquisa apontam para a necessidade de promoção de formações acadêmicas e continuadas, tendo a pedagogia proposta para educação/alfabetização de estudantes com surdez como foco, especialmente no âmbito das escolas regulares, a fim de que a inclusão desses alunos seja efetiva no cotidiano escolar e acima de tudo na práxis do professor regente e demais profissionais da escola, com o intuito, principalmente de que esses estudantes tenham suas vidas transformadas a partir da educação.

Dessa forma, confirma-se que a falta de formação profissional adequada para o trabalho efetivo e educacional direcionado à educação e no caso dessa pesquisa, à alfabetização de estudantes surdos em turmas inclusivas foi o ponto chave para concluir que as metodologias de ensino utilizadas pelas professoras regentes com vistas à alfabetização de estudantes surdos não são apropriadas a esse público em contexto geral nas duas escolas, especialmente na Escola A.

Por ser uma classe com alunos de 5º Ano, onde todos os ouvintes são alfabetizados, compreendendo contextualmente a própria leitura e onde apenas o discente com surdez não consegue esses feitos, mesmo assim, as aulas são preparadas e vivenciadas para alunos que sabem ler e escrever de forma contextualizada, por ser esse o perfil da turma. Dessa forma,

os conteúdos e atividades repassados pela professora regente e a intérprete são recebidos pelo estudante surdo A de forma apenas secundária, ou seja, este não compreende as palavras soltas que lê e ainda não consegue interpretar e tampouco escrever competentemente pequenas frases, não permitindo assim que o mesmo se aproprie dos conhecimentos ora repassados pelas docentes de forma independente, mas apenas quando a intérprete, utilizando sua própria leitura e entendimento interpretativo, repassa para ele a leitura da frase ou texto.

No caso da Escola B a mesma situação citada em relação à Escola A ocorre, porém com algumas semelhanças e diferenças. A principal semelhança é que ambas professoras não foram formadas teórica e tecnicamente para alfabetizar alunos que possuem surdez e assim, produzem seus planejamentos e atuam em suas aulas de acordo com o que pensam que é o correto. O diferencial é que, como na escola B, por ser uma turma de 3º Ano, onde muitos ainda não estão alfabetizados, os procedimentos metodológicos e recursos empregados nas aulas são mais propícios ao alcance do objetivo principal que é o de fazer com que todos os estudantes concluam o ano letivo efetivamente alfabetizados. Ainda assim, a forma com que os profissionais auxiliam-se mutuamente, trocando ideias e experiências das suas práticas, corrobora para o bom andamento da turma e conseqüentemente do processo de alfabetização de todos os alunos, inclusive do estudante surdo B.

Após análise das entrevistas e observações realizadas chegamos à conclusão de que a organização e o planejamento escolar determinados para serem cumpridos dentro de um tempo pedagógico pré-estabelecido, com os recursos e procedimentos metodológicos adequados à realidade de cada turma e a proficiência dos profissionais que nela trabalham é o alicerce para dar início e concretizar de forma harmônica e dinâmica o legítimo aprendizado do estudante em todas as suas dimensões.

Esse conjunto de procedimentos e situações escolares citados na questão de partida e nos questionamentos secundários solidifica a educação propriamente dita de forma prática e funcional tendo em vista a eficiência real de cada indivíduo formador e conseqüentemente a eficácia de seu trabalho educativo, fazendo com que as relações cognitivas essenciais para o desenvolvimento do educando tornem-se como prioridade no espaço escolar, sobretudo no que tange à linguagem e por conseguinte à alfabetização contextualizada. Em relação à alfabetização de pessoas surdas, os procedimentos ora elencados devem ser ainda mais coerentes com a realidade e a necessidade dos educandos, sejam eles de turmas exclusivas para surdos ou oriundos de turmas regulares e inclusivas.

É notória a importância da educação bilíngue para a aprendizagem da pessoa surda, todavia para que isso seja realizado de maneira eficiente e eficaz é essencial que as atividades pedagógicas harmonizem-se de acordo com as necessidades dos alunos. Nesse caso, a preparação e posteriormente a utilização competente de uma metodologia apropriada pode proporcionar aos estudantes surdos o seu sucesso breve ou longínquo, consistente ou inadequado, dependendo apenas da forma que em que foi vivenciada. Desta feita, a turma que possua pelo menos um estudante surdo necessita veementemente de uma metodologia de ensino apropriada com a sala de aula e portanto, adequada visualmente para todos. Para tanto, é imperativo que as pessoas que trabalham em prol da alfabetização/educação de surdos, devam estar verdadeiramente unidas na causa e munidas de competência intelectual e técnica e ainda, de força de vontade em concretizar os objetivos comuns.

É imperativo compreender que o sujeito com surdez possui as mesmas probabilidades de desenvolvimento da pessoa ouvinte, carecendo apenas que suas necessidades especiais sejam atendidas. Ratificando essa afirmação, Freitas (2013, p.42), abrange essa questão da seguinte forma:

“[...] eu não sou deficiente sem estar dentro de situações concretas nas quais sou avaliado em relação à execução de tarefas que outros executam, independentemente das particularidades que podem distinguir nossos corpos e nossos intelectos. Sou deficiente em relação à eficiência de outro na execução operacional do que quer que seja”.

Por fim, insurge da pesquisa a necessidade de, na falta de uma formação adequada, de recursos inapropriados, de falta de apoio pedagógico, ou qualquer outra situação que prejudique o desenvolvimento educativo e cognitivo da turma, o profissional que trabalha diretamente com estudantes, seja este professor regente ou outro, ao sentir-se incapacitado em exercer suas atribuições pedagógicas de forma eficiente e eficaz, tenha a disposição de procurar, mesmo que de forma solitária e particular, caminhos para dispor a melhor maneira de ajudá-los coerentemente com a especificidade da classe, ajudando-os assim, a tornarem-se cidadãos ativos na sociedade e conscientes de seu papel no mundo, independentemente de suas necessidades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS:

Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In: I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed editora.

Alvez, C. B. (2001). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização da pessoa com surdez*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará.

Aranha, M. S. F. (2004a). *Educação Inclusiva: A fundamentação filosófica*. v.1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial.

Aranha, M. S. F. (2004b). *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: A escola*. V.3. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial.

Azevedo, J. M. L. (2004). O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: N. S. C. Ferreira; M. Â. Silva, (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Bicudo, M.A.V (2011). A pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Cortez Editora.

Bittencourt, A. B. (2007). Sobre o que falam as coisas lá de fora: formação continuada dos profissionais da educação. In, N. S. C. Ferreira (Org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez.

Boneti, L. W. (2007). A razão da escola, o espaço escolar e a formação docente. In N. S. C. Ferreira (org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. 3ª ed. - São Paulo: Cortez.

Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Ministério da Educação; SEESP (Secretaria de Educação Especial), Brasília.

Brasil. (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação; SEESP (Secretaria de Educação Especial), Brasília.

Brasil (2008). Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Imprensa Oficial.

Brasil. (2012a). *Caderno de educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB.

Brasil. (2012b). *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez / coordenação geral* - Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos - reimpressão - Brasília: MEC, SEESP. (Educação Infantil; 7)

Bueno, J. G. S. (2001). Educação Inclusiva e Escolarização de Surdos. In, Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Revista Integração*. Brasília, DF: Paud Brasil, Ano 13, nº 23.

Bussmann, A. C. (2013). O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: I. P. A. Veiga (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. 29ª ed. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP. Papirus Editora.

Caeiro, A. I. da S. S. (2013). *Práticas de Liderança para uma Escola Inclusiva*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.

Candau, V. M. & Moreira, A. F. B. (2003, Maio/Jun/Jul/Ago). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*: nº 23, 156-168.

Damázio M. F. M. (2007). SEESP / SEED / MEC. *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez*. Brasília/DF.

Delors, J. (et al). (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ferreira, N. S. C. (2007). Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez.

Freitas, M. E. (1991). *Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos*. São Paulo: Mackrom Books do Brasil.

Freitas, H. C.L. de. (2002). *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. (In) Educação e Sociedade, Campinas.

Freitas, M. C. de. (2013). *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência*. Vol. 9, 1 ed. (Coleção Educação & Saúde). São Paulo: Cortez.

Gil, A. C.(2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Gil, M. (et al). (2005). *Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?* USP – Universidade de São Paulo. São Paulo: TEC ART Editora.

Gões, M. C. R. (1996). Linguagem, surdez e educação. In: Brasil. (2012). *Caderno de educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB.

- Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola – Estórias sobre Educação*. Porto: ASA.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora.
- Imbérnon, F. (2009). *Formação Permanente do professorado: Novas Tendências*. São Paulo: Cortez.
- Kubaski, C. & Moraes, V. P. (2009). O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III – Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCPR– UFSM
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. – Curitiba: Editora Positivo.
- Lüdke, M; André, M. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mantoan, M. T. E. (2008). Caminhos Pedagógicos da Inclusão. In, B. W. Roth (Org.). *Experiências Educacionais Inclusivas II: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Mantoan, M. T. E. & Baranauskas, C. C. (2009). *Atores da inclusão na universidade: formação e compromisso*. UNICAMP/Biblioteca Central Cesar Lattes. Campinas, SP.
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec.
- Morais, A. G. et al. (2005). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Autêntica, Belo horizonte, MG.
- Nogueira, M. A. (1997). Eventos de lectoescrita e surdez. *Revista Integração*, n.18, p. 53-5.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In: _____. (Org.) *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Orlandi, E. P. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Oliveira, L. A. (2002). *A Constituição da Linguagem Escrita do Aluno Surdo, na Escola Regular, À Luz da Perspectiva Sócio-Histórica*. (ARTIGO) - UFJF. GT: Educação Especial/n.15.

Paula, A. R. de (2007). *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Pereira, M. C. C.(org). (2008). *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

_____. (2006). *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Quadros, R. M. (2000). *Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais* (Artigo). *Textura*, Canoas, n.3, p. 53-62.

_____ & Schmiedt, M. L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. – Brasília : MEC, SEESP.

_____ (2006). O bi do bilinguismo na educação de surdo. In: _____: *Surdez e bilinguismo*. 1ª ed. Porto Alegre : Editora Mediação.

Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4.ed, Lisboa: Gradiva.

Ramos, R. (2010). *Passos para a inclusão*. - 5 ed. revista e atualizada - São Paulo: Cortez.

Resende, L. M. G. de (2013). Paradigma - relações de poder - projeto político pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: I. P. A. Veiga (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. 29ª ed. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP. Papyrus Editora.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. Ed. São Paulo: Atlas.

Rios, T. A. (1999). *Ética e competência*. 8ª Edição: Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo, Cortez.

Rosa, S. P. da S. (2003). *Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão*. Curitiba: IESDE.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuaçãona sala de aula*. Coleções Educação. Porto, Portugal. Porto Editora.

_____. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva - a ""voz"" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. - 1ª edição: Coleção Ciências da Educação - Séries Teses. Lisboa, Portugal. Edições Universitárias Lusófonas.

Sánchez, P. A. (2005, Outubro). A educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *INCLUSÃO – Revista de Educação Especial*, 55.

Santos, E. (2004). *Abordagem Comunicativa intercultural* *Abordagem Comunicativa intercultural: uma abordagem para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas* .

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas.

Santos Filho, J. C. (2013). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. S. S. Gamboa (org.). - 8. ed. Coleção Questões da Nossa Época; v. 4. São Paulo: Cortez.

Santos, M. (2005). *Formação cívica no ensino básico; contributos para uma análise da prática letiva*. Porto: Edições ASA.

Sasaki, R. (2003). *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. São Paulo: RNR.

Satiro, M. H. (2008). Uma experiência de inclusão. In, B. Weissheimer Roth (Org.). *Experiências Educacionais Inclusivas II: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Schelp, P. P. (2009). *Letramento e alunos surdos: práticas pedagógicas em escola inclusiva*. UNICENTRO

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. - 23. ed. rev. e atual. - São Paulo. Cortez.

Silva, M. P. M. (2001). *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus.

Sousa, W. P. A. & Mourão, C. A. F. (2012). A alfabetização da pessoa surda: Desafios e possibilidades. In, Brasil. *Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Pacto Nacional pela alfabetização na idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

Tavares, M. L. D. O. (2011). *Educação Inclusiva: Entrelaços, Discursos e Prática no Ensino Público GRE - Recife Sul Pernambuco*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.

Teixeira, L. H. G. (2000, jan./jun.). Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 16, n. 1, 7 - 22.

UNESCO (2005). *Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação Para Todos – O Imperativo da Qualidade*. UNESCO, Editora Moderna. Brasil.

Vagula, E. & Vedoato, S. C. M. (2014). *Educação Inclusiva e língua Brasileira de Sinais*. Londrina, PR: UNOPAR.

Veiga, I. P. A. (2006). *Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível*. 22.ed. Campinas, SP: Papirus.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (Trad.) Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre: Bookman.

Zainko, M. A. S. (2007). Desafio da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In, N. S. C. Ferreira (Org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez.

FONTES OFICIAIS:

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional.

Brasil. (1998b). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: Unesco.

Brasil. (2014b). Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Presidência da República.

MEC/SEESP - Resolução CNE/CEB nº 02/2001. (2008). Caminhos Pedagógicos da Inclusão. In, B. W. Roth (Org.). *Experiências Educacionais Inclusivas II: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

UNESCO (1994). Conferência Mundial de Educação para Todos. *Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha.

WEBLIOGRAFIA:

Almeida, L. R. & Placco V. M. N. S. (2011, set). O papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*. Recuperado de <http://revistaeducacao.com.br/textos/142/artigo234539-1.asp> em 02/06/2016.

Brasil (2002). *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002b. Recuperado em 12 de março de 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília. Recuperado em dezembro, 10, 2014, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3A7ao.htm

Duk, C. (2005). MEC/SEESP. *Educar na Diversidade. Material de Formação Docente*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>

Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31. dez. 1996. Recuperado em 20 de novembro de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Novaes, E. C. (2011, janeiro 22). Qual a grafia correta da Língua dos Surdos? [Postagem de blog]. Recuperado de www.edmarciuscarvalho.blogspot.com

Sasaki, R. (2011, fevereiro 04). Como chamar as pessoas que tem deficiência? *Inclusive, inclusão e cidadania*. Recuperado em maio, 13, 2015, de www.inclusive.gov.br

Silva, M. A. S. M. (2005). Sobre a Análise do Discurso. *Revista de Psicologia da UNESP, Ourinhos, SP*. Recuperado de <http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/30/55> em 25/03/2014.

Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva. A prática metodológica na alfabetização de estudantes surdos inclusos em escolas regulares: um estudo de caso

APÊNDICE

Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva. A prática metodológica na alfabetização de estudantes surdos inclusos em escolas regulares: um estudo de caso



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva

e-mail: izabelvasconcelos@live.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida

e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE 1

**CARTA-CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA**

Prezado(a) Professor(a),

Vimos por meio desta, convidar-lhe a colaborar com a presente pesquisa, através de sua participação em entrevista semiestruturada, bem como com a sua permissão para a realização de observações a serem realizadas em sua sala de aula durante o período letivo de uma semana, em dias e horários pré-agendados. Tudo o que for dito, registrado ou escrito será utilizado para fins científicos, assegurando seu anonimato. O objetivo geral desta dissertação é analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE.

Consentindo a presença em sua sala de aula, qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, poderá entrar em contato com a pesquisadora, residente à Rua da Esperança, 70, Santo Antônio, Garanhuns-PE, pelos telefones (87) 9603-4363, (87) 8117-4363, (87) 3762-1212 ou pelo e-mail izabelvasconcelos@live.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a colaboração neste estudo. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente, através de correio eletrônico. Não haverá riscos, nem desconfortos, nem custos de qualquer natureza, nem receberá pagamento, nem gratificações pela sua participação. Poderá interromper sua participação a qualquer momento sem qualquer penalização ou prejuízo.

Garanhuns, 10 de julho de 2015.

Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva
Pesquisadora Responsável



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva

e-mail: izabelvasconcelos@live.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida

e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE 2
CARTA-CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

Prezado(a) Intérprete de Libras,

Vimos por meio desta, convidar-lhe a colaborar com a presente pesquisa, através de sua participação em entrevista semiestruturada, bem como com a sua permissão para a realização de observações a serem realizadas em uma turma durante o período letivo de uma semana, em dias e horários pré-agendados. Tudo o que for dito, registrado ou escrito será utilizado para fins científicos, assegurando seu anonimato. O objetivo geral desta dissertação é analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE.

Consentindo a presença em sala de aula, qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, poderá entrar em contato com a pesquisadora, residente à Rua da Esperança, 70, Santo Antônio, Garanhuns-PE, pelos telefones (87) 9603-4363, (87) 8117-4363, (87) 3762-1212 ou pelo e-mail izabelvasconcelos@live.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a colaboração neste estudo. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente, através de correio eletrônico. Não haverá riscos, nem desconfortos, nem custos de qualquer natureza, nem receberá pagamento, nem gratificações pela sua participação. Poderá interromper sua participação a qualquer momento sem qualquer penalização ou prejuízo.

Garanhuns, 10 de julho de 2015.

Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva
Pesquisadora Responsável



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva
e-mail: izabelvasconcelos@live.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida
e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE 3
CARTA-CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

Prezado(a) Instrutor(a) de Libras,

Vimos por meio desta, convidar-lhe a colaborar com a presente pesquisa, através de sua participação em entrevista semiestruturada, bem como com a sua permissão para a realização de observações a serem realizadas em uma turma durante o período letivo de uma semana, em dias e horários pré-agendados. Tudo o que for dito, registrado ou escrito será utilizado para fins científicos, assegurando seu anonimato. O objetivo geral desta dissertação é analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE.

Consentindo a presença em sala de aula, qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, poderá entrar em contato com a pesquisadora, residente à Rua da Esperança, 70, Santo Antônio, Garanhuns-PE, pelos telefones (87) 9603-4363, (87) 8117-4363, (87) 3762-1212 ou pelo e-mail izabelvasconcelos@live.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a colaboração neste estudo. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente, através de correio eletrônico. Não haverá riscos, nem desconfortos, nem custos de qualquer natureza, nem receberá pagamento, nem gratificações pela sua participação. Poderá interromper sua participação a qualquer momento sem qualquer penalização ou prejuízo.

Garanhuns, 10 de julho de 2015.

Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva
Pesquisadora Responsável



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva
e-mail: izabelvasconcelos@live.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida
e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE 4
CARTA-CONVITE E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

Prezada Coordenadora Pedagógica,

Vimos por meio desta, convidar-lhe a colaborar com a presente pesquisa, através de sua participação em entrevista semiestruturada, bem como com a sua permissão para a realização de observações a serem realizadas em uma turma durante o período letivo de uma semana, em dias e horários pré-agendados. Tudo o que for dito, registrado ou escrito será utilizado para fins científicos, assegurando seu anonimato. O objetivo geral desta dissertação é analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE.

Consentindo a presença em sala de aula, qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, poderá entrar em contato com a pesquisadora, residente à Rua da Esperança, 70, Santo Antônio, Garanhuns-PE, pelos telefones (87) 9603-4363, (87) 8117-4363, (87) 3762-1212 ou pelo e-mail izabelvasconcelos@live.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a colaboração neste estudo. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente, através de correio eletrônico. Não haverá riscos, nem desconfortos, nem custos de qualquer natureza, nem receberá pagamento, nem gratificações pela sua participação. Poderá interromper sua participação a qualquer momento sem qualquer penalização ou prejuízo.

Garanhuns, 10 de julho de 2015.

Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva
Pesquisadora Responsável



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva
e-mail: izabelvasconcelos@live.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida
e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE 5 - GUIÃO DE ENTREVISTA

PROFESSORA REGENTE

Prezado(a) entrevistado(a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradecemos desde já sua atenção e participação.

Q.1 Identificação do Entrevistado:

- Idade
- Gênero
- Tempo de formação
- Tempo de atuação
- Série/ano que atua

Q.2 Formação pedagógica

- Qual a sua formação pedagógica?
- Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em Educação Inclusiva?
- Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Q.3 Conhecimento acerca da profissão docente

- Apresente o conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Q.4 Docência e prática cotidiana

- Quais são as atribuições da sua função?
- Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?
- Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Q.5 Educação inclusiva e surdez

- Qual o seu conceito sobre Educação inclusiva?
- Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação Inclusiva para elaborar suas aulas? Qual(is)?
- Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação para surdos para elaborar suas aulas? Qual(is)?
- Pode-se afirmar que a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos em sua sala de aula é uma extensão das práticas de educação inclusiva vivenciadas comumente na cultura de sua escola? Por quê?

Q.6 Metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular

- Que subsídios/recursos didáticos utiliza para aprimorar sua aula no que tange à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras?
- Cite alguns procedimentos metodológicos visando à alfabetização de estudantes surdos utilizados em sua turma?
- Possui alguma dificuldade em utilizar metodologias diferenciadas em uma turma inclusiva?
- Há similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes em sua sala de aula? Quais?
- Se utiliza alguma metodologia direcionada a todos os estudantes (surdos e ouvintes) de forma igualitária, segundo sua análise, esta acarreta um melhor ou pior resultado para a alfabetização do(s) estudante(s) surdo(s)?
- As aulas de alfabetização de surdos entram no planejamento bimestral, semanal e/ou diário? Esse plano de trabalho é feito apenas por você ou em comum com outro

profissional da escola? Qual(is)?

- Quando a metodologia exclusiva utilizada para alfabetizar estudante(s) surdo(s) não facilita a aprendizagem deste, você pede ajuda a algum(a) profissional da escola? Quem? Por quê?
- Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético de seu aluno surdo em relação aos alunos ouvintes, a partir da utilização da metodologia empregada em sua sala de aula?
- Como você avalia a intervenção pedagógica, tendo em vista a alfabetização de seu(s) estudante(s) surdo(s):
 - Do(a) intérprete?
 - Do(a) instrutor(a) de Libras?
 - Da coordenadora pedagógica?



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva
e-mail: izabelvasconcelos@live.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida
e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE 6 - GUIÃO DE ENTREVISTA

INTÉRPRETE DE LIBRAS

Prezado(a) entrevistado(a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em uma escola pública de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradecemos desde já sua atenção e participação.

Q.1 Identificação do Entrevistado:

- Idade
- Gênero
- Tempo de formação
- Tempo de atuação
- Série/ano que atua

Q.2 Formação pedagógica

- Qual a sua formação pedagógica?
- Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em Educação Inclusiva?
- Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Q.3 Conhecimento acerca da profissão docente

- Apresente o conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Q.4 Docência e prática cotidiana

- Quais são as atribuições da sua função nessa escola?
- Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?
- Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Q.5 Educação inclusiva e surdez

- Qual o seu conceito sobre Educação inclusiva?
- Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação Inclusiva para exercer seu trabalho? Qual(is)?
- Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação para surdos para exercer seu trabalho? Qual(is)?
- Na sua visão, a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos em sala de aula é uma extensão das práticas de educação inclusiva vivenciadas comumente na cultura de sua escola? Por quê?

Q.6 Metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular

- Que subsídios/recursos didáticos são comumente utilizados para aprimorar as aulas da turma pesquisada no que tange à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras?
- Cite alguns procedimentos metodológicos visando à alfabetização de estudantes surdos utilizados nessa turma?
- Percebe alguma dificuldade de entendimento do estudante surdo em relação a alguma metodologia utilizada durante as aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras?
- Há similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes nessa sala de aula? Quais?
- Se a professora regente utiliza alguma metodologia direcionada a todos os estudantes (surdos e ouvintes) de forma igualitária, segundo sua análise, estes procedimentos acarretam resultados positivos ou negativos para a alfabetização do(s) estudante(s) surdo(s)?
- O seu plano de trabalho é feito apenas por você ou em comum com outro profissional da escola? Qual(is)?

- Quando a metodologia é exclusiva para alfabetizar estudante(s) surdo(s) e essa não facilita a aprendizagem deste, na sua opinião, qual profissional da escola deve ser acionado para auxiliar nesse processo? Por quê?
- Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético de seu aluno surdo em relação aos alunos ouvintes de sua turma, a partir da utilização da metodologia empregada cotidianamente na sala de aula?



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva
e-mail: izabelvasconcelos@live.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida
e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE 7 - GUIÃO DE ENTREVISTA

INSTRUTOR(A) DE LIBRAS

Prezado(a) entrevistado(a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em uma escola pública de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradecemos desde já sua atenção e participação.

Q.1 Identificação do Entrevistado:

- Idade
- Gênero
- Tempo de formação
- Tempo de atuação
- Série/ano que atua
- Escola em que atua

Q.2 Formação pedagógica

- Qual a sua formação pedagógica?
- Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em Educação Inclusiva?
- Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Q.3 Conhecimento acerca da profissão docente

- Apresente o conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Q.4 Docência e prática cotidiana

- Quais são as atribuições da sua função nessa escola?
- Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?
- Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Q.5 Educação inclusiva e surdez

- Qual o seu conceito sobre Educação Inclusiva?
- Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação Inclusiva para elaborar suas aulas de Libras? Qual(is)?
- Suas aulas de Libras são destinadas apenas aos estudantes surdos? Por quê?
- Na sua visão, a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos em sala de aula é uma extensão das práticas de educação inclusiva vivenciadas comumente na cultura de sua escola? Por quê?

Q.6 Metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular

- Que subsídios/recursos didáticos conhece e utiliza, para aprimorar sua aula no que tange à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras?
- Que metodologias de ensino utiliza para aprimorar as aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras no que tange à alfabetização de estudantes surdos?
- Possui alguma dificuldade em dar aulas de Libras em uma turma inclusiva?
- O seu plano de trabalho é feito apenas por você ou em comum com outro profissional da escola? Qual(is)?
- Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético de seu aluno surdo, a partir da utilização da metodologia empregada pela professora regente?
- Como você avalia a sua intervenção pedagógica, tendo em vista a alfabetização de seu(s) estudante(s) surdo(s)?



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva
e-mail: izabelvasconcelos@live.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida
e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE 8 - GUIÃO DE ENTREVISTA

COORDENADORA PEDAGÓGICA

Prezado(a) entrevistado(a):

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em uma escola pública de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradecemos desde já sua atenção e participação.

Q.1 Identificação do Entrevistado:

- Idade
- Gênero
- Tempo de formação
- Tempo de atuação
- Escola em que atua

Q.2 Formação pedagógica

- Qual a sua formação pedagógica?
- Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em Educação Inclusiva?
- Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Q.3 Conhecimento acerca da profissão docente

- Apresente o conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Q.4 Prática cotidiana

- Quais são as atribuições da sua função?
- Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?
- Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Q.5 Educação inclusiva e surdez

- Qual o seu conceito sobre Educação inclusiva?
- Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação Inclusiva para exercer sua função de coordenadora pedagógica junto à(s) professora(s) cujas turmas tenham estudantes com NEE? Qual(is)?
- Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação para surdos para exercer sua função de coordenadora pedagógica junto à(s) professora(s) cujas turmas tenham estudantes com NEE? Qual(is)?
- Na sua visão de coordenadora pedagógica, pode-se afirmar que a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos nas salas de aula com estudantes com NEE é uma extensão das práticas de educação inclusiva fazem parte da cultura de sua escola? Por quê?

Q.6 Metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular

- Que subsídios/recursos didáticos a escola dispõe para utilização e aprimoramento das aulas destinadas à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras? Esses recursos são bem utilizados?
- Cite alguns procedimentos metodológicos visando à alfabetização de estudantes surdos já orientados por você, como coordenadora pedagógica da turma foco deste estudo.
- Percebe similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes na sua sala de aula em questão? Quais?
- Se a professora regente utiliza alguma metodologia direcionada a todos os estudantes (surdos e ouvintes) de forma igualitária, segundo sua análise, esta acarreta um melhor ou pior resultado para a alfabetização do(s) estudante(s) surdo(s)?
- Quando avalia que os procedimentos utilizados pela professora da turma pesquisada

quanto à metodologia exclusiva para alfabetizar estudante(s) surdo(s) não facilita a aprendizagem deste, qual o seu papel nesse processo?

- Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético do aluno surdo da turma pesquisada em relação aos alunos ouvintes, a partir da utilização da metodologia empregada em sua sala de aula?
- Como você avalia a intervenção pedagógica, tendo em vista a alfabetização de seu(s) estudante(s) surdo(s):
 - do(a) intérprete?
 - do(a) instrutor(a) de Libras?
 - da professora regente?



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Pesquisadora: Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva

e-mail: izabelvasconcelos@live.com

Orientadora: Prof. Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Coorientadora: Prof. Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida

e-mail: ataide@hotlink.com.br

APÊNDICE 9 GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

Q1. Descrição da escola

- Estrutura física
- Estrutura organizacional
- Dinâmica escolar (horários, recepção, atendimento)
- Cultura da escola (dentro e fora da sala de aula) em relação à inclusão do aluno surdo

Q2. Descrição dos relacionamentos interpessoais

- Professora regente com o aluno surdo e vice-versa
- Professora regente com os demais alunos e vice-versa
- Coordenadora pedagógica com o Instrutor e o Intérprete de Libras e vice-versa
- Coordenadora pedagógica com a professora regente e vice-versa
- Instrutor e intérprete de Libras com a professora regente e vice-versa
- Instrutor e intérprete de Libras com o aluno surdo e vice-versa
- Instrutor e intérprete de Libras com os demais alunos e vice-versa

Q3. Prática pedagógica da professora regente (metodologias utilizadas para alfabetização do estudante surdo)

Q4. Atribuições exercidas na escola pelo instrutor e pelo intérprete de Libras

APÊNDICE 10

RESPOSTAS DA PROFESSORA REGENTE DA ESCOLA “A”/ PR-A

Data da Pesquisa: 15/07/2015

Pesquisadora: Meu nome é Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva. Sou estudante do curso de Mestrado em Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Vou entrevistar a professora regente, de uma turma de uma escola de Garanhuns, Pernambuco. Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Professora, agora nós estamos com o tema, identificação do entrevistado. Qual a sua idade?

Professora regente “A”: Quarenta e cinco anos

Pesquisadora: Gênero?

Professora regente “A”: Feminino

Pesquisadora: Qual o seu tempo de formação?

Professora regente “A”: Quinze anos.

Pesquisadora: Agora o tempo de atuação?

Professora regente “A”: Mesmo tempo. Uns quinze anos.

Pesquisadora: Qual a série ou ano que você atua?

Professora regente “A”: 5º Ano.

Pesquisadora: Agora estamos com o tema formação pedagógica. Qual a sua formação pedagógica?

Professora regente “A”: Magistério.

Pesquisadora: Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em Educação Inclusiva?

Professora regente “A”: Não. Eu nunca fiz formação na área de Educação Inclusiva.

Pesquisadora: Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Professora regente “A”: Também, não.

Pesquisadora: Agora o tema, conhecimento acerca da profissão docente. Apresente o conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Professora regente “A”: Me sinto uma pessoa dedicada ao meu trabalho. Gosto do que faço e o que eu acredito muito é na mudança da vida de um ser humano através da educação. Mas de uma educação de qualidade e a gente só tem isso a partir do conhecimento. O conhecimento não só de dentro de uma escola, mas o conhecimento de mundo. Eu foco muito isso na sala de aula. O meu trabalho é sempre em cima da realidade do que a gente vive.

Pesquisadora: Agora nós estamos com o tema docência e prática cotidiana. Dentro desse seu conhecimento da sua profissão, quais são as atribuições da sua função como professora regente dessa escola?

Professora regente “A”: Leve o aluno ao conhecimento, mais em relação a sua realidade, porque muitas vezes a gente foge da realidade. A gente trabalha assuntos, a gente trabalha conteúdos que muitas vezes não tem nada a ver com que o estudante quer aprender. Então às vezes, a gente sai da linha, mas o que é importante é ver a realidade de cada aluno.

Pesquisadora: Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?

Professora regente “A”: Eu acredito muito no interesse do estudante e na família, a base é a família. E quando ela não está interagindo com a escola eu acredito na maior dificuldade. O trabalho não caminha e o interesse do estudante que é importante.

Pesquisadora: Uma coisa caminha com a outra... De fato...Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Professora regente “A”: Uma formação. Uma boa formação. Hoje, como é a primeira vez que eu trabalho com a Educação Inclusiva... Estou com um aluno surdo e preciso de uma grande formação.

Pesquisadora: Agora o quinto tema, Educação Inclusiva e surdez. Qual o seu conceito sobre Educação inclusiva? Pra você o que é Educação Inclusiva?

Professora regente “A”: É não excluir... É não excluir. Porque a gente trabalha inclusão na escola e dentro dela a gente já está excluída. A gente não tem, muitas vezes o método, a gente não tem um recurso, então, a gente termina excluindo o estudante.

Pesquisadora: Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação Inclusiva para elaborar suas aulas? Qual(is)?

Professora regente “A”: Não. No momento eu não uso.

Pesquisadora: Que fundamentos você utiliza para elaborar suas aulas dentro de uma sala de aula inclusiva?

Professora regente “A”:Veja, eu trabalho com uma proposta, certo? Dentro da necessidade do aluno, com o apoio mesmo da coordenadora, da intérprete, é que a gente monta um trabalho para o aluno.

Pesquisadora: Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação para surdos para elaborar suas aulas?

Professora regente “A”:Não. Mas sou uma pessoa que gosta muito de ler e perguntar a quem já trabalhou. Eu acho assim, que a prática é que me leva a fazer e não que eu vá buscar em teoria, em fundamentação. Mas eu gosto de ler. Até uma reportagem, uma revista, ou um depoimento de alguém que já trabalhou, ou que é um surdo pra ir adiante.

Pesquisadora: Essa fundamentação teórica, pelo que você está dizendo é se baseando em cima da prática de outras pessoas, que outras pessoas vivenciaram, mesmo que esteja escrito em outro lugar, não em livros. Porque quando a gente fala em fundamentação teórica, a gente fala muito que doutor fulano, citou, falou em algum lugar que é importante fazer. O que você gosta mesmo de ler é o que fulano “fez!”.

Professora regente “A”:Exatamente! Já de uma experiência vivida. Eu busco muito isso. Até numa reportagem. Eu gosto muito de depoimentos, de reportagens. Acho que minha fundamentação é essa! Porque é real. Eu gosto do que é real. Do que é verdadeiro. Do que se dá certo. Que às vezes cita... eu sou muito de criticar... Que aí cita... Deu certo? Não sei... Ele fez? Eu gosto do que foi feito e deu certo. Acredito muito nisso. A mudança através do real da sua prática, de pôr em prática. Eu acho muito bonito, citação, leio, me interessa, mas eu acho que o mais importante é o real.

Pesquisadora: Pode-se afirmar que a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos em sua sala de aula é uma extensão das práticas de educação inclusiva vivenciadas comumente na cultura de sua escola? Por quê?

Professora regente “A”:Acredito que sim, porque sempre a nossa escola está em conjunto. Se é uma atividade recreativa, se é uma atividade cultural. Qualquer atividade que seja feita com a parte pedagógica, com a coordenação. Estamos todos juntos.

Pesquisadora: Então, tudo o que é feito em sala de aula, é um espelho do que é feito no interior da escola...

Professora regente “A”:É como se todo mundo participasse da vida do estudante. E é. A escola é isso. De uma forma ou de outra, todo mundo participa da vida dele, conhece ele, convive com ele.

Pesquisadora: De todos e para todos, não é? Agora o tema: Metodologia de ensino utilizada
Escola Superior de Educação Almeida Garrett

com estudantes surdos em turma regular. Que subsídios ou recursos didáticos utiliza para aprimorar sua aula no que tange à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras?

Professora regente “A”:Eu sou apaixonada pelos livros de contos, poemas... é o que eu mais trago pra sala de aula, são textos. Diversos, todos os gêneros, jornal... Todos os tipos... importante para qualquer estudante. E pra ele ainda mais, quando se tem uma imagem. É o fato dele gostar de ver, de ser curioso, de querer saber, é importante, então, o livro é importante, a leitura é importante pra ele, através dos textos, dos gêneros textuais, do cordel, da poesia, do bilhete, duma receita.

Pesquisadora: Nesse caso, você especifica livros, mas claro que os textos não estão apenas em livros, não é isso? Como você especificou: receitas... e aí se tem um outro recurso que você pode se utilizar também...

Professora regente “A”:O computador, não é? Os jogos, data-show, músicas! Não escuta, mas presencia a coreografia. A gente já fez um trabalho em cima disso. E é fantástico!

Pesquisadora: Esses são os recursos? Cite alguns procedimentos metodológicos visando à alfabetização de estudantes surdos utilizados em sua turma?

Professora regente “A”:História em quadrinhos eu gosto muito de trabalhar histórias em quadrinhos. As tirinhas. Dela, ele desenvolve muita coisa, tanto na contação, como na própria escrita.

Pesquisadora: E como ele gosta muito de imagens...

Professora regente “A”:Desenvolve muito bem e por sinal, histórias, como eu falei, sobre a história com sinais, história em quadrinhos com sinais.

Pesquisadora: História em quadrinhos em Libras? Utilizando Libras.

Professora regente “A”:Eram uns sinais, poucos sinais. E ele compreendia o que estava lá. Bem desenvolvido. Ele trabalhou contando, ele fez a contação, como ele fez também, a escrita.

Pesquisadora: Possui alguma dificuldade em utilizar metodologias diferenciadas em uma turma inclusiva?

Professora regente “A”:Possuo, com certeza. Tenho minhas dificuldades. Preciso de mais formação. Preciso de mais apoio, pra desenvolver mais, talvez até mais leituras, procurar mais do entendimento de uma educação inclusiva, por nunca ter trabalhado... é minha primeira vez!

Pesquisadora: É muito desafiador!

Professora regente “A”:Muito desafiador...

Pesquisadora: Mas, está gostando?

Professora regente “A”: Amando. Estou me apaixonando pela educação inclusiva.

Pesquisadora: Há similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes em sua sala de aula? Quais?

Professora regente “A”: Há sim. Porém eu vejo o estudante surdo tão naturalmente, como se eu estivesse vendo um estudante ouvinte, por todas as reações, pelo que ele me dá de resultado. Eu vejo mais a semelhança do que a diferença. Porque ele me dá um bom resultado. Me impressiona a cada dia os resultados que ele me dá.

Pesquisadora: Mas, aí quando você utiliza a metodologia, quais as semelhanças e diferenças da metodologia que você utiliza? Você faz a mesma metodologia para todos ou tem metodologias diferenciadas para os ouvintes e pra ele, estudante surdo?

Professora regente “A”: Em algumas atividades, a gente leva a ter metodologias diferentes, porém, eu tenho muita ajuda da intérprete. Ela é quem é meu apoio nessa parte. Então eu trabalho com os ouvintes, então ela vem e trabalha a parte com, o que é de interessante, o que realmente vai ter um bom rendimento para ele. O que se direciona para ele.

Pesquisadora: Em contexto geral, você trabalha uma mesma metodologia e aí, nesse momento, ela... vamos dizer assim... repassa para o estudante surdo aquela metodologia que você está utilizando... o que é igual? É isso?

Professora regente “A”: Exatamente.

Pesquisadora: E aí, havendo a necessidade, vocês fazem uma metodologia diferenciada?

Professora regente “A”: A gente aprimora. Eu digo assim: É como se fosse um leque, a gente abre um leque para ele. Então, a gente vai vendo a necessidade dele, o interesse dele, do que ele gosta também e aí a gente vai desenvolvendo um trabalho com ele. Contar histórias com animais é fantástico para ele. Recortar uma figura, mostrar a você uma figurinha e contar... de dizer o que é que aquele animal... fazer o sinal do animal... é fantástico. Eu sei que é interessante... Se você vai dar uma aula de Ciências, uma aula de Geografia, trabalhar uma paisagem... O diferencial é esse. Quando eu estou trabalhando com o aluno, a intérprete está em cima da imagem. Que é quando ele está entendendo a minha aula.

Pesquisadora: E a alfabetização, ela é realizada, não apenas na aula de Língua Portuguesa. Ela está em todas as disciplinas. A gente já sabe e eu acredito que você deve aproveitar bem nesse sentido, realmente.

Professora regente “A”: Você perceber que ele sabe o que é um animal que o colega gosta... recorta a figura, vai mostrar a ele... e vai contar a historinha, onde está aquele animal. O que

ele gosta, ele faz o mesmo trabalho. Interessante essa parte. É daí que você vê o rendimento, o resultado dele. Não é só naquele texto que você entrega, não é só na atividade de Matemática.

Pesquisadora: E o cotidiano ajuda muito a desenvolver isso também. Como você falou, e as outras pessoas falaram também, essa questão da sala de aula, o entorno da escola, pra família, que você falou também... Então, essa ligação ajuda demais.

Professora regente “A”: E ele entende das regras da sala de aula, das regras da escola, sabe do horário. Sabe do que pode, sabe do que não pode...

Pesquisadora: Se utiliza alguma metodologia direcionada a todos os estudantes (surdos e ouvintes) de forma igualitária, segundo sua análise, esta acarreta um melhor ou pior resultado para a alfabetização desse estudante surdo?

Professora regente “A”: Pior, porque como eu havia falado, assuntos que não são de interesse dele, é como se aquilo não fosse servir pra vida dele. E realmente, a gente diz assim: “Não serve para a vida dele”. Aí, ele não tem interesse e se trabalhar, é pior pra ele.

Pesquisadora: As aulas de alfabetização de surdos entram no planejamento bimestral, semanal e/ou diário? Esse plano de trabalho é feito apenas por você ou em comum com outro profissional da escola? E Qual(is)?

Professora regente “A”: O planejamento, ele é diário. Ele é feito com o apoio da Coordenação e com os colegas que trabalham na mesma série.

Pesquisadora: Mas, você tem nesse planejamento um local específico para as aulas direcionadas para ele?

Professora regente “A”: Não. Não temos aulas específicas.

Pesquisadora: Então, a mesma aula, o mesmo planejamento serve para toda a turma? Inclusive?...

Professora regente “A”: Para ele.

Pesquisadora: Quando a metodologia exclusiva utilizada para alfabetizar estudante(s) surdo(s) não facilita a aprendizagem deste, você pede ajuda a algum(a) profissional da escola?

Professora regente “A”: Peço sim. Peço ajuda. Peço à professora que trabalhou com ele há quatro anos e quem me dá muito apoio, dando orientações, me dando ideias. Até recursos que eu não sabia que havia na escola, eu descobri essa semana. Poderia usar. Passei até para a intérprete... que eu não conhecia o material e fui também em busca da coordenação, que é quem me ajuda.

Pesquisadora: Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético de seu aluno surdo em relação aos alunos ouvintes, a partir da utilização da metodologia empregada em sua sala

de aula?

Professora regente “A”:Hoje eu considero ele alfabetizado e acho ele, assim, um aluno muito desenvolvido. Tem um aproveitamento que poderia ser melhor, se a gente tivesse um planejamento específico, utilizando os recursos que a escola tem a oferecer. Seria mais soma...

Pesquisadora: Como você avalia a intervenção pedagógica do intérprete, tendo em vista a alfabetização de seu estudante surdo?

Professora regente “A”:Muito interessante, de se ter o intérprete. É muito importante, mas, também ela precisa de uma formação, de conhecimento dos recursos que a escola tem. Vem sem saber do que a escola proporciona. Precisa-se ter uma formação específica com ela. O que eu sinto dificuldade é dessa parte.

Pesquisadora: Como você avalia a intervenção pedagógica do instrutor de Libras, tendo em vista a alfabetização de seu estudante surdo?

Professora regente “A”:Também, o trabalho do Instrutor junto com a gente, que a partir daí, que a gente vai conhecer mais ainda o estudante. Vai crescer mais o estudante. Vai desenvolver mais o estudante. Ele é o apoio. O grande apoio é o Instrutor de Libras.

Pesquisadora: E em relação à intervenção pedagógica da Coordenadora Pedagógica, tendo em vista a alfabetização desse estudante surdo?

Professora regente “A”:É o complemento da escola. É o tudo. Porque ela vai ser assim, o nosso apoio, a nossa base, o nosso alicerce. É em busca dela que a gente vai... é o nosso socorro. Recursos, a orientação, na conversa, no diálogo com o próprio estudante. Então, ela tem nos ajudado muito.

Pesquisadora: Ok. Obrigada, professora.

APÊNDICE 11

RESPOSTAS DA INTÉRPRETE DE LIBRAS DA ESCOLA “A”/I-A

Data da Pesquisa: 15/07/2015

Pesquisadora: Meu nome é Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva. Eu estou cursando Mestrado em educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e nesse momento, eu estou fazendo uma entrevista com uma intérprete de uma escola de Garanhuns, Pernambuco. Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Professora, qual a sua idade?

Intérprete “A”: Vinte anos.

Pesquisadora: Qual é o gênero?

Intérprete “A”: Feminino

Pesquisadora: Tempo de formação?

Intérprete “A”: Estou cursando Letras, estou no 5º Período.

Pesquisadora: Tempo de atuação na sua área?

Intérprete “A”: Primeiro ano que eu trabalho em sala de aula e como intérprete também.

Pesquisadora: Qual a série ou ano que você atua?

Intérprete “A”: Quinto ano. Quinto Ano “A”.

Pesquisadora: Agora vamos falar sobre formação pedagógica. Qual a sua formação pedagógica?

Intérprete “A”: Como eu já falei, eu estou cursando 5º período de letras.

Pesquisadora: Você já fez algum curso/formação continuada com enfoque em educação inclusiva?

Intérprete “A”: O único curso que eu tenho com educação inclusiva é Libras e eu acho que não se encaixa nesta questão.

Pesquisadora: Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de

ensino específica para estudantes surdos?

Intérprete “A”: Não. Eu nunca fiz específico para surdos. O que eu peguei foi uma matéria da faculdade, que eu estudei, que era educação inclusiva, que dá pra ter uma noção a mais, mas, o que eu me baseio pra ser intérprete, é o meu curso de Libras que eu fiz de um ano.

Pesquisadora: Agora nós vamos falar do tema conhecimento acerca da profissão docente. Apresente o conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Intérprete “A”: A minha função é de intérprete, intérprete de Libras. A minha função é fazer a tradução do português para Libras, todas as informações que a professora está dando, informações de aula, ou não, como informações extra sala, tipo: recreio, banheiro, todas essas coisas são minhas funções e passar todo o conteúdo da sala, da aula, do entorno, conversa entre colegas eu também passo...essa é a área em que eu atuo dentro da sala de aula.

Pesquisadora: Certo. E aí quando você fala de todas essas questões que você já faz aqui, o que você pensa sobre o conhecimento geral que você tem da sua profissão, o que você poderia fazer a mais, o que você poderia falar a mais sobre a sua profissão?

Intérprete “A”: A minha profissão é voltada à inclusão, a inclusão de surdos em sala de aula e hoje em dia torna-se muito importante, porque antigamente, pelo histórico não havia. Hoje em dia, graças a Deus os alunos tem essa oportunidade, e eu estou aqui para cumprir essa função de intérprete de Libras, que é desafiadora, mas você aprende muito, você desenvolve muito. É ótimo pela aprendizagem que você passa e aprende também.

Pesquisadora: Agora nós vamos falar sobre docência e prática cotidiana. Quais são as atribuições da sua função nessa escola, no contexto geral, não apenas em sala de aula?

Intérprete “A”: Minha função é de intérprete de Libras e conviver com o aluno surdo, porque eu tenho um contato mais direto com ele, até pela minha função, eu me comunico mais, pra estreitar a relação...

Pesquisadora: Você está sempre com ele...

Intérprete “A”: Sim, sim...

Pesquisadora: No horário do recreio...

Intérprete “A”: No recreio não.

Pesquisadora: Em que momentos você utiliza a sua função em todo o entorno da escola?

Intérprete “A”: Em todo o entorno... Agora no recreio eles estão brincando, aí como ele já tem um envolvimento com os professores, com a escola toda, aí ele fica brincando normal... aí eu lancha mais rápido, mas desço... Eu procuro sempre estar perto dele, mas de vez em quando, eu venho aqui pra cima, venho para o banheiro, essas coisas.... Mas, ele se envolve

muito bem.

Pesquisadora: E quando está na hora do recreio, na escola tem algum dispositivo pra lembrar a ele que o recreio acabou, por exemplo? Ele percebe isso?

Intérprete “A”: Tem não. Eu desço antes. Quando toca, eu aviso a ele que tocou. Aí eu: “Vá brincar”, aí ele vai. Antes de tocar, eu volto de novo.

Pesquisadora: Você faz um sinal específico pra ele, dizendo a ele que ele pode brincar ainda... que há tempo, e quando acaba o recreio...

Intérprete “A”: “Volte pra sala, agora... Acabou... Volte pra sala...” Eu mando sentar.. Esperar... na hora da merenda também, que eles voltam pra sala, aí, ficam lá sentados, quando dá uns cinco minutos que eu tenho chamado todos à sala, aí eu faço um sinal dizendo que é pra ele também ir... essas coisas eu tenho que auxiliar ele. Agora na merenda não! Ele sai da sala, vai pegar a merenda, aí ele já sabe que é só a parte de entrega, aí ele volta pra sala já sabe...

Pesquisadora: Já está acostumado, então?

Intérprete “A”: Já! Mas pra acostumar eu faço todos os sinais... sempre que necessário, que ele precisa de auxílio, na escola inteira, não só na sala...

Pesquisadora: Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?

Intérprete “A”: A minha maior dificuldade... pode ser, envolver o surdo... as outras pessoas, a visão dos outros... a dificuldade não é nem em mim. Eu percebo que os outros, eu tenho que tá falando, por exemplo, “ele não ouve...”, “não, não adianta falar isso...”, a maior dificuldade que eu vejo é em relação aos outros também! Porque eu preciso estar orientando, “não, ele não ouve, não adianta gritar... em termos gerais é isso. É que as pessoas esquecem um pouco, assim, tipo, “fala, não, eu não vou falar”... “Não adianta falar, tem que fazer sinais”!

Pesquisadora: Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Intérprete “A”: a minha maior dificuldade é de passar matérias muito específicas, tipo Português, tenho uma grande dificuldade de passar e pra ele aprender. É uma dificuldade pra eu passar e outra pra ele aprender... Matemática não é difícil, geografia é um pouco, é na metodologia de passar pra ele. Que a professora está falando, é como eu te falei, tem que, muitas vezes eu tenho que trocar a frase por uma mais curta, pra melhor entender, até porque, tem sinais que eu não sei. Eu não vou chegar aqui e dizer que sei. Por exemplo, Português: tem sinais que eu não sei!

Pesquisadora: Então quando a professora está passando, a professora regente está passando

alguma atividade e ela vai incluir todos os alunos, inclusive ele, essa atividade é que causa um pouco de dificuldade em você, por conta de algumas frases que ela coloca... é isso que você tá querendo dizer?

Intérprete “A”: Depende da atividade. Se for de um tema mais fácil, não tem dificuldade, é o que eu estou dizendo, é por matéria. Qual questão que vai ser trabalhada? Essa? Ótimo! Tipo, Ciências, ótimo de passar pra ele, muito fácil. Já Português, por questões de preposições... entram palavras mais difíceis... é isso que estou dizendo, que é mais difícil pra passar pra ele. Mas só em relação de matérias muito específicas. Português é bem difícil, até porque a língua dele é outra, aí eu tenho que mostrar outra estrutura de linguagem.

Pesquisadora: É aquilo que você estava falando, é a segunda língua dele?...

Intérprete “A”: É... a maior dificuldade são os sinais de Português. É difícil...

Pesquisadora: Agora a gente vai falar sobre o tema Educação Inclusiva e surdez. Qual o seu conceito sobre Educação inclusiva? Como você acha que deve acontecer realmente a educação inclusiva?

Intérprete “A”: A Educação inclusiva é feita para incluir, no meu caso é a inclusão de surdos. Meu conceito sobre educação inclusiva, é uma educação feita para pessoas especiais... que precisam conviver num meio social e a educação veio pra isso, pra fazer a inclusão. Se bem que eu já acho ela inclusiva. Mas a questão do surdo, ela vem incluindo muito mais pra prepará-lo pra uma vida social.

Pesquisadora: Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação Inclusiva para exercer o seu trabalho? Qual(is)?

Intérprete “A”: Uma referência teórica específica, não. O que eu trabalho mesmo, é na prática...

Pesquisadora: Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação para surdos para exercer o seu trabalho?

Intérprete “A”: Específico, não. Eu tive uma matéria de inclusão, de educação inclusiva. Aí eu fiz uns estudos pra poder me aprofundar, eu vi alguns textos de inclusão... foi o que eu utilizei, mas específico, não! Eu aproveitei um matéria que eu estava tirando na faculdade e me aprofundei, mas na questão da inclusão porque incluir, como o surdo se sente. Pronto! Quando eu dei uma aprofundada foi nessa questão: como o surdo se sente? O que ele quer? Será que ele está igual aos outros, com o mesmo objetivo de querer aprender? Aí eu dei uma pesquisada aí... Deu pra ter uma ideia...

Pesquisadora: Então eu vou reformular a questão anterior e vai caber essa resposta aí. Você se
Escola Superior de Educação Almeida Garrett

utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação inclusiva?

Intérprete “A”:Na questão do surdo, ele está com o mesmo interesse do outro? Quer aprender igual aos outros? Foi isso que eu procurei. O que diferencia do querer dele para o querer do outro?

Pesquisadora:Mas aí, você disse agora que não, antes quando eu fiz a pergunta que não se baseava em nenhuma fundamentação e agora você disse que sim.

Intérprete “A”:Foi, foi... é verdade...

Pesquisadora:Então, nesse caso, sim?! Você se baseou em alguma fundamentação teórica...

Intérprete “A”: Nessa questão dele... no aprender.

Pesquisadora:Essa fundamentação teórica foi no curso que você está fazendo? Na sua graduação...

Intérprete “A”:Foi no curso de Letras. Foi, foi... eu queria ver a reação dele. Qual a aprendizagem...

Pesquisadora:Então, sim. Você fez. O seu trabalho, de qualquer forma está se baseando nessa fundamentação, nessas leituras, nessas pesquisas que você fez...

Intérprete “A”:Está. Porque eu vi a necessidade de eu saber até onde ele queria, até onde eu poderia levar... qual a percepção dele pra vida, pra o mundo. O que ele acha que a educação vai proporcionar a ele... E, realmente...

Pesquisadora:E tá dando certo?

Intérprete “A”:Tá dando certo!

Pesquisadora:E muito mais tem pra você ver, viu? Porque o leque de informações que a gente tem sobre educação inclusiva é grandioso e na educação de surdos é que você acha muita coisa.Na sua visão, a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos em sua sala de aula é uma extensão das práticas de educação inclusiva vivenciadas comumente na cultura de sua escola? O que você faz em sala de aula, o que a professora regente faz em sala de aula, esse convívio que ele tem na sala de aula ela se estende pela escola?

Intérprete “A”:Se estende, sim. Todas as partes, da coordenação, da diretoria, até a sala de aula, com as pessoas que trabalham... todas... elas se envolvem com o surdo, elas interagem! Procuram interagir. Se não souberem, pedem pra “mim” falar alguma coisa a ele. Mas, sim... Tudo o que a gente trabalha em sala de aula ele vê isso em torno de toda a escola. Ele percebe a inclusão em torno de toda a escola.

Pesquisadora:Ele não se sente diferenciado?

Intérprete “A”:Não. Sente, não. O que acontece em sala de aula se estende até diretoria,

peessoas que trabalham na limpeza, na entrega de merenda, que é uma parte bem íntima da escola, da sala de aula... Mas, o convívio dele, sim... normal...

Pesquisadora: Agora o nosso tema é metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular. Que subsídios/recursos didáticos são comumente utilizados para aprimorar as aulas da turma pesquisada no que tange à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras? Que subsídios, que recursos são utilizados?

Intérprete “A”: Os recursos... A gente prefere usar livros, são livros usados, livros especialmente com imagens. Estão ensinando em livro de Ciências, aí a gente procura pegar imagens, eu trago as coisas de imagens, faço frases mais curtas... É mais com livros que a gente trabalha.

Pesquisadora: Cite alguns procedimentos metodológicos visando à alfabetização de estudantes surdos utilizados nessa turma? O que vocês fazem exatamente, que tipo de atividades vocês fazem, utilizando esses recursos didáticos, que nesse caso, são os livros e as imagens?

Intérprete “A”: Interpretação de texto. A gente pega as imagens, na aula de Português, que foi a pergunta aí, a gente pega uma imagem e coloca pra ele desenvolver sobre o que ele está vendo e isso acontece com a turma toda, não só é com ele, não. Tem a interpretação de quadrinhos, que é interpretação de texto, imagem também, não coloca fala, é tudo imagem que ele consegue decifrar perfeitamente. Incrível. E... é isso que a gente utiliza... imagens...

Pesquisadora: Vocês fazem jogos, brincadeiras...

Intérprete “A”: Brincadeiras, sim. Jogos, não. Tem os jogos, mas é porque o 5º Ano, tá mais focado na questão do livro mesmo... ele participa de todas as brincadeiras.

Pesquisadora: Vocês já viram uns vídeos... a própria Secretaria de Educação enviou há um tempo atrás, uns vídeos com historinhas infantis e esses vídeos, essas historinhas são todas dramatizadas em Libras. Vocês já viram, já utilizaram com ele?

Intérprete “A”: Eu já vi. Não, eu não utilizei com ele. Não sei se a escola disponibiliza. Eu cheguei na escola esse ano... Aí, eu não vou dizer que eu mostrei a ele... Não mostrei. Só que ele já está aqui há três anos, não sei se a outra pessoa mostrou... Jogos, ele já trabalhou. No início do ano eu trabalhei com ele com jogos, aí eu dei uma parada pra focar mais na questão de estudo, que ele estava precisando nesse momento.

Pesquisadora: Você percebe alguma dificuldade de entendimento do estudante surdo em relação a alguma metodologia utilizada durante as aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras?

Intérprete “A”: Uma dificuldade dele em relação à Língua Portuguesa?

Pesquisadora: Dele em relação à metodologia utilizada? Tem alguma metodologia que é utilizada que você nota que ele acha mais difícil, que ele não compreende?

Intérprete “A”:É. A metodologia, a que vem direto do professor. O jeito que a professora fala. É. Do jeito que vem dela, ele não entende. Aí, é como eu lhe disse, eu tenho que diminuir as frases... Dar outros exemplos... pra ele melhor entender. Mas, é essa a minha função mesmo, que é de diminuir a distância entre ele e o conhecimento, não é?!

Pesquisadora:Há similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes nessa sala de aula? Quais as semelhanças? Na metodologia tem alguma metodologia que é específica para “todo mundo”? Essas são as semelhanças. E quais as diferenças? Se tem alguma diferença em alguma metodologia? Primeiro, as semelhanças. O que se faz igual pra “todo mundo”?

Intérprete “A”:Brincadeiras, são feitas iguais pra todo mundo. As aulas de artes, ele participa de todas. Matemática, ele não participa de todas. Português, ele também não participa de todas. Geografia, ele participa de todas. História, eu tiro ele um pouco, porque é mais difícil passar o conteúdo. As diferenças: Português, eu tiro para diminuir a frase...

Pesquisadora:Específica pra alfabetização... Ele se utiliza de alguma metodologia específica? Qual? Específica, não. Alguma metodologia que é, que é igual para todos, para alfabetização? Tem alguma metodologia que a professora regente utiliza e você utiliza para todos ao mesmo tempo e ele compreende?

Intérprete “A”:Sim. Quando é de imagem e de poucas frases são para todos. São para todos os alunos, quando são textos maiores, aí, ele, ou não faz, ou eu passo alguma coisa “mais pequena” pra ele, tipo, esse o texto são duas páginas, aí é muito cansativo pra ele, aí eu coloco... tipo, meia página... eu diminuo o texto...

Pesquisadora:Você faz um resumo do texto com frases mais curtas... seria assim?

Intérprete “A”:É. Levando em conta a preferência com imagens, se o texto não tiver imagem, a gente procura não dar pra ele. É a diferença. Os outros usam sem imagem mesmo. Com ele, a gente procura fazer imagem. Mas também, às vezes a gente testa sem imagem, a gente também faz esse teste sem imagem.

Pesquisadora:Pra ver se ele acompanha...

Intérprete “A”:Sim. Mas, a preferência é com imagem pra ele.

Pesquisadora:Ok. Se a professora regente utiliza alguma metodologia direcionada a todos os estudantes (surdos e ouvintes) de forma igualitária, segundo sua análise, estes procedimentos acarretam resultados positivos ou negativos para a alfabetização do estudante surdo?

Intérprete “A”: Como eu lhe disse, é positiva, quanto mais que ele interage com os outros, ele vê que a professora está incluindo todos, ele reage melhor, ele quer participar.

Pesquisadora: Ele se sente realmente incluído...

Intérprete “A”: Incluído! É! Aí quando eu tiro ele um pouquinho... Não. vamos ali especializar isso aí... ele já fica, “hum!” aí eu, “calma, daqui a pouco você volta, vai interagir... (em Libras)” é muito bom! A professora inclui ele bastante...

Pesquisadora: Ele gosta de estar junto, realmente...

Intérprete “A”: Ele gosta de estar junto! Por isso, “então está bom, já que quer estar junto, então eu me esforço mais..., vou fazer isso...” a gente inclui ele bastante! Foi como eu lhe disse, no ensino de Português que a gente tira sempre mais, dá interpretação de texto... Matemática a gente tira ele um pouco. Matemática é muito difícil... Mas é só em específica. Mas, na maioria do tempo ele é todo incluído na turma. Brincadeiras, ele gosta... e ele segue normal, igual aos outros!

Pesquisadora: Qual é a idade dele?

Intérprete “A”: Onze anos.

Pesquisadora: Ah, sim! Então, nessa idade é que ele gosta de estar junto mesmo!

Intérprete “A”: Ele brinca com os outros... E quando eu passo tarefa, a professora faz uma pergunta pra todos, aí eu: “Aqui!”. Aí ele... (sinais de Libras perguntando se é com ele). “Você? É!” Ela entende, eu vou dizendo a ela... ela interage bastante com ele... Tem perguntas no meio da turma... Tipo: a professora: “Quem fez isso hoje?” eu digo a ele... ele interage com isso! Não é separado, não! É incluído! A questão era pra todo mundo, então: “você fez?” eu pergunto! A professora pergunta. Ela tem essa preocupação de saber que ele também fez. “Você fez isso? Vou cobrar de você também, igual eu estou cobrando dos outros aqui!” Ela gritando de lá e eu faço (Libras) aqui! Está cobrando de você”!

Pesquisadora: O seu plano de trabalho é feito apenas por você ou em comum com outro profissional da escola?

Intérprete “A”: A Coordenação Pedagógica, ela me auxilia em xerox, em sinais que eu mando pra ele aprender em casa, pra depois ele vir me dizer o que ele aprendeu. Eu trabalho com a Coordenação Pedagógica e com a professora em sala de aula.

Pesquisadora: Isso que você faz, através desse auxílio que você tem da Coordenação Pedagógica e da professora, você tem um plano de trabalho seu, escrito?

Intérprete “A”: Não. Um plano de trabalho, meu, escrito, não. Eu sigo o da professora. Meu mesmo, não.

Pesquisadora:Ok. Quando a metodologia é exclusiva para alfabetizar estudante(s) surdo(s) e essa não facilita a aprendizagem deste, na sua opinião, qual profissional da escola deve ser acionado para auxiliar nesse processo? Quando essa metodologia é utilizada, ele é específica pra ele, como você disse várias vezes, que quando ele não alcança aquilo que a professora regente está passando, então você chama ele à parte, você faz com ele uma outra atividade... Você faz com ele uma metodologia específica para trabalhar com ele, por ele ser um estudante surdo e por ele ter aquela dificuldade e mesmo assim não deu certo, que profissional da escola você vai chamar para te auxiliar nesse momento?

Intérprete “A”:Eu chamo a Coordenação Pedagógica. Primeiramente converso com a professora, falo pra ela: “Olha, tá acontecendo isso, ele está com dificuldade nisso”... e posteriormente eu chamo a Coordenação Pedagógica e digo, “Olha, tem que trabalhar isso aqui com ele”... eu tenho que trazer mais sinais...eu preciso... tem que dar o enfoque... o instrutor tem que dar um enfoque nessa matéria. Nessa questão aqui, eu procuro a Coordenação Pedagógica e primeiro pra ela acionar as outras pessoas, tipo o professor, o instrutor...

Pesquisadora:Ok. Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético de seu aluno surdo em relação aos alunos ouvintes de sua turma, a partir da utilização da metodologia empregada cotidianamente na sala de aula? Como é que você acha que está o desenvolvimento alfabético dele, comparando com os estudantes ouvintes?

Intérprete “A”:Isso é em relação à Língua Portuguesa?

Pesquisadora:Em Língua Portuguesa, em relação à alfabetização. O desenvolvimento alfabético dele.

Intérprete “A”:Alfabético... Ele tem uma dificuldade em Português. Ele não tem o mesmo desenvolvimento que os outros. Os outros leem texto maior... Ele lê textos menores. Se for uma palavra muito complexa, aí pra ele é difícil dele conseguir entender o sentido daquela palavra. Ele tem um grau de leitura... de interpretação... interpretação, ele é bom! Ele tem um grau de leitura, palavras sem significados... mais atrasado que os outros...

Pesquisadora:E quando você diz que ele em interpretação é bom, ele é bom em interpretação da leitura ou da imagem?

Intérprete “A”:Da imagem. Da leitura ele tem dificuldade de juntar, por exemplo, uma frase tipo: Pedro caiu. Ele tem uma dificuldade de interpretar essa frase, que uma pessoa caiu e essa pessoa era Pedro. Sujeito e predicado. Na leitura ele tem essa dificuldade.

Pesquisadora:Mesmo ele conhecendo que Pedro é uma pessoa e ele conhecendo que aquela

palavra caiu, significa o ato de cair, mesmo assim, ele sente essa dificuldade?

Intérprete “A”:Sente. Sente dificuldade de interpretar o sentido.

Pesquisadora:Ok. Professora, muito obrigado pela sua entrevista.

Intérprete “A”:Obrigada a você.

APÊNDICE 12

RESPOSTAS DO INSTRUTOR DE LIBRAS DA ESCOLA “A” / IL-A

Obs.: Conto, nesta entrevista, com o auxílio de um Intérprete desta escola, ao qual agradeço imensamente sua colaboração, tendo em vista que, o Instrutor de Libras comunica-se apenas em Libras.

Data da Pesquisa:08/10/2015

Pesquisadora:Meu nome é Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva. Eu sou estudante do curso de Mestrado em Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Eu, agora vou iniciar uma entrevista com o Instrutor de Libras, tendo o auxílio do Intérprete nesse momento. Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Desde já, eu agradeço a atenção e participação dos dois colegas. Agora, o primeiro tema, identificação do entrevistado.

Pesquisadora:Qual a sua idade?

Instrutor de Libras “A”:Vinte e seis anos

Pesquisadora:O gênero?

Instrutor de Libras “A”:Homem.

Pesquisadora:Tempo de formação como Instrutor?

Instrutor de Libras “A”:Dois anos.

Pesquisadora:Qual o tempo de atuação na área, como instrutor de Libras?

Instrutor de Libras “A”:Quatro anos.

Pesquisadora:Qual a série ou ano que você atua? 4º Ano (Obs.: O instrutor equivocou-se, pois atua no 5º Ano).

Pesquisadora:Agora o tema, formação pedagógica. Qual a sua formação pedagógica?

Instrutor de Libras “A”:Cursando o quarto período de Pedagogia.

Pesquisadora:Você já fez algum curso ou formação continuada com enfoque em Educação

Inclusiva?

Instrutor de Libras “A”:Tenho sim. Um curso e algumas palestras.

Pesquisadora:Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Instrutor de Libras “A”:Não tem curso de metodologia.

Pesquisadora:Agora o tema, conhecimento acerca da profissão docente. Apresente o conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Instrutor de Libras “A”:Eu trabalho como instrutor e sou eu quem avalio, o que é que o surdo sabe, o que é que o surdo não sabe, o que ele precisa. Então eu faço uma anotação, e depois eu vou fazendo materiais, tentando fazer estratégias para conseguir um ensino melhor para o surdo.

Pesquisadora:Agora o tema, docência e prática cotidiana. Quais são as atribuições da sua função nessa escola?

Instrutor de Libras “A”:Então... ele ensina ao surdo, no caso, a Libras e também um pouco de português, para que ele venha a ter a compreensão das palavras e dos sinais e também ensina sinais para os ouvintes. Explica algumas questões da cultura surda.

Pesquisadora:Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?

Instrutor de Libras “A”:A maior dificuldade para o surdo, normalmente é o português. Ele precisa ter um pouco mais de atenção. A Libras também é um pouco difícil. Mas, é importante a gente precisar... e apoiar e ajudar o surdo, por exemplo com a questão da contextualização, para ele começar a compreender, o que ele sinaliza e também o que ele escreve.

Pesquisadora:Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Instrutor de Libras “A”:O que é mais difícil, é que é um surdo sozinho, porque não tem muito contato com os ouvintes. O que seria mais apropriado seria a escola bilíngue. Pelo menos do 1º ao 5º, porque seria contato de surdo entre surdos, professores intérpretes, professores surdos, aonde ele desenvolveria sua língua e quando ele chegasse no 6º Ano, com o intérprete, ele conseguiria um apoio melhor, já compreenderia, tanto a sua língua, como a Libras que o intérprete usa.

Pesquisadora:Ok. Agora o nosso tema é Educação Inclusiva e surdez. Qual o seu conceito sobre Educação Inclusiva? O que você entende de educação Inclusiva?

Instrutor de Libras “A”:Na Educação inclusiva é importante o quê? A interação entre o surdo e o ouvinte, para que os ouvintes venham tanto a aprender a se comunicar com o surdo

e ter uma comunicação com o mundo externo, porque também só com o surdo, não dá.

Pesquisadora: Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação inclusiva para elaborar suas aulas de Libras? Se utiliza, qual ou quais?

Instrutor de Libras “A”: Não. Eu não me utilizo.

Pesquisadora: Suas aulas de Libras são destinadas apenas ao estudante surdo?

Instrutor de Libras “A”: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Instrutor de Libras “A”: Eu tenho uma aula específica para ensinar ao surdo, mas aí, nas outras salas, eu tenho que ensinar... eu ensino aos alunos ouvintes em todas as salas da escola, normalmente trinta minutos, quinze minutos em cada sala. Isso na semana...

Pesquisadora: Na sua visão, a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos em sala de aula é uma extensão das práticas de educação inclusiva vivenciadas comumente na cultura da sua escola?

Instrutor de Libras “A”: Em algumas coisas o surdo participa, em algumas outras, não... porque ainda precisa ser ensinado, ainda precisa o surdo aprender algumas questões, e aí então, ele até participa, mas ele ainda não tem a compreensão do que está acontecendo.

Pesquisadora: Agora o nosso tema, metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular. Que subsídios/recursos didáticos conhece e utiliza, para aprimorar sua aula no que tange à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras?

Instrutor de Libras “A”: A Libras é como a língua primeira que eu ensino e o português é como a segunda língua para ele. eu uso uma apostila que tem os sinais e as palavras e eu faço algumas colagens para combinação com essas palavras e também uso os DVD's do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) que são alguns DVD's de teatro, de histórias muito conhecidas que a gente apresenta para o surdo para que ele venha a compreender melhor, aí eu, como intérprete fui interpretar uma história de Chapeuzinho Vermelho.

Pesquisadora: Que metodologias de ensino utiliza para aprimorar as aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras no que tange à alfabetização de estudantes surdos?

Instrutor de Libras “A”: As combinações de material que falei antes... a gente coloca os sinais de um lado recortados e do outro lado, palavras. E ensinar essa palavra e este sinal e deixar que o surdo procure o sinal para que ele venha combinar com a palavra. Soletração, não é? Do surdo fazer a datilologia, que é chamado aqui, que são as letras em sinais, para que ele venha memorizar aquela palavra e venha memorizar qual é o sinal que combinava com

aquela palavra. Normalmente é a metodologia usada.

Pesquisadora: Possui alguma dificuldade em dar aulas de Libras em uma turma inclusiva?

Instrutor de Libras “A”: A dificuldade maior é, por exemplo, você estar tentando ensinar Libras ao aluno surdo, mas todos os outros alunos estão fazendo alguma coisa diferente, então eles terminam não tendo atenção no ensino exatamente da Libras e quer fazer o que o outro aluno ouvinte quer fazer, só quer ficar junto dos outros colegas, mas ele não tem esse contato de fazer a mesma coisa, porque, por exemplo, ele ainda não adquiriu a Libras. Ele não vai compreender a atividade. Então pouco vai acontecer essa combinação. Então, termina tendo... o aluno surdo se desfocando da Libras e querendo fazer uma atividade que ele ainda não compreende, que ainda não tem como dar uma compreensão maior àquela atividade para ele.

Pesquisadora: O seu plano de trabalho é feito apenas por você ou em comum com outro profissional da escola? Você faz um plano de trabalho escrito e se faz, ele é em comum com outro profissional da escola?

Instrutor de Libras “A”: Não. Eu não faço. A gente sempre conversa com os professores, conversa com os coordenadores, mas ainda não é um... vamos dizer assim... ainda não projetamos, de escrever... ainda sou eu sozinho que vejo que falta melhor para o surdo, para poder começar a ensinar a ele questões de sinais, de português...

Pesquisadora: Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético de seu aluno surdo, a partir da utilização da metodologia empregada pela professora regente?

Instrutor de Libras “A”: É bom, porque a professora sempre tenta interagir tanto com o intérprete, como comigo, para tentar se organizar um material, que não só ajude o surdo, mas também que ajude os ouvintes ao mesmo tempo, para fazer a mesma atividade, não é? Atividade igual.

Pesquisadora: Como você avalia a sua intervenção pedagógica, tendo em vista a alfabetização do estudante surdo?

Instrutor de Libras “A”: Eu tento sempre incentivar o aprendizado do português. Exemplo: A Libras, no caso do aluno, ela como primeira língua, a Libras já tinha, ele já veio de casa, ele já tinha essa língua apropriada, já tinha se apropriado da língua, mas o português a gente fica incentivando, mostrando que no futuro ele melhora, tem um melhor aprendizado se ele souber o português... o aluno tinha muito interesse de no futuro fazer uma faculdade já... então, ele se esforçava muito para aprender as palavras, para conseguir um futuro melhor.

Pesquisadora: Muito obrigada ao instrutor de Libras, ao intérprete. Muito boa a colaboração de vocês.

APÊNDICE 13

RESPOSTAS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA “A” / CP-A

Data da Pesquisa: 15/07/2015

Pesquisadora: Meu nome é Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva. Sou estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e eu vou entrevistar a Coordenadora Pedagógica e uma escola do município de Garanhuns. Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Coordenadora, a identificação do entrevistado é o primeiro tema. Qual a sua idade?

Coordenadora Pedagógica “A”: 34 anos

Pesquisadora: Gênero?

Coordenadora Pedagógica “A”: Feminino

Pesquisadora: Tempo de formação?

Coordenadora Pedagógica “A”: Graduação, três anos, especialização, um ano.

Pesquisadora: Qual o tempo de atuação nesta escola?

Coordenadora Pedagógica “A”: Como Coordenadora atuo há uma ano e meio.

Pesquisadora: Agora o tema, formação pedagógica: Qual a sua formação pedagógica?

Coordenadora Pedagógica “A”: Inicialmente, a minha formação inicial é Magistério, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia.

Pesquisadora: Coordenadora, já fez algum curso ou formação continuada com enfoque em Educação Inclusiva?

Coordenadora Pedagógica “A”: Não.

Pesquisadora: Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Coordenadora Pedagógica “A”: Não voltado totalmente pra ele. A única ressalva que se faz aqui, durante a minha, o curso de Pedagogia, teve um semestre que teve a disciplina Libras.

Pesquisadora: O tema agora, o conhecimento acerca da profissão docente: Apresente o

conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Coordenadora Pedagógica “A”: A função de Coordenador requer um olhar mais amplo, que a gente tem na sala de aula. Quando o professor... É claro que o Coordenador Pedagógico jamais pode ser uma pessoa que não seja professor, até pra você ter o olhar de um professor, de entender a situação do professor. Assim, a experiência como Coordenador Pedagógico faz a gente abrir uma instância maior, entender a dificuldade do outro, que até então, você só vê a sua turma. Então, assim, o professor: “Ah, às vezes eu tenho facilidade em fazer o planejamento bimestral ou semanal..., mas tem o meu colega que não sabe, que não entendia... e que, a gente às vezes, acha que, o professor fulano, está deixando...” Mas não é, vamos lá... Então assim, de uma forma geral, a minha função é, orientar o professor, tentar, pelo menos, sanar aquela dificuldade que ele tem, organizar as formações, buscar dele, até porque nós estamos fazendo as visitas na sala de aula continuamente e ver assim: O que, que ele anseia? Qual a dificuldade que aquele professor está tendo ali? Por que aquela turma está com uma dificuldade? O que é que está faltando? Então, o coordenador tem que ter esse olhar, de encontrar, de enxergar o problema e tentar, tentar, pelo menos buscar a solução, acho que, basicamente o Coordenador está ali pra isso. Tentar auxiliar nas dificuldades que são encontradas na escola. De uma forma geral, mesmo!

Pesquisadora: Bom, agora o tema é prática cotidiana, a sua prática cotidiana. Você agora explanou em termos gerais. Agora, quais são as suas atribuições, as atribuições da sua função aqui nesta escola? No seu cotidiano, no seu dia a dia, o que de fato você consegue fazer, dentro dessas suas atribuições?

Coordenadora Pedagógica “A”: Orientar os planejamentos, visitar as salas, até pra... pra... Semanalmente eu visito as salas, pra que a gente veja as dificuldades. Ver os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, então tentar realizar projetos, intervenção que sane aquelas dificuldades maiores. Hoje, na escola mesmo, a gente busca ver, está com o foco maior, 3ºs ou 5ºs anos, porque são aquelas turmas mais cobradas, até porque a gente trabalha em ciclos. Então, são as turmas mais cobradas e são as que a gente tem o olhar, por estarmos com o foco, mesmo... Vendo os projetos pra sanar essas dificuldades. Além desses, outros projetos, que também é minha função na escola, de realizar outros projetos pedagógicos. Orientar as formações e assim, ser o elo entre escola e Secretaria de Educação. O Coordenador na escola, ele também tem essa função que eu acho importantíssima, porque as vezes o professor diz: “Ah, aconteceu isso e eu não soube...”. Soube. Soube, porque nós somos a ponte que estamos ligando Secretaria de Educação à escola! Nenhuma escola está

alheia ao que está se passando. Então, todo mundo... Se é uma formação, a gente está... infelizmente, nós na escola, temos a dificuldade de fazer formações pra reunir todos, mas quando é uma formação gerada pela Secretaria, então todo mundo é dispensado e vai pra essa formação.

Pesquisadora:Essas formações que você fala, geradas pela Secretaria, geralmente são feitas fora da escola e dentro da escola, você fala que há essas formações internas...

Coordenadora Pedagógica “A”:Internas. Que são as que geralmente eu, dou as formações.

Pesquisadora:São temas variados?...

Coordenadora Pedagógica “A”:São temas variados de acordo com a necessidade. Então, nós estamos agora com uma formação pra orientação dos diários de classe que chegaram. Então vou ter que parar agora, vamos organizar e todos vão ter que estar...Até porque o diário de classe chegou agora, mas não adianta entregar se você vai ter dificuldade de preencher o diário de classe. Então vamos parar. A nossa dificuldade agora, então vamos priorizar o diário de classe. Então, eu tenho que estar atenta a essas necessidades da escola, porque essas formações serão dadas por mim.

Pesquisadora:Com certeza. Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?

Coordenadora Pedagógica “A”:Reunir o grande grupo. Eu digo, é enorme essa dificuldade, porque assim, quando as pessoas não tem uma disponibilidade de vir... Vamos juntar o sábado! “Ah, mas, eu não posso!”, “Ah, eu sou de tal religião, não permite!”. Realmente a lei acoberta, você não vem! À noite? “Ah, à noite é muito perigoso!”. É perigoso realmente, à noite, a rua é esquisita... é uma dificuldade enorme, eu acho que talvez seja a dificuldade maior em relação ao grupo, é em uma reunião, é uma formação pedagógica você reunir todo o grupo. Até porque a gente tem um anexo também. Então nós temos um anexo, então ainda torna duplamente mais difícil pra reunir todo mundo. Basicamente é isso. A dificuldade... Agora assim... com o aluno é assim... As maiores dificuldades do aluno, mas que não ficam tanto pra mim, que é aquela questão: “Ah, eles são muito danados, eles são indisciplinados”... Mas, a gente tenta até... A gente explica que a Secretaria diz assim: “Problema de indisciplina, Coordenador Pedagógico não resolve. Não é da função do Coordenador Pedagógico. Mas ele está ali na escola para resolver. Então se na hora... eu e a gestora, no caso, nós trabalhamos muito, muito juntas. Eu sei que a questão de indisciplina fica muito voltada ao gestor. Mas do mesmo jeito que parte pedagógica está voltada pra mim e ela me auxilia sempre! Então, eu acho assim: Ou nós estamos em parceria...

Pesquisadora: Ou a coisa realmente não flui...

Coordenadora Pedagógica “A”: Não. Não anda, não anda... A gente tenta... Mas...

Pesquisadora: Então, a principal dificuldade, no seu caso, você encontra... é mais a questão...

Coordenadora Pedagógica “A”: Das formações! Fazer formação enquanto cada um tem uma vida...

Pesquisadora: Sempre fica faltando um...

Coordenadora Pedagógica “A”: Sempre... É. Aí a gente vai fazendo nas aulas-atividade... são dois dias de aulas-atividade. Então, na quarta-feira eu falo com um grupo. Na sexta-feira eu falo com o outro. Mas, não é a mesma coisa! É assim, você falar de uma vez, é uma coisa. Você falar hoje e amanhã, é diferente. É uma dificuldade. É. Mas, assim, nós temos um grupo muito bom. Então facilita muito.

Pesquisadora: Essa questão das individualidades, das necessidades de cada um...

Coordenadora Pedagógica “A”: Isso! Como tem todos nós. Aí, eu me divido, porque às vezes quando “você” chega, “vamos fazer uma avaliação, gente! O que foi bom, o que foi ruim? O que é que está faltando”? “Estão faltando mais encontros”!... No final do ano passado: “Estão faltando mais encontros, está precisando a gente se reunir mais... Aí quando eu digo assim: “Vamos nos reunir sábado que vem”? “Ah, mas sábado que vem... Então, está vendo gente... São aquelas questões que a gente viu, que precisa... Nós precisamos nos reunir... Trocar, não é? É tão bom... Porque às vezes, o seu problema pode ser o problema de seu colega, então quando a gente se junta, acha a solução para aquele problema. É muito bom. Eu acho muito válidas essas formações. Até quando a gente colocou o cronograma de aulas-atividade, agente colocou uma no mês. “Uma só gente”! “Se tiver problema, a gente cancela, muda pra outro”. Nós vamos tentar!

Pesquisadora: E quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Coordenadora Pedagógica “A”: Talvez falta de formação específica. Eu acredito que seja essa. Minha e dos demais funcionários. A gente tem uma carência muito grande. Uma carência de formação minha, de formação da equipe gestora, de formação de quem está lá embaixo (nas salas de aulas), formação dos professores que é quem ficam mais tempo com ele se torna-se difícil porque a gente sabe, em todos, não é a questão apenas do surdo. O surdo até, por ter o intérprete, o instrutor, seja talvez até, de uma forma mais viável, mas temos dificuldade de alunos que nós temos na escola, de estudantes que temos na escola, com outras dificuldades...

Pesquisadora: E aqui na escola, o único estudante com deficiência é este? Tem outros? Dentro da Educação inclusiva, nesse caso a gente está focalizando esse estudante surdo, mas aí, tem outros estudantes que necessitam dessa atenção?...

Coordenadora Pedagógica “A”: Dessa atenção... Tem esse olhar que é muito difícil. É como eu digo assim, de o aluno surdo, no caso dele, nós temos, até, talvez, um maior auxílio. Mas é complicado, porque eu vejo nas demais professoras, alunos com deficiência intelectual, que às vezes, ela chega assim, totalmente perturbada... “O que é que eu vou fazer?!” É uma dificuldade enorme, trabalhar, principalmente com eles ! Aí, alunos que nós estamos vendo com uma professora, alunos que estão com vinte e dois, vinte e três anos, vinte anos... estão no terceiro ano, porque o terceiro ano vem em ciclo, o terceiro ano retém e o “bichinho”, está retido, retido, retido, retido e não progrediu. Aí tá aquela turma de pequeninhos e aquele monte de moças. E elas todas felizes... Hoje eu achei interessante, que a professora estava fazendo uma atividade na sala, aí eu disse assim: “A prova está difícil? Está todo mundo animado pra fazer a prova?”, aí os outros: “Não!!!”, uma que tem deficiência intelectual, disse: “Estou tia, eu estou muito animada pra fazer a prova!!!”. Então aquilo ali é muito gratificante, porque eles tentam e você vê o esforço e eles perguntam: “Tia eu estou aprendendo, eu estou aprendendo”? É frustrante, porque quando chega no final do ano: “Por quê? Ah, tia mas eu tentei tanto...por que eu não consegui passar e meus colegas, todos foram!”. A gente tem conversado assim, nessa questão... a professora tentando assim... Vamos, vamos... Será que não seria o caso, a gente botar eles em uma sala a mais, ir para o 4º e no final do segundo ciclo a gente passar mais um tempinho... Até pra eles se sentirem... “Todos os pequeninhos irem e eu estou ficando, eu estou ficando”...Prejudica também a autoestima delas...É muito complicado. Você vê, nós temos uma cadeirante, que ela assim, agora a cadeirante... ela aprende, mais vagarosamente, mas mesmo assim, ela tem um desenvolvimento bom... Os outros a gente fica tentando com os professores, apoio... Traga um jogo, mostra de outra forma, traz para o computador, utiliza os recursos que a gente tem, pra despertar nele alguma coisa, alguma forma... temos agora à tarde, temos um aluno que ele tem um, também, intelectual, mas ele desenvolve, mais quando você traz ele para o computador. É muito bom, que ele consegue resolver questões de adição, de subtração. É muito interessante, coordenação motora... Então, nós temos utilizado o que nós temos e ainda é pouco, mas nós vamos tentar a melhor forma pra ele crescer. A dificuldade, realmente é grande, mas nós tentamos com o pouco que temos. Pelo menos a boa vontade de todos que estão integrados.

Pesquisadora: Agora o nosso tema é Educação Inclusiva e surdez. Qual o seu conceito sobre Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Educação inclusiva?

Coordenadora Pedagógica “A”: Às vezes a gente se pergunta: “Será que a inclusão realmente está sendo feita”? Porque às vezes quando você chega assim em uma determinada sala, aquele aluno “tá” às vezes, mais excluído do que incluído na sala. E quando a gente pensa assim: “Educação Inclusiva, é que ele se sinta... Eu acho que educação Inclusiva é aquela em que o aluno, ele se sinta realmente parte daquele meio e ele não veja diferença. Quando a gente fala do aluno que nós temos aqui, do surdo mesmo, ele se sente parte da sala, ele não é diferente dos outros. Então, mesmo que a aprendizagem dele esteja mais lenta que a dos outros mas a questão de incluir ele dentro da sala, com o outro, ele está incluído.

Pesquisadora: Como você disse anteriormente, em todo o contexto da escola?

Coordenadora Pedagógica “A”: Em todo. Nós não temos diferença. Ah, tem a cadeirante, sim, nós sabemos que nossa escola é cheia de degraus, em questão física, nós não temos acessibilidade, mas dá-se um jeito. Ah, para a sala de leitura tem degraus para descer. Aí vem duas, três pessoas, ajuda, aí leva a cadeira. Então é todo mundo. Eu acredito que basicamente, a educação inclusiva é a gente fazer que eles saibam que eles estão inclusos na escola.

Pesquisadora: Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação Inclusiva para exercer sua função de coordenadora pedagógica junto às professoras, ou à professora cuja turma tenha estudantes com NEE? E quais? Você tem, utiliza essa fundamentação teórica?

Coordenadora Pedagógica “A”: A questão da fundamentação teórica, a pouca fundamentação teórica que eu tive, foi na questão do curso de graduação que eu fiz, que não se deteve tanto à fundamentação teórica, porque assim, naquele curso, o pequeno tempo, a professora estava preocupada da gente se vê na realidade, de ter um aluno, que nós precisássemos nos virar de uma forma ou de outra, então vamos deixar a parte de certa forma, a fundamentação teórica de lado, eu vou mostrar a vocês o que vocês vão enfrentar na prática de vocês. E que realmente é.

Pesquisadora: E que foi muito válido também!

Coordenadora Pedagógica “A”: Foi. Foi, porque a gente não estava... Quando eu cheguei na escola que eu me vi, assim, com um monte de alunos... Hoje eu entendo assim, nossa escola não tem salas de AEE, mas é interessante o quantitativo de alunos que nós temos. Então é porque essa escola acolhia, independente de ela ter... Não tem salas de AEE, mas ela tem um diferencial, não é? Então eu comecei a ver assim, a lembrar bem o que a professora estava trabalhando, ela estava tentando me preparar para a minha vida profissional. O que era que eu

ia encontrar. Então ela não se ateuve tanto à fundamentação teórica. Posso dizer que, trabalhos, apostilas que nós temos, nós temos em questão de praticar mesmo, aprender na questão da Libras - que um semestre só foi Libras - tem outro que é Educação Inclusiva, mas é essa questão: olhe vocês vão ter, e tal e vão acolher. Eu acho que quem pegou um pouco, ali, sabe que nossa função, ali nós estamos é pra acolher independente de estar na coordenação, independente de estar em sala de aula, qual função você esteja. Então assim, questão de fundamentação teórica mesmo... assim... Ah, vamos dar uma formação e eu vou trazer pra vocês toda fundamentação teórica. Não. Vou ser bem honesta. Sou pobre nesta questão! Mas eu acho que é mais válido até você levar o seu conhecimento de prática. Olha, vim, mostrei, deu certo dessa forma. Então, vamos trabalhar assim, na parte teórica me sinto muito pobre.

Pesquisadora: Acho que o princípio de tudo isso é a força de vontade, é o sensibilizar com a situação que está acontecendo no momento. Isso é muito importante. Muito mais válido até!

Coordenadora Pedagógica “A”: E a gente se depara, com, com... cada ano que você matricula outro aluno, com outra especificidade diferente e você vai ter que dar... Aí você começa assim... Chega: Síndrome de Down... Gente, vamos procurar saber o que é, não é?... Recebemos um aluno nesse ano, no primeiro ano. Síndrome... síndrome... um nome tão estrambólico... eu disse, meu Deus! Vamos ver... e o médico já mandou um laudo dizendo que o menino já estava... que a doença do menino estava em total atividade. Aí chega o pai e diz: “o menino está com, dez ou é onze anos que ele tem, “a primeira escola que está aceitando ele, porque toda escola, ele vai ele não é bem recebido, aí ele começa a se agitar vai embora.

Pesquisadora: E aqui ele ficou?

Coordenadora Pedagógica “A”: Ele ficou! Claro que ele vai ter... porque a gente sabe, que ele está lá, sabe que ele tem uma doença ali, a síndrome e vai ter momentos em que ele, vai estar em atividade como relata o médico mesmo no laudo não é? Então vamos tentar entender...

Pesquisadora: E até para saber como agir no momento em que ele tiver uma crise...

Coordenadora Pedagógica “A”: Vamos conhecer. E a gente começou a fazer pesquisa mesmo. Vamos conhecer mesmo, porque a professora indo pegar esse aluno, aí já vem assustada... “Por que nenhuma escola aceitou? O que esse menino faz?” a gente descobriu assim, ele é o xodó do 1º Ano e tem, ele já teve crises... essa semana, semana passada, ele teve que se ausentar, porque ele estava, ele tem as crises, ele fica agressivo. É com quem estiver... Se ele... naquele momento, ele acha uma pessoa para se apegar, aí você é a única pessoa que

pode conversar com ele. É a única pessoa que ele aceita escutar, que ele sai do mundo, como se não fosse mais ele. Mas, nem por isso, mulher, vamos dizer: “Ah, eu não quero! Leve seu filho! Porque é muito complicado, ele está dando problema, ele quer fugir da escola” Não. A gente sabia, então nós pegamos!

Pesquisadora:É uma covardia...

Coordenadora Pedagógica “A”:É. É.

Pesquisadora:Em todos os sentidos da palavra.

Coordenadora Pedagógica “A”:Em todos os sentidos! É uma covardia.

Pesquisadora:São muitas histórias, viu?! Agora, você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação para surdos para exercer sua função de coordenadora pedagógica junto às professora cuja turma tenha estudantes com NEE? E quais?

Coordenadora Pedagógica “A”:Questão da fundamentação teórica, eu sou assim, a gente mostra... eles estão acobertados, é a lei e nós temos que nos adaptar a ela. Todo mundo sabe do seu papel, os professores sabem que nós estamos... é um desafio enorme! É! Porque é o novo. Você vai atender ao desconhecido total, porque até pouco tempo, infelizmente, esses alunos eram trancados dentro de salas. Infelizmente, não é, porque não tinha nem como eles progredirem em alguma coisa, se eles só conheciam o mundinho deles, ali, todos iguais. Vamos mostrar que iguais somos todos. Diferente é aquele que está pensando errado! Vamos mostrar que o mundo é diferente pra eles! Então assim... todos nós mostramos, quando a gente fala: “Minha gente é difícil. É. Mas assim, não foi posto para a gente que nós tínhamos que vencer isso? Então, nós vamos! Independente de você: “Ah, eu não queria na minha sala...” Não é você querer, não trata-se de você querer... A lei acoberta e todo mundo vai... É documentado...

Pesquisadora:E você pode até ter na sua sala um estudante que até não tenha deficiência nenhuma, mas ele tem toda uma outra situação, que você como professora vai ser muito mais complicado lidar com esse, do que com aquele... não é isso?

Coordenadora Pedagógica “A”:É. E nós temos... É verdade!

Pesquisadora:Na sua visão de coordenadora pedagógica, pode-se afirmar que a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos nas salas de aula com estudantes com NEE é uma extensão das práticas de educação inclusiva que fazem parte da cultura de sua escola? Por quê?

Coordenadora Pedagógica “A”:Faz parte da escola, porque a escola se adaptou muito bem ao aluno, ao surdo e aos outros alunos com NEE. A escola se adaptou a isso. Faz parte da

cultura de quem está na cozinha, de quem está na secretaria, equipe gestora, a sala de leitura. Então, todo mundo dá um jeito de acolher ele. Não é porque: “Ah, porque é fulaninho, vamos ter pena... Não! ”Nenhum deles é digno de pena! Pena faz quem não entende isso!.. Não! Todo mundo trata do mesmo jeito. Interessante isso. Porque é normal na escola. É normal na escola quando ele apronta uma: “Ah, mas você aprontou, sim!” Independente de qual o grau da necessidade que ele tenha, mas ele aprontou, então ele vai ser tratado igual aos outros. É de forma linear pra qualquer um

Pesquisadora: Agora o nosso tema: Metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular. Que subsídios/recursos didáticos a escola dispõe para utilização e aprimoramento das aulas destinadas à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras? E esses recursos, se há na escola, são bem utilizados?

Coordenadora Pedagógica “A”: Nós temos recursos didáticos, entretanto, totalmente voltados para o surdo, não. Não temos. Nós temos e nos viramos com o que temos. Trabalha com o livro didático que não é diferenciado, é igual. O computador, a gente faz uso, atividades com o computador. E pra o alunos surdos, a gente vem... já que a gente não tem os jogos, recursos totalmente voltados pra ele, então a gente tenta adaptar. Descobrimos que ele está de interessando... está interagindo na questão do computador... Estão facilitando, os jogos que tem no computador, estão facilitando ... então ele vem e interage...

Pesquisadora: Cite alguns procedimentos metodológicos visando à alfabetização de estudantes surdos já orientados por você, como coordenadora pedagógica da turma foco deste estudo.

Coordenadora Pedagógica “A”: A gente fala com a professora regente e também com a intérprete que está atentamente com ele. Então vamos, vamos visitar a sala de jogos. “Olha, tem isso...” como ela fala mesmo que ele gosta, que ele se atém muito às imagens, então tem jogos que são voltados às imagens. Então pega lá pra ver se uma imagem e outra... ele vai melhorando e facilita a aprendizagem, porque o foco é esse! É fazer com que ele aprenda! Que ele desenvolva a aprendizagem de uma melhor maneira. Então busca-se isso: fazer uso principalmente das formas diferenciadas, com o que a gente tem, é claro! Dentro das nossas limitações.

Pesquisadora: Percebe similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes na sala de aula em questão? Quais?

Coordenadora Pedagógica “A”:Eu não vejo diferença. Nas observações que eu faço, eu não vejo diferença na professora regente na metodologia. Ela trabalha de uma forma igual. A diferença que a gente ver é, na questão da sala dele, do aluno surdo, é a intérprete. Ela está lá, repassando pra ele o que a professora está trabalhando, os conteúdos que são passados. Mas assim, o planejamento é o mesmo e a forma com que ela passa.

Pesquisadora:Se a professora regente utiliza alguma metodologia direcionada a todos os estudantes (surdos e ouvintes) de forma igualitária, segundo sua análise, essa metodologia ou essas metodologias, elas acarretam um melhor ou pior resultado para a alfabetização desse estudante surdo?

Coordenadora Pedagógica “A”:De uma certa forma pior. Pior por quê? Porque ela não tem, a professora regente não tem a formação que necessitaria ter para tratar com um aluno surdo. Então tenta-se buscar a inclusão da forma que ela consegue. Então... mas é difícil porque , mesmo com a intérprete na sala, às vezes o aluno surdo, ele tem uma dificuldade que a intérprete não está conseguindo sanar e talvez em questão de conteúdo, não é? Então se ele não consegue... se a professora tivesse formação mais aprofundada em relação à questão de trabalhar com o estudante surdo, então, ela sanaria essa dificuldade sem precisar da intérprete, ou então buscaria de uma forma mais fácil pra ela. Ela tenta, mas, não surte o mesmo efeito. Pra ela tentar, mas dificulta, porque ela não consegue, não domina a questão da Libras.

Pesquisadora:Quando você avalia que os procedimentos utilizados pela professora da turma pesquisada quanto à metodologia exclusiva para alfabetizar estudante(s) surdo(s) não facilita a aprendizagem deste, qual o seu papel nesse processo?

Coordenadora Pedagógica “A”:A gente tenta, dentro das nossas limitações. Porque assim, nós percebemos que aquela metodologia excluiu um pouco a aprendizagem dele. Então vamos buscar, vamos voltar! Talvez uma palavra que a professora regente tenha usado não tenha sido tão clara e a intérprete talvez não teve, assim, a maturidade para encontrar outras palavras para passar para ele. Então a gente para. “Vamos lá, venham as duas!” A professora regente e a intérprete. E ela diz assim: “Vamos tentar assim: Tu tenta passar de tal jeito, para ver se ele compreende”. Então, basicamente, a gente tenta ver dessa forma. Pela professora regente não ter... Então vamos voltar. Se ele não está conseguindo entender desse jeito... “Então professora, ele não conseguiu assimilar”... A intérprete não tinha maturidade para passar, então ela volta e mostra. “Faz desse jeito pra gente conseguir... já que eu não consigo passar para ele”... Então a professora regente passa para a intérprete:“Tenta dessa forma pra ver se fica melhor”. Então a gente orienta sempre: “Vamos buscar, se esse jeito não está dando,

vamos tentar outra forma que seja mais fácil e a gente vai tentando...

Pesquisadora:Certo. E a professora regente ou a intérprete, elas buscam alguma forma diferenciada e buscam a tua orientação?

Coordenadora Pedagógica “A”:Elas buscam na questão, quando a gente falou... a gente sempre fala assim, vamos tentar... quando a intérprete citou a questão, a vinda à sala de informática, ao laboratório de informática, porque ela disse assim: “Ele está ficando cansado, ele está estressado”.Porque são muitas letras no livro didático, é muita coisa e ele gosta de figura, mas o livro didático não tem tantas figuras. Então é cansativo para ele e pra ela também quanto intérprete, porque ela trabalha o tempo todo com a Libras e tem que passar. Então, ela: “Vamos, então, ir para o laboratório de informática para tentar”... Ótimo. Ela está vindo pelo menos uma vez na semana, ela traz ele para o laboratório e ela trabalha alfabetização e matemática e língua portuguesa. Vamos trabalhar porque nós dispomos nos computadores de jogos voltados para matemática e língua portuguesa e ele está desenrolando maravilhas. Então, coisas que ele não estava conseguindo na sala de aula, pela forma que era passada, então foi um meio, uma forma de coordenação, intérprete e professora regente encontrar. Então, ele sai um pouco da sala. Ele não está perdendo o conteúdo que ela está dando na sala. É o mesmo conteúdo, só que de uma forma diferente. Então facilita...

Pesquisadora:Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético do aluno surdo da turma pesquisada em relação aos alunos ouvintes, a partir da utilização da metodologia empregada em sua sala de aula, aliás, da sala de aula pesquisada?

Coordenadora Pedagógica “A”:De uma forma geral, somando todas as dificuldades que a gente encontra, podemos dizer que ele está bom. Para todas as dificuldades que a gente encontra, a limitação de formação do professor, as dificuldades de recursos, não ter recursos especializados para ele mesmo, então dentro de todas essas limitações, se a gente fizer um balanço e ver como ele está. Ele está bem. Dentro de uma sala de ouvintes, então a gente pode dizer: A inclusão dá certo? Dá! É mais difícil? É! Vai ter muito trabalho? Vai! Mas, ela dá certo! Vai ser mais lenta? Vai! Nós podemos dizer: Se os outros, dentre aqueles alunos que estão ótimos hoje, nós podemos dizer então, que o nosso aluno surdo está bom.

Pesquisadora:Isso falando no desenvolvimento alfabético dele?!

Coordenadora Pedagógica “A”:Alfabético dele! Eu acredito, eu vejo ele como um aluno, em questão de desenvolvimento alfabético, ele está bom.

Pesquisadora:Como você avalia a intervenção pedagógica, tendo em vista a alfabetização do estudante surdo da intérprete, do instrutor de Libras, da professora regente? Então, a princípio

da intérprete. Como você avalia essa intervenção pedagógica dela, tendo em vista a alfabetização desse estudante?

Coordenadora Pedagógica “A”: Ela busca. Ela tenta sempre procurar meios, assim, de diferenciar, pra acelerar o processo de aprendizagem dele, seja por meio de um jogo, seja por meio de uma atividade diferenciada mas ela está sempre procurando diferenciar os meios que... pra acelerar a alfabetização dele.

Pesquisadora: Do instrutor de Libras.

Coordenadora Pedagógica “A”: O instrutor de Libras, eu acho assim, é de suma importância ele, porque ele traz formas que facilitam a aprendizagem do aluno, uma vez que o estudante se vê igual a ele. Então ele está ali na sala... Ele sabe que o estudante surdo, o instrutor, ele tem ele como um professor: “Então ele está ali pra me ajudar também”, mas ele acha assim, “é muito bom a presença dele”, porque ele sabe que ele é professor, mas ele é igual. Ele não se sente diferente. Porque por mais incluído que ele se sinta com a turma, ele sabe que ele tem um diferencial e é muito bom, ele ver o outro que está ali na condição de professor, mas igual a ele. E assim, pela questão de mundo, de conhecimento de mundo e da vivência, o conhecimento prévio que o instrutor traz, é muito rico para o aluno, que está começando, que está aprendendo, e está com dificuldade, então ele traz, ele facilita, ele traz um facilitador na questão da aprendizagem do aluno surdo.

Pesquisadora: E em relação à professora regente, como você avalia a intervenção pedagógica dela, tendo em vista a alfabetização desse estudante?

Coordenadora Pedagógica “A”: A professora regente, ele anseia muito a questão, porque assim, ela de certa forma, ela se sente um pouco impotente, quando ele não consegue avançar. “Ele não avançou, é porque eu não consegui passar” e infelizmente a gente sabe que ela não tem uma formação pra isso. Mas dentro do que ela tenta, ela vai buscar, ela tenta melhorar... Às vezes uma palavra que... Ah, eu queria dizer assim... Muitas vezes ela diz assim: “Ah, eu queria ensinarentão, eu vou buscar ali, aí ela tenta, como é que eu vou me comunicar com ele? Então ela vai buscar. Ensina aí, como é que eu falo tal coisa pra ele? Então são coisas assim... Até porque ela pegou, está com esse aluno a partir desse ano, agora em 2015, primeira vez que ela pegou o estudante surdo, então ela ficou assim, de início com muito medo, até porque ele vinha de uma professora que já estava há três anos com ele. Então ela pegou... ela tinha, “ai, meu Deus, será que eu vou dar conta”? Fulana da outra sala, “você já está com muitos anos com ele, você já entende”... E ela, realmente já domina Libras... “e eu”? Você vai buscar. E assim, o que eu vejo nela é isso. Ela sabe que ela não tem uma formação que deveria estar

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

além, mas ela busca. Assiduamente ela está ali tentando buscar melhorias. Não consegue, então, “me ensina aqui! Intérprete me ensina aqui como é que eu digo isso, por favor, pelo menos para tentar me comunicar com ele”. Até porque é muito triste para o aluno, saber assim, a minha professora não consegue se comunicar comigo. É horrível, não é?! Quer dizer, eu sou aluno somente pra intérprete! “Não. A minha professora não é a intérprete... a minha professora é a outra como a dos outros”! Então ela tenta fazer isso! Com dificuldades, com dificuldades, mas assiduamente , ela está buscando melhorias. Isso é super positivo pra mim.

Pesquisadora:Ok. Minha querida, muito obrigada!

APÊNDICE 14

RESPOSTAS DA PROFESSORA REGENTE DA ESCOLA “B” / PR-B

Data da Pesquisa: 18/09/2015

Pesquisadora: Meu nome é Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva. Sou estudante do curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Nesse momento estou iniciando uma entrevista com uma professora regente de uma das escolas. O primeiro tema é identificação do entrevistado. Professora, qual a sua idade?

Professora Regente “B”: Quarenta e dois anos

Pesquisadora: Qual o gênero?

Professora Regente “B”: Feminino.

Pesquisadora: Tempo de formação?

Professora Regente “B”: Eu terminei a pós (Pós-graduação) em noventa e sete. Mil, novecentos e noventa e sete.

Pesquisadora: Qual o tempo de atuação?

Professora Regente “B”: Vinte e quatro anos.

Pesquisadora: Qual a série ou ano que você atua?

Professora Regente “B”: Terceiro ano.

Pesquisadora: Agora o tema formação pedagógica. Qual a sua formação pedagógica?

Professora Regente “B”: Biologia.

Pesquisadora: Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em Educação Inclusiva?

Professora Regente “B”: Sim. O Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Pesquisadora: Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Professora Regente “B”: Sim. Na escola nós temos esse curso e também estou fazendo um curso (de Libras) no Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

Pesquisadora: Agora o tema, conhecimento acerca da profissão docente. Apresente o conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Professora Regente “B”: Olha, a minha profissão em termos gerais, significa assim, como eu já falei, eu atuo a vinte e quatro anos como professora e assim, descubro a cada dia uma coisa nova. Por mais que a gente saiba, por mais que a gente tenha experiência, que diga ter experiência, mas a gente sempre está descobrindo. Os assuntos sempre podem ser os mesmos, mas eles sempre vão mudando de acordo com os alunos. Porque, às vezes as dificuldades que se apresentam são outras, então a gente tem que saber trabalhar com aquela dificuldade. Mas eu amo o que faço e faço com muito amor.

Pesquisadora: Agora o tema, docência e prática cotidiana. Quais são as atribuições da sua função como professora regente?

Professora Regente “B”: Atuar como facilitadora da aprendizagem.

Pesquisadora: E como você atua dentro da sua profissão?

Professora Regente “B”: Eu atuo, tentando assim, facilitar o máximo, para que os alunos possam aprender. A gente tem que descobrir mil maneiras de facilitar, porque às vezes, uns tem facilidade na parte oral, outros na parte escrita, uns são mais caladinhos, outros são mais expansivos. Uns tem dificuldades, então, por isso, eles se sentem inibidos. Então, a gente tem que saber chegar junto de cada aluno e tentar descobrir a dificuldade que ele tem e trabalhar essa dificuldade, para que ele possa aprender.

Pesquisadora: Quais são as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?

Professora Regente “B”: A minha maior dificuldade, acho que são... a questão das... faltam políticas públicas e também o apoio da família. A gente se sente meio só, na hora que está trabalhando, porque a família chega pouco nessa ajuda.

Pesquisadora: E quando você fala nessas dificuldades, políticas públicas, você está falando assim, da situação da escola que você trabalha, ou dentro da sua sala de aula... O que você pode falar mais sobre isso?

Professora Regente “B”: Na verdade... Eu acho que, como um todo. Acho que de qualquer forma, todos nós sentimos essa falta de um olhar mais significativo, em relação à Educação. Na escola que eu trabalho, de certa forma, nós fazemos milagres, damos “nó em pingão d’água”, pra poder realmente, suprir as dificuldades. É uma escola assim... o ambiente não é tão adequado para ser uma escola, o prédio não é tão bom. Mas, nós sempre procuramos fazer isso tudo. Então falta essa visão, sabe? A escola não tem um pátio, é de terra. Quando chove,

os alunos não podem ir para o recreio porque está chovendo. Se faz muito calor, tem muita poeira. Então assim tudo isso dificulta o trabalho do professor. Quando chove, como eles não tem a parte de intervalo, a gente tem que ficar com eles em sala de aula, naquele período. Eles ficam agitados. A gente, até faz um jogo, mas não é a mesma coisa de eles saírem, brincarem. Então, às vezes, em alguns lugares, não na nossa escola, nas outras escolas, às vezes falta merenda, falta material escolar. A gente tem que ir, realmente, fazer o possível e o impossível para poder continuar aquela linha de ensino sem fazer que isso atrapalhe. Mas, é complicado.

Pesquisadora:Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Professora Regente “B”:A falta de recursos, de ter, materiais, que a gente possa trabalhar, lançar mão deles, certo? Investimentos também nos professores, capacitar os professores para lidar com essas situações. Eu acho que isso é muito importante e pouca ajuda de profissionais da área. Às vezes, nós nos sentimos meio sós, meios perdidos para trabalhar com aquela criança que chega para a gente com “N” dificuldades e a gente, às vezes, não tem, esse... como posso falar a palavra... segurança. A gente faz o que a gente pode, mas, às vezes se a gente... se nós tivéssemos uma orientação, de alguém assim, seria melhor para o desenvolvimento da criança.

Pesquisadora:Agora o tema, Educação Inclusiva e surdez. Qual o seu conceito sobre Educação inclusiva?

Professora Regente “B”:A inclusão é um tema muito falado, porém, pouco aplicado. Requer uma participação mais efetiva do todos. Não se pode confundi-lo, com inserção, pois a inclusão é muito mais ampla e muito mais eficaz.

Pesquisadora:Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação Inclusiva para elaborar suas aulas? Se usa, quais?

Professora Regente “B”:Não. Eu apenas procuro conhecer o alunos e trabalhar de acordo com os seus limites e as capacidades.

Pesquisadora:Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação para surdos para elaborar suas aulas?

Professora Regente “B”:Não. Eu busco ajuda do intérprete e do instrutor. São eles que me ajudam.

Pesquisadora:Pode-se afirmar que a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos em sua sala de aula é uma extensão das práticas de educação inclusiva vivenciadas comumente na cultura de sua escola?

Professora Regente “B”: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Professora Regente “B”: Todos os funcionários e alunos estamos envolvidos nesse processo de acolhimento. Todos eles se sentem acolhidos. Até... todas as semanas aulas de Libras na escola, para que os... não só, eu como professora, no caso, dele, mas todos os funcionários também entendam o que ele precisa para ter essa comunicação. Os próprios alunos também, é trabalhado isso também, para que eles possam ter a comunicação com o coleguinha surdo na sala. Então, todos estão sempre voltados para melhor facilitar a comunicação dele com todos da escola.

Pesquisadora: Agora, nosso tema é metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular. Que subsídios/recursos didáticos utiliza para aprimorar sua aula no que tange à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras?

Professora Regente “B”: Eu utilizo o alfabeto, números jogos e DVD’s. O computador, também, que é muito utilizado, porque o aluno surdo tem que trabalhar com o concreto. A gente utiliza também muito material concreto com ele... ábaco, assim, sendo na área de Português, alfabeto móvel para que ele possa trabalhar, montar palavrinhas, identificar o alfabeto, palavras que se relacionam com aquela letra. A gente está sempre trabalhando isso com ele.

Pesquisadora: Cite alguns procedimentos metodológicos visando à alfabetização de estudantes surdos utilizados em sua turma? O que é que você faz utilizando esses recursos que você acabou de citar?

Professora Regente “B”: Atividades diversas, tanto oral como escrita. Os jogos, eu gosto muito que eles trabalhem em grupo para ter essa interação. Formação de palavras, com o alfabeto móvel, em Libras também. Eles trabalham o alfabeto móvel em Libras também. E DVD’s, eu sempre costumo levar DVD’s de fábulas, com histórias infantis, para que eles possam observar a sinalização e, tanto a comunicação do ouvinte, quanto, principalmente do surdo que é, quem está mais em foco, não é? O resultado maior é para ele.

Pesquisadora: Você possui alguma dificuldade em utilizar metodologias diferenciadas em uma turma inclusiva?

Professora Regente “B”: Às vezes. Às vezes, porque a criança, ela tem um certo limite, como no começo do ano mesmo, eu passei um mês sem o intérprete chegar. Então, como eu sei muito pouco Libras, para ter esse.. não em questão de conversação, mas em questão de

explicação. Então, o aluno passou um mês, praticamente, sem conseguir entender o que era explicado em sala de aula. Então essa dificuldade é maior, por conta disso.

Pesquisadora: E essa dificuldade, por conta de você não conhecer tão bem, ou não conhecer exatamente a Libras, é o que faz... prejudica essa atuação metodológica visando essa alfabetização...

Professora Regente “B”: Com certeza.

Pesquisadora: Há similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes em sua sala de aula?

Professora Regente “B”: Não. A aula é preparada igualmente para todos, apenas, a forma de realizar algumas atividades é que diferencia, mas, a preparação da aula é igual. Até porque, se não, estaria excluindo o aluno, não é? Ele tem que ter acesso a mesma informação. Isso eu passo para os ouvintes, o intérprete passa para ele a mesma coisa. Agora, na hora de realizar algumas atividades, logicamente como ele trabalha mais com essa parte concreta, então tem que se trabalhar diferenciado com ele, em algumas coisas, outras não, ele acompanha igual, mas em outras ele tem que ser trabalhado diferente. Mas a questão de explicação, de elaboração, é igual para todos.

Pesquisadora: O que você pode me dar de exemplo, de metodologias que são utilizadas iguais, que elas tenham semelhanças para tanto os alunos ouvintes, quanto para o aluno surdo. O que é que você faz de semelhante para os dois?

Professora Regente “B”: Estou trabalhando, por exemplo, separação silábica. Então, ali eu estou trabalhando... ele vai trabalhar também. Enquanto eu estou visualizando para os outros, eles já estão entendendo, eles escutam. Mas, para ele é mais difícil, até no entendimento, ele não entende a parte sonora. Então, a gente tem que pegar ali, montando a palavra com o alfabeto móvel, separando a palavra e dizendo que forma a sílaba. Então na hora que estou trabalhando é igual. Agora, na forma ali, diferenciada para ele, para que ele possa entender o significado do que está sendo explicado.

Pesquisadora: Se utiliza alguma metodologia direcionada a todos os estudantes, sendo surdos e ouvintes de forma igualitária, segundo sua análise, esta acarreta um melhor ou pior resultado para a alfabetização desse estudante surdo?

Professora Regente “B”: Eu acho que melhor, porque não o exclui. Porque a partir do momento que ele se sente excluído, então, ele já se sente diferenciado. Então, a partir do momento que ele tem o acesso igual a todos, então ele vai se sentir mais confortável em relação àquilo. Apenas como eu falei, não é? O olhar tem que ser mais... como é que eu posso

dizer... O olhar mais especial, porque, de certa forma, ele não vai conseguir fazer determinadas atividades que os outros conseguem, não é? Mas, meu aluno, eu já o acho, mais capaz de fazer muitas coisas, em relação, mesmo aos ouvintes, mas, esse olhar é especial para ele. Eu sempre procuro fazer com que ele se sinta acolhido e nunca excluído.

Pesquisadora:As aulas de alfabetização de surdos entram no planejamento bimestral, semanal e/ou diário? Esse plano de trabalho é feito apenas por você ou em comum com outro profissional da escola? E quais?

Professora Regente “B”:O planejamento, na verdade, é único. Sou eu quem elaboro o planejamento, de acordo com a proposta do município. Ele é revisado pela coordenadora pedagógica, mas, semanalmente, então, o planejamento, assim que o intérprete entrou, eu entreguei o planejamento a ele, para que ele tenha conhecimento do que ele precisa preparar também, junto comigo, nas aulas, no planejamento semanal. Ele é preparado, então a gente observa ali o que o que é que vai ser estudado para que possa ser elaborada uma atividade, se pega um jogo, ou alguma coisa que seja facilitador da aprendizagem dele.

Pesquisadora:Então, pelo que você diz, o seu planejamento, você faz ele, com enfoque na alfabetização geral dos estudantes...

Professora Regente “B”:Geral...

Pesquisadora:Não é isso? E no momento em que você está aplicando todas essas atividades, essas metodologias, é que você direciona, de uma forma diferenciada, se for necessário. É dessa forma?

Professora Regente “B”:Exatamente. Até porque, como eu falei, na hora de elaborar eu observo aquele tema. Se eu achar, como, o folclore... que foi trabalhado. Então, tinha...lendas folclóricas... Então, eu fui buscar coisas em Libras, porque, tanto passaria para os outros, como para ele. Então, assim, eu sempre procuro isso, buscar alguma coisa, que na hora que eu estou planejando, então eu já busco logo. Eu tenho que atender tanto ao surdo, como aos ouvintes. Então, ele é único na forma de ser elaborado, agora na forma de atuar, eu procuro buscar as necessidades de cada, para que todos sejam contemplados.

Pesquisadora:Quando a metodologia exclusiva utilizada para alfabetizar estudantes surdos não facilita a aprendizagem deste, você pede ajuda a algum(a) profissional da escola?

Professora Regente “B”:Olhe, considerando que o método é aplicado pelo instrutor, juntamente com o intérprete, não há necessidade de interferência de outro profissional. Só senti necessidade na hora, como eu falei para você, foi quando eu passei um mês sem ninguém para me ajudar. Então, eu ficava assim... Eu ia buscar ajuda na professora que tinha

sido no ano anterior. O que eu poderia fazer?... Uma amiga minha que é intérprete...Então, eu busquei assim! De outras pessoas que pudessem me dar um norte de como eu trabalhar com ele. Mas, já que agora, eu tenho um instrutor e um intérprete na sala de aula, não precisa, porque são eles que estão ali para apoiar tudo que eu preciso.

Pesquisadora: Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético de seu aluno surdo em relação aos alunos ouvintes, a partir da utilização da metodologia empregada em sua sala de aula?

Professora Regente “B”: Percebo uma evolução constante dele, apesar da dificuldade de comunicação, ele se mostra bem mais preparado do que muitos alunos ouvintes.

Pesquisadora: Isso é muito interessante, tendo em vista que você está alfabetizando surdo e ouvintes. Dos ouvintes a gente imagina que poderiam estar tendo uma aprendizagem até mais rápida, não é?

Professora Regente “B”: Com certeza. Mas, ele se mostra... Ele tinha, logo no começo, ele era meio assim... preguiçoso... Ele, numa atividade, ele baixava a cabeça e não queria fazer. Aí, o intérprete olhava pra mim e me chamava e eu dizia que não podia.. Aquela coisa... O instrutor chegava e perguntava: “Você é bebê?”. Aí, ele ficava chorando: “não pode, você não é bebê! Aí, ele dizia: “Então vamos fazer a atividade, você já está grande, se não vai ficar na mesma sala, vai repetir. Você quer isso?”. “Não”. Então assim, ele foi aos pouquinhos... eu fui trabalhando isso com ele, vai ganhando também maturidade, não é? E aos pouquinhos a gente vai conseguindo e eu me surpreendi bastante, nas últimas avaliações que foram feitas, como ele atingiu um nível bem mais avançado.

Pesquisadora: E como é que está esse nível alfabético dele? Fale mais sobre isso... Você percebe que ele está lendo, que ele está interpretando, que ele consegue entender uma frase, por exemplo. Em que nível realmente, você está percebendo que ele está?

Professora Regente “B”: Nas avaliações que eu fiz, eu coloquei um texto. Logicamente o texto foi lido pelo intérprete. Ele ainda tem dificuldade de fazer essa leitura, até porque o texto, a gente sabe que ele vem em língua portuguesa e o texto para compreensão melhor deles teria que ser em Libras, uma linguagem bem diferente. Porque eles não usam essas palavras, de... esses conectivos. Eles não usam, então para eles, eles ficam meio perdidos para eles entenderem. A colocação do texto tem que ser bem diferente para que o surdo entenda. Então mesmo o intérprete lendo, ele conseguia dar todas as respostas de acordo com o entendimento dele. A única coisa da avaliação que eu trabalhei além de trabalhar a interpretação de texto, eu trabalhei também a parte gramatical, a única coisa que ele não

conseguia entender é a questão de plural. Porque ele sabe assim: uma coisa, várias coisas. Agora, na hora ele não entende que tem que colocar o s, ele estaria colocando no plural. Indicaria na questão escrita, mas questão oral, ele não consegue identificar. Uma coisa, várias coisas. O intérprete perguntou. “Olhe, ele não consegue isso. Como é que você quer?”. Eu disse: “Não, deixe em branco”. Porque eu sei que ele entendeu o que é plural, agora ele não consegue entender ainda essa regra de acrescentou um s, trocou o m por ns. Então, isso ele não consegue. Essa regrinha gramatical, as ele consegue entender o que é singular e plural. As outras coisas todas da avaliação ele conseguiu responder.

Pesquisadora: Como você avalia a intervenção pedagógica do intérprete, tendo em vista a alfabetização desse estudante surdo,?

Professora Regente “B”: Indispensável. Sem ele seria impossível a comunicação e a aprendizagem. Se não tivesse sido ele... Desde que ele chegou, deu um avanço assim... Teve um pulo! É tanto que ele passou um mês, praticamente sem conseguir se comunicar direito. E o instrutor chegou, o intérprete, desculpe, chegou e ele deu aquele avanço! Mostrou mesmo que começou a interagir. Entende? Ele mudou mesmo a atitude dele em relação às atividades que eram propostas.

Pesquisadora: Como você avalia a intervenção pedagógica, tendo em vista a alfabetização desse estudante surdo, agora a partir do instrutor de Libras?

Professora Regente “B”: Fundamental para o aprimoramento da aprendizagem. O intérprete auxilia nessa comunicação, mas o instrutor ele faz... parece que ele faz clarear as ideias. Parece que ele faz... porque como ele.. o mundo deles, dos surdos, é diferente do nosso, eles entendem exatamente como o limite de passar aquilo ali para ele. Então ele... depois que ele chegou, ele conseguiu muito aprender. Quer dizer, é como se ele fixasse aquele aprendizado que vinha sendo trabalhado por mim e pelo intérprete, ele faz, parece que... o fechamento daquilo que está sendo trabalhado.

Pesquisadora: Como você avalia a intervenção pedagógica, tendo em vista ainda a alfabetização desse estudante surdo, agora a partir da coordenadora pedagógica?

Professora Regente “B”: É uma pessoa ótima. Se mostra sempre muito disponível e é ela que viabiliza sempre a utilização dos recursos necessários. Sempre que a gente precisa de alguma coisa e que busca, ela sempre está disponível para nos auxiliar no que a gente precisa.

Pesquisadora: Quando ele tem alguma dificuldade em sala de aula, já aconteceu de você precisar de alguma coisa, vindo da coordenadora pedagógica? Ela já precisou fazer alguma intervenção?

Professora Regente “B”:Projetos. A gente sempre trabalhou com projetos na escola, não é? E agora mesmo, vamos fazer um projeto da Semana do surdo. Cada dia da semana vai ser trabalhado uma atividade diferente. Atividade que... uma entrevista com os coleguinhas entrevistando o aluno (surdo). Eles, em Libras, entrevistando e ele respondendo e eu vou apenas anotar as respostas dele. No outro dia, nós vamos fazer também uma atividade com o alfabeto móvel. Eles vão formar palavras, eles em grupo, vão formar as palavrinhas... No outro dia, atividade escrita também. Eles vão descobrir quais são as palavrinhas que estão sinalizadas lá. Vão descobrir quais são os animais. Eles depois vão recortar o animal que corresponde àquela palavra. No outro dia vamos fazer um bingo e a culminância do nosso projeto que será levando os alunos para um parque da cidade, que lá tem um planetário onde eles irão assistir um filme falando sobre o meio ambiente que também é outro tema que estamos trabalhando e a culminância do projeto é essa aqui, depois vamos fazer um pic-nic em homenagem a ele, utilizando uma fitinha azul no braço, por conta do dia do surdo, que é dia 26 (de setembro) e sempre trabalhamos em projetos então sempre estamos todos interligados na escola para facilitar a aprendizagem dele.

Pesquisadora:Coisa boa. Professora, muito obrigada.

Professora Regente “B”:De nada.

APÊNDICE 15

RESPOSTAS DO INTÉRPRETE DE LIBRAS DA ESCOLA “B” /I-B

Data da Pesquisa: 13/08/2015

Pesquisadora: Meu nome é Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva. Estou fazendo uma entrevista com um intérprete de uma escola pública de Garanhuns. Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agora estamos iniciando com o tema: Identificação do entrevistado. Qual a sua idade?

Intérprete “B”: Vinte e três anos.

Pesquisadora: Seu gênero?

Intérprete “B”: Masculino.

Pesquisadora: Tempo de formação?

Como intérprete de Libras, há seis anos.

Pesquisadora: Qual o tempo de atuação na área?

Intérprete “B”: Sala de aula, um ano.

Pesquisadora: Qual a série ou ano que você atua?

Intérprete “B”: 3º Ano do Ensino Fundamental I.

Pesquisadora: Agora, em relação à formação pedagógica. Qual a sua formação pedagógica?

Intérprete “B”: Eu iniciei um curso em licenciatura em Biologia e por motivos pessoais, eu precisei trancar, mas no momento, eu não estou cursando nenhum curso.

Pesquisadora: Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em Educação Inclusiva?

Intérprete “B”: Eu já fiz curso de Libras. Atualmente faço um curso de nível intermediário pra o certificado de proficiência, na área de língua de sinais e Educação de Curso.

Pesquisadora: Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Intérprete “B”: Não. Ainda não.

Pesquisadora: Conhecimento acerca da profissão docente. Apresente o conhecimento que

você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Intérprete “B”:Então, o intérprete, ele é o mediador, entre o aluno surdo e aquele que não sabe se comunicar com ele. Então, como profissional ele tem o objetivo de auxiliar no aprendizado desse aluno surdo para que ele possa desenvolver tanto, quanto os alunos ouvintes.

Pesquisadora:Agora, docência e prática cotidiana. Quais são as atribuições da sua função nessa escola?

Intérprete “B”:Então, aqui nessa escola eu trabalho como intérprete de Libras.

Pesquisadora:E o que você faz em sala de aula como intérprete de Libras?

Intérprete “B”:A mediação e a comunicação entre a professora regente em sala de aula e o aluno surdo. É justamente esse auxílio na comunicação desse aluno, visto que a professora não tem facilidade de comunicação com ele, então eu faço essa mediação. Todo o conteúdo da aula é interpretado em língua de sinais.

Pesquisadora:Em algum outro momento na escola, você faz essa intermediação entre o estudante surdo e outros funcionários ou coleguinhas dele, na escola?

Intérprete “B”:Sim. Sempre que há necessidade na sala de aula. Isso é o que acontece cotidianamente, porque os alunos querem aprender a se comunicarem com ele e também com os outros funcionários. Às vezes quando é necessário aplicarem alguma disciplina, os funcionários não sabem exatamente como dizerem a ele, então é feita essa mediação também.

Pesquisadora:Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?

Intérprete “B”:Eu acredito que o intérprete tenha algumas dificuldades, justamente em relação a essas barreiras de comunicação. Por mais que ele tenha um extenso vocabulário da língua de sinais, nem sempre é possível, ou nem sempre se consegue passar ao pé da letra o que se quer dizer. Então, às vezes tem essa dificuldade. E no exercício da função no local de trabalho, às vezes a falta de comunicação dos outros professores também, às vezes é uma barreira, que se encontra o intérprete.

Pesquisadora:Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Intérprete “B”:Embora a Educação Inclusiva seja boa, no meu ponto de vista, porque ela coloca o aluno surdo no mesmo nível que os alunos ouvintes, então se sente, mais ou menos na obrigação, de aprender tanto quanto os outros. Mas, a dificuldade é justamente em relação às metodologias de ensino que são aplicadas, porque às vezes não são compatíveis com a disposição do aluno surdo, ou com a capacidade dele de aprendizado.

Pesquisadora: Educação inclusiva e surdez. Qual o seu conceito sobre Educação Inclusiva?

Intérprete “B”: Como já mencionado, a Educação Inclusiva, no meu ponto de vista, é boa no sentido de que ela põe o aluno surdo, no mesmo nível dos outros alunos ouvintes e com a mesma capacidade de progresso. No entanto, às vezes a Educação Inclusiva, ela, um pouco que atrapalha o aprendizado desse aluno, o progresso dele, por às vezes ele ver que não está conseguindo acompanhar, então, às vezes, ele se sente um pouco desmotivado em relação a isso. Então, a Educação inclusiva, no geral, é uma boa proposta, só que na prática, em si, ela ainda enfrenta alguns obstáculos.

Pesquisadora: Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre Educação Inclusiva para elaborar suas aulas de Libras? Qual(is)?

Intérprete “B”: Existem alguns autores de algumas publicações interessantes como Ronice Quadros, que é uma autora muito influente na língua de sinais e algumas fundamentações, inclusive quando ela fala de incluir mesmo esse aluno em todas as atividades no ambiente escolar, então eu acho ela, pra mim, um bom exemplo a ser seguido de algumas fundamentações teóricas.

Pesquisadora: Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre Educação para surdos para exercer seu trabalho?

Intérprete “B”: No caso da educação para surdos, a mesma coisa. Também, da professora Ronice Quadros, que ela justamente tem essas fundamentações voltadas ao aluno surdo e ao aprendizado dele.

Pesquisadora: Na sua visão, a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos em sala de aula é uma extensão das práticas de educação inclusiva vivenciadas comumente na cultura de sua escola? Por quê?

Intérprete “B”: No caso do aluno surdo, que nós temos aqui nesta escola, ele consegue interagir muito bem com os outros alunos. Mas, isso, às vezes é uma questão de personalidade, mas o que é feito em sala de aula, geralmente, tem o objetivo de ajudar ele, tanto dentro do convívio escolar, como no exterior também. Tanto das outras atividades dele dentro da própria escola, como pra vida. Então, eu acredito sim, que a prática pedagógica tenha sido uma extensão que ele vive no mundo dele como um todo, na vida familiar e que ele possa aplicar o que ele aprende em sala de aula nos outros ambientes de sua vida e vice-versa.

Pesquisadora: Nosso tema agora é metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular. Que subsídios/recursos didáticos conhece e utiliza, para aprimorar sua aula no que tange à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa

e/ou Libras?

Intérprete “B”: Os recursos que nós procuramos utilizar são sempre visuais. Vista que a língua de sinais é uma língua muito visual, então nós procuramos utilizar recursos visuais no sentido de usar jogos interativos que sejam de fácil entendimento, além de muita gravura, tanto no ensino do português, como no ensino da língua dele também, a Libras.

Pesquisadora: Cite alguns procedimentos metodológicos visando à alfabetização de estudantes surdos utilizados nessa turma?

Intérprete “B”: Em relação aos procedimentos metodológicos, nós não temos um procedimento específico. Nós procuramos incluir os procedimentos para o aluno surdo, em questão, junto dos procedimentos gerais. Então, quando são feitos planejamentos para uma atividade específica, atividade extracurricular, sempre é pensado nesse aluno surdo, como também ter o objetivo do aprendizado, não só dos alunos ouvintes, é pensado como um todo, no geral.

Pesquisadora: Percebe alguma dificuldade de entendimento do estudante surdo em relação a alguma metodologia utilizada durante as aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras?

Intérprete “B”: Sim. Durante as aulas de língua portuguesa, o que eu percebo de metodologia utilizada, às vezes, alguns recursos pra ele não são tão viáveis, como por exemplo, alguns textos, devido a ele ainda não estar totalmente alfabetizado e às vezes alguns recursos de quadro-branco e de metodologias também, às vezes o uso do livro, se não houver essa mediação do intérprete, para o aluno surdo fica um pouco difícil. Então, essa é uma metodologia que embora seja necessária, mas que às vezes não é tão eficaz.

Pesquisadora: Há similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes nessa sala de aula? Quais?

Intérprete “B”: Geralmente, o que é aplicado a um, é aplicado a todos. Então, a professora regente, ela sempre procura buscar alternativas que sejam viáveis para que esse aluno surdo também possa estar aprendendo, para que ele não fique excluído desse processo de aprendizagem. Então, eu encontro similitudes, sim, e algumas diferenças, porque a professora pensa em formas alternativas, se uma brincadeira, ou se uma atividade pedagógica, não vai atingir aquele aluno, como aquela brincadeira poderia ser alterada, com o objetivo de atingi-lo, ou de ajudar no aprendizado dele.

Pesquisadora: Se a professora regente utiliza alguma metodologia direcionada a todos os estudantes (surdos e ouvintes) de forma igualitária, segundo sua análise, estes procedimentos acarretam resultados positivos ou negativos para a alfabetização do estudante surdo?

Intérprete “B”:Eu acredito que eles podem ser positivos ou negativos, a depender da situação e da metodologia utilizada. Às vezes tem um metodologia que realmente não se encaixa na educação do aluno surdo e às vezes tem metodologia que podem ser aprimoradas e podem ser alteradas, até onde se permite, para que possa atingir o aluno. Então, para a alfabetização dele, algumas metodologias utilizadas, como já citadas, brincadeiras...alguns jogos interativos... a interação dos próprios alunos em grupos em sala de aula, eu acredito que são úteis, mas às vezes, há algumas metodologias que são aplicadas como leitura coletiva de textos, que não atinge diretamente o aluno surdo, por não estar completamente alfabetizado e não ter o conhecimento e o domínio da língua portuguesa.

Pesquisadora:O seu plano de trabalho é feito apenas por você ou em comum com outro profissional da escola? Qual(is)?

Intérprete “B”:O planejamento de aula, ele é feito pela professora regente de sala de aula, e o planejamento dela é enviado para o intérprete, no caso, pra mim e quando necessário, durante o curso da semana, às vezes, quando há necessidade de fazer alguma alteração e tem o objetivo de ajudar mais o aluno surdo, essa alteração é feita em conjunto com ela. Desde que haja uma aprovação dela como regente.

Pesquisadora:Quando a metodologia é exclusiva para alfabetizar estudante(s) surdo(s) e essa não facilita a aprendizagem deste, na sua opinião, qual profissional da escola deve ser acionado para auxiliar nesse processo? Por quê?

Intérprete “B”:Nós temos aqui na escola a intervenção de um instrutor de Libras, também sendo surdo, então, visto que ele faz o uso natural do idioma, às vezes ele tem uma capacidade maior de diagnosticar o que é proveitoso para o aluno surdo e o que não é. Então, mesmo quando a metodologia é direcionada para ele e nós não conseguimos aplicá-la, que o estudante não demonstra proveito ou resultados, sempre é buscado procurar justamente, esse instrutor surdo, porque visto, que ele já tem uma vivência do idioma, como é esse processo de aprendizagem e ele tem capacidade suficiente de nos ajudar a encontrar meios alternativos para ajudar nessa aprendizagem.

Pesquisadora:Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético de seu aluno surdo em relação aos alunos ouvintes de sua turma, a partir da utilização da metodologia empregada cotidianamente na sala de aula?

Intérprete “B”:O aluno, ele tem progredido bem, justamente por haver a intervenção do intérprete e do professor, instrutor de Libras. Algumas metodologias utilizadas, já mencionadas, às vezes não são tão proveitosas, então é necessário fazer algumas alterações,

até onde se pode fazer, mas o aluno tem conseguido acompanhar bem, só que nós pensamos que ainda falta muito para nós chegarmos onde queremos e que é justamente que esse aluno seja alfabetizado, exatamente no mesmo nível dos outros alunos de uma turma regular. Só que, o que eu percebo, como profissional, é que tanto as dificuldades que às vezes ele enfrenta, os outros alunos também enfrentam, nas mais variadas disciplinas, incluindo a Língua Portuguesa ou a própria Libras. Então é necessário uma certa paciência. E é necessário uma adaptabilidade muito grande para que se possa ajudar no aprendizado desse aluno. Mas, no geral, ele tem progredido bem e tem conseguido acompanhar a sua turma e as metodologias tem sido, geralmente, tem se tentado aplicar de acordo com a necessidade dele, para o desenvolvimento dele.

Pesquisadora:É um processo lento...

Intérprete “B”:Realmente.

Pesquisadora:Professor, muito obrigada.

APÊNDICE 16

RESPOSTAS DO INSTRUTOR DE LIBRAS DA ESCOLA “B” / IL-B

Obs.: Conto, nesta entrevista, com o auxílio de um Intérprete desta escola, ao qual agradeço imensamente sua colaboração, tendo em vista que, o Instrutor de Libras comunica-se apenas em Libras.

Data da Pesquisa:13/08/2015

Pesquisadora:Meu nome é Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva, estou fazendo uma entrevista com um instrutor de Libras de uma escola de Garanhuns, Pernambuco. Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa. Desde já agradeço a atenção e participação do instrutor de Libras, bem como do intérprete da escola que está me auxiliando nesta entrevista.

Estamos agora com o primeiro tema, identificação do entrevistado. Qual é a idade?

Instrutor de Libras “B”:Vinte e nove anos.

Pesquisadora:Gênero?

Instrutor de Libras “B”:Masculino

Pesquisadora:Tempo de formação?

Instrutor de Libras “B”:Instrutor nato pela deficiência auditiva.

Pesquisadora:Tempo de atuação na área?

Instrutor de Libras “B”:Três anos.

Pesquisadora:Qual a série ou ano que você atua?

Instrutor de Libras “B”:3º Ano do Ensino Fundamental I.

Pesquisadora:Agora tema, formação pedagógica. Qual a sua formação pedagógica?

Instrutor de Libras “B”:Atualmente em curso do Ensino Superior, do curso de Pedagogia.

Pesquisadora:Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em Educação Inclusiva?

Instrutor de Libras “B”:Não. Ainda, não.

Pesquisadora:Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Instrutor de Libras “B”: Não. Ainda, não, também.

Pesquisadora: Agora o tema conhecimento acerca da profissão docente. Apresente o conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Instrutor de Libras “B”: Na área do ensino de Libras eu sou instrutor e eu acho muito importante que o aluno surdo aprenda justamente... tenha esse contato com outro instrutor surdo, para que ele possa progredir muito mais na Língua de Sinais.

Pesquisadora: Agora o tema docência e prática cotidiana. Quais são as atribuições da sua função nessa escola?

Instrutor de Libras “B”: Então, aqui nessa escola, eu sou instrutor de Libras.

Pesquisadora: Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?

Instrutor de Libras “B”: Eu acho que existe algumas dificuldades no um trabalho. Uma das dificuldades e justamente o ensino da Língua Portuguesa. Devido ao fato de o aluno ainda ser muito pequeno, a gente sente muita dificuldade de aprender no contexto geral do Português, então, geralmente ele tem mais facilidade de aprender o idioma dele, que e a Libras.

Pesquisadora: Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Instrutor de Libras “B”: Às vezes eu acho a Educação inclusiva um pouco difícil. Existem umas dificuldades, por exemplo, na inclusão, às vezes há a dificuldade da própria sala de aula, devido ao problema que o intérprete tem com o barulho, algumas intervenções durante a aula. Então, quando não existe uma intervenção com o instrutor, o ensino é bem melhor.

Pesquisadora: Agora o tema: Educação inclusiva e surdez. Qual o seu conceito sobre Educação Inclusiva?

Instrutor de Libras “B”: No meu ponto de vista, a Educação Inclusiva, é justamente esse cuidado de uns para com os outros, é justamente essa empatia no ensino da Língua Portuguesa para o surdo que é importante para a vida dele também.

Pesquisadora: Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação Inclusiva para elaborar suas aulas de Libras? Qual(is)?

Instrutor de Libras “B”: Não. Ainda não utilizo nenhuma fundamentação específica.

Pesquisadora: Suas aulas de Libras são destinadas apenas aos estudantes surdos? Por quê?

Instrutor de Libras “B”: Não. As minhas aulas de Libras também são destinadas aos alunos ouvintes da sala de aula para que haja essa interação entre alunos surdos e ouvintes. E aqui na escola, nós também trabalhamos com cursos básicos, para auxiliar o ensino da Libras e a comunicação dos professores também.

Pesquisadora:Na sua visão, a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos em sala de aula é uma extensão das práticas de educação inclusiva vivenciadas comumente na cultura de sua escola? Por quê?

Instrutor de Libras “B”:Há uma interação muito boa do aluno com os outros alunos e quando há esse término das aulas regulares, que nós estamos na sala de recursos, ele também tem esse aprendizado com o instrutor.

Pesquisadora:Agora o nosso tema: Metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular. Que subsídios/recursos didáticos conhece e utiliza, para aprimorar sua aula no que tange à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras?

Instrutor de Libras “B”:Então, os meus recursos... Os recursos que eu mais uso são, justamente, a própria Língua de Sinais. Às vezes existe uma dificuldade devido à falta de interesse do aluno. Mas eu também uso alguns recursos interativos para ensinar sobre animais e outros assuntos. Também há uso de alguns outros jogos interativos também, algumas brincadeiras que nós temos disponíveis na escola para auxiliar no aprendizado dele.

Pesquisadora:Que metodologias de ensino com esses subsídios e recursos utiliza para aprimorar as aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras no que tange especialmente à alfabetização desse estudante?

Instrutor de Libras “B”:Quando eu vou ensinar a Língua de Sinais pra ele, ou a própria Língua Portuguesa, gestualmente eu mostro a ele o que eu estou querendo ensinar. Por exemplo, uma gravura, ou o próprio nome do objeto em português para que ele possa aprender. Geralmente, eu mostro no papel as várias ilustrações para que depois poder fazer uso da língua de Sinais. Primeiro há essa exposição ao aluno para depois haver o ensino tanto do sinal daquele objeto como também da palavra que ele escreve.

Pesquisadora:Possui alguma dificuldade em dar aulas de Libras em uma turma inclusiva?

Instrutor de Libras “B”:Eu acho que existem sim, algumas dificuldades em sala de aula inclusiva. Por exemplo: Às vezes, o aluno que é ouvinte, não existe um respeito devido, tanto ao instrutor surdo, como ao próprio aluno surdo também. Às vezes, há uma certa desordem em sala de aula, por conta disso. E quando nós estamos na sala de recursos, às vezes dá um proveito maior dessas aulas porque o incentivo ao aluno surdo é bem maior.

Pesquisadora:O seu plano de trabalho é feito apenas por você ou em comum com outro profissional da escola? Qual(is)?

Instrutor de Libras “B”:Não tenho um planejamento específico. O planejamento é feito pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

professora da sala de aula e são desenvolvidas algumas atividades extras.

Pesquisadora: Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético de seu aluno surdo, a partir da utilização da metodologia empregada pela professora regente?

Instrutor de Libras “B”: Na minha opinião, às vezes há um déficit do progresso desse aluno em relação à Língua Portuguesa. É uma barreira muito grande em termos de comunicação entre a professora, ela tem muita dificuldade em se comunicar com o aluno, sem a intervenção do instrutor ou do intérprete. Então, o progresso dele ainda é pouco em relação a isso, devido a essas dificuldades de comunicação. Por isso a importância desses professores terem o interesse de aprenderem a Língua de Sinais, fazerem curso de formação continuada.

Pesquisadora: Como você avalia a sua intervenção pedagógica, tendo em vista a alfabetização de seu estudante surdo? É uma auto-avaliação dele (eu falando com o intérprete).

Instrutor de Libras “B”: Eu acredito que estou desenvolvendo um bom trabalho, justamente por ajudá-lo nesse aprendizado da Língua de Sinais, porque se a professora estivesse apenas sozinha em sala de aula regular seria muito mais difícil devido a essa dificuldade de comunicação. Às vezes os professores apenas fazem alguns gestos, algumas mímicas e não há esse incentivo ao aluno. Mas, quando há intervenção do instrutor, o incentivo é bem maior e o aprendizado, o proveito é bem maior.

APÊNDICE 17

RESPOSTAS DA COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA “B” / CP-B

Data da Pesquisa: 16/07/2015

Pesquisadora: Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar como são utilizados os procedimentos metodológicos com vistas à alfabetização de estudantes surdos do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de Garanhuns/PE. Não há respostas corretas ou incorretas, contudo, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Coordenadora, identificação do entrevistado é o primeiro tema. Qual a sua idade?

Coordenadora Pedagógica “B”: Trinta e quatro.

Pesquisadora: Gênero?

Coordenadora Pedagógica “B”: Feminino.

Pesquisadora: Tempo de formação?

Coordenadora Pedagógica “B”: Eu tenho doze anos que terminei a graduação e dez anos que eu terminei minha pós-graduação.

Pesquisadora: Qual o seu tempo de atuação como coordenadora pedagógica?

Coordenadora Pedagógica “B”: Como coordenadora, eu estou há apenas quatro meses.

Pesquisadora: O tema agora é formação pedagógica. Qual a sua formação pedagógica?

Coordenadora Pedagógica “B”: Eu sou formada... Eu fiz magistério, primeiro e depois eu fiz a graduação em Geografia e em seguida a pós-graduação em Geografia.

Pesquisadora: Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em Educação Inclusiva?

Coordenadora Pedagógica “B”: Não.

Pesquisadora: Já fez algum curso/formação continuada com enfoque em metodologias de ensino para estudantes surdos?

Coordenadora Pedagógica “B”: Não.

Pesquisadora: O tema agora é conhecimento acerca da profissão. Apresente o conhecimento que você tem acerca de sua profissão em termos gerais.

Coordenadora Pedagógica “B”: Pra mim, o coordenador pedagógico é aquela pessoa que é o elo entre a sala de aula, entre o conhecimento do aluno e a Secretaria. Escola e a Secretaria de Educação. É a pessoa que está fazendo a ligação entre esses com o foco na educação do

aluno.

Pesquisadora: O tema agora é a prática cotidiana. Quais são as suas atribuições nessa função?

Coordenadora Pedagógica “B”: Minhas atribuições... As principais são: acompanhar o planejamento, no fazer do planejamento e no acompanhamento dele; observar as aulas; colocar em dia a documentação da secretaria da escola e a Secretaria de Educação (deixa eu lembrar mais...); tirar dúvidas entre os professores... Na questão do planejamento minha função é essa. Observar se tem algo que precisa ser feito para os alunos que tem dificuldades, se está coerente com o ano (série) do aluno.

Pesquisadora: É realizada alguma formação interna também?

Coordenadora Pedagógica “B”: Também. Tanto tem a formação que é realizada nas aulas-atividades, que eu que tenho que acompanhar... essas aulas-atividades e o que tem de formação também, eu acompanho. Eu acompanho e planejo. Minha função é planejar e acompanhar essa formação que é realizada na escola. E quando tem formação que é fora da escola como PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), o Nepso (Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião) eu oriento as professoras em que formação é mais adequado elas fazerem. Eu trago as opções e a gente senta e escola a que é mais adequado para cada professora, dependendo o nível que trabalha, em que disciplina exerce na escola. Então eu ajudo também nessa formação.

Pesquisadora: Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em termos gerais?

Coordenadora Pedagógica “B”: Em termos gerais, atualmente, eu tenho dificuldade... o tempo que eu fico na escola é pouco. Minha carga horária é pequena, então é muita coisa pra fazer e eu tenho pouco tempo. Então, eu vejo muita dificuldade no que eu tenho que observar aulas e eu tenho que levar de sugestões de melhorias de sala de aula, então, essa, na minha opinião, é a minha principal função, que é para melhorar a aula do professor. Mas, ao mesmo tempo eu tenho muita coisa burocrática para fazer. É muito documento, muita ficha para ver, então acaba meu tempo. Para a atuação do professor, a minha ajuda na atuação do professor, acaba sendo pequena.

Pesquisadora: Quais as principais dificuldades no exercício da sua função em relação à educação inclusiva?

Coordenadora Pedagógica “B”: Também vai no mesmo sentido. Aqui na nossa escola nós temos diferentes deficiências na escola. São vários alunos... Graças a Deus, a nossa comunidade vê a nossa escola como um ambiente que acolhe. Então, nós temos muitos alunos. São deficiências diferentes. Cada uma... Todas são para inclusão, mas, cada uma

precisa de uma especificidade diferente. É um meio diferente... A maneira da escola receber é diferente... Tem um que é acesso, outro é surdo, outro tem deficiências que os meninos tem que compreender na sala, porque tem muita briga. Tem uns que tem uma maneira mais agressiva de ser com os outros. É todo um acolhimento... Então, é difícil, mas, na minha opinião que seja normal, porque são todos bem diferentes, mas, pra mim é normal.

Pesquisadora:O tema agora, Educação Inclusiva e surdez. Qual o seu conceito sobre Educação inclusiva?

Coordenadora Pedagógica “B”: Para mim, educação Inclusiva, é o aluno que tenha deficiência, ele venha para a escola e ele encontre um ambiente onde vai ser proporcionado para ele é a educação, que é um direito de todos. Então ele tem que ter direito à educação, ter acesso à educação.

Pesquisadora:Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação Inclusiva para exercer sua função de coordenadora pedagógica junto à(s) professora(s) cujas turmas tenham estudantes com NEE?

Coordenadora Pedagógica “B”: O livro que eu tenho utilizado, é o livro que eu recebi na formação do PNAIC, que eu fiz. Eu realizei em Terezinha (município próximo à Garanhuns). A gente recebe um livro que é específico para Educação Inclusiva. Então, ele é um livro de linguagem bem clara, com objetivos, com sugestões de atividades. A gente tem utilizado muito ele... tanto para mim, quando as meninas me pedem: “Eu não consegui... Eu não estou sabendo o que fazer com o aluno na sala... Meu aluno tem paralisia cerebral, o que eu posso fazer na sala com ele, que tipo de educação?”. Então, ele tem... ele é muito claro e eu tenho lido ele. Eu já tinha estudado na formação. Algumas coisas eu aprendi com ele e outras eu uso. “Olha o objetivo é esse aqui... Então, nós vamos fazer isso aqui...”. E tem várias sugestões de atividades e agente utiliza...

Pesquisadora:Infelizmente eu não participei desse curso... Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica sobre educação para surdos para exercer sua função de coordenadora pedagógica junto à(s) professora(s) cujas turmas tenham estudantes com NEE?

Coordenadora Pedagógica “B”: Ainda não. Até o momento eu não utilizei não. Específica para surdos, não.

Pesquisadora:Na sua visão de coordenadora pedagógica, pode-se afirmar que a prática pedagógica aplicada aos alunos surdos nas salas de aula com estudantes com NEE é uma extensão das práticas de educação inclusiva que fazem parte da cultura de sua escola?

Coordenadora Pedagógica “B”: Pra mim, sim.

Pesquisadora: Por quê?

Coordenadora Pedagógica “B”: Porque, a primeira visão nossa, é que eles sejam realmente acolhidos, que sejam aceitos e que sejam tratados como iguais. E eu vejo... Nós temos apenas um aluno aqui. Ele já está há três anos na escola, é o quarto ano que ele já está aqui e ele é... além de aceito, nós tentamos fazer com a comunidade escolar, com que além de aceito, ele seja compreendido. Pra isso nós temos aqui na escola desde o primeiro ano, nós fazemos o curso de Libras básico, com o instrutor e o intérprete que atuam com ele. Então, a comunicação básica com o estudante...

Pesquisadora: Quando você diz “nós fazemos”, quem é que participa desse curso?

Coordenadora Pedagógica “B”: Professores, coordenadores, diretor, pessoal do administrativo e de serviços gerais.

Pesquisadora: Ou seja, toda comunidade escolar da escola...

Coordenadora Pedagógica “B”: Da escola! Para que o acesso dele ao banheiro seja compreendido, todo mundo saiba quando ele quer água, quando ele quer ir ao banheiro, quando ele está com dor de cabeça, quando alguém brigou no recreio... alguma coisa assim... todo mundo sabe o básico, a gente tenta desenrolar, para que ele não comece com muitos gestos, com tentar pronunciar coisas, palavras... então a gente tenta com que ele se sinta confortável com o uso da Libras. Quando a gente não consegue, pede ajuda ao instrutor, ao intérprete.

Pesquisadora: Agora sim, o tema metodologia de ensino utilizada com estudantes surdos em turma regular. Que subsídios/recursos didáticos a escola dispõe para utilização e aprimoramento das aulas destinadas à alfabetização de estudantes surdos especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e/ou Libras? Esses recursos são bem utilizados?

Coordenadora Pedagógica “B”: Olhe, nós temos aqui disponíveis na escola... temos alfabeto móvel, temos caixas de jogos exclusivas para alfabetização, temos a caixa do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), que é um material fornecido pela Secretaria (de Educação do município), temos jogos que foram comprados com outros recursos da escola que tem enfoque na alfabetização, com formação de palavras, com desmembramento de palavras para formar outras, temos... livros paradidáticos também, temos... o que mais...

Pesquisadora: Vocês tem laboratório de informática?

Coordenadora Pedagógica “B”: Eu coloquei aqui... esqueci de falar sobre isso... Nós não temos laboratório de informática, mas a escola dispõe de computador e de data-show e esse computador também é utilizado com ele para um estímulo também. Não é utilizado com todos

os alunos, mas em momentos que precisa de uso de data-show para vídeos, imagens, até jogos também do data-show, sim! E quando ele precisa do uso do computador, a escola também dispõe. O laboratório, não. E a sala de leitura também é utilizada, mas além dela, tem os livros paradidáticos da sala de aula que também ajuda na alfabetização.

Pesquisadora: Cite alguns procedimentos metodológicos visando à alfabetização de estudantes surdos já orientados por você, como coordenadora pedagógica da turma foco deste estudo.

Coordenadora Pedagógica “B”: Olhe, a orientação recente que eu fiz foi justamente em relação ao computador, que “L”, que é o nosso aluno surdo, ele já aprendeu Libras e ele tem uma rejeição a aprender a Língua Portuguesa, porque ele acha que não precisa. Ele tem uma certa rejeição. Então, eu sempre pesquiso metodologias novas com a professora, com o instrutor, para ver se ele se interessa. Uma das orientações que eu dei foi a gente fazer com o computador. Ele escrever no computador, fazer jogos no computador. Mas, ele joga, jogos de alfabetização, mas ele também tem que escrever coisas, a gente dá uma meta para ele. “Você tem que escrever tais palavras”. Ele mostra em Libras e ele faz. Então, ele tem essa questão. Ele está utilizando bastante o computador agora, que foi uma orientação minha.

Pesquisadora: Percebe similitudes e diferenças nas metodologias de ensino utilizadas com vistas à alfabetização de estudantes surdos e de estudantes ouvintes na sala de aula em questão? Quais?

Coordenadora Pedagógica “B”: Essa resposta... eu vejo diferenças pra o aluno surdo em relação aos outros, mas também, como eu vejo em relação aos outros. Porque “L”, ele é um aluno que ainda tem dificuldade em alfabetização. Então, a professora, periodicamente passa atividades diferentes para ele, que ele está no 3º Ano e ele ainda precisa, ele ainda não fez apropriação da escrita ainda. Então, ela passa atividades diferentes, mas não apenas para ele. Ela passa também para outros alunos que tem dificuldade. Ele não tem dificuldade na sala de aula, porque ele é surdo. Outros também tem! E os níveis de aprendizagem na sala de aula são diferentes. Então, como ela passa para outros atividades diferentes e também vai mais à banca do aluno, conversa mais com ele, tenta orientar... ela faz esse trabalho com ele diferenciado, mas também faz com outros. É como eu acho que tem que ser! Ele é tratado como igual na sala. Quando ele tem dificuldade, ela passa uma atividade diferente, mas se é outro aluno que tem, também é passada outra atividade diferente.

Pesquisadora: De qualquer forma então, ela tem atividades que ela passa iguais para todos que tem essas semelhanças e tem as atividades diferenciadas também...

Coordenadora Pedagógica “B”: Tem, sim!

Pesquisadora: Se a professora regente utiliza alguma metodologia direcionada a todos os estudantes (surdos e ouvintes) de forma igualitária, segundo sua análise, estas atividades ou estas, acarreta(m) um melhor ou pior resultado para a alfabetização do estudante surdo? Se é a mesma metodologia utilizada para todos, ela melhora ou piora a alfabetização dele?

Coordenadora Pedagógica “B”: Olhe, se essa metodologia for sempre igual em todos os momentos, eu acho que piora, porque tem alguns momentos que ele precisa que seja diferenciada. Mas, também, se nós falamos de inclusão essa metodologia, em alguns momentos, ela tem que ser a mesma, porque se ele não consegue acompanhar algumas metodologias da sala de aula, então, eu acho que nosso objetivo não está sendo alcançado.

Pesquisadora: Quando você avalia que os procedimentos utilizados pela professora da turma pesquisada quanto à metodologia exclusiva para alfabetizar o estudante surdo não facilita a aprendizagem deste, qual o seu papel nesse processo? Se é uma metodologia específica para ele e mesmo assim, não está dando certo. Qual o seu papel?

Coordenadora Pedagógica “B”: Então, nós sentamos... Quando acontece isso, se eu tiver observado a aula e eu ver, eu chamo os três, que são, a professora regente, o intérprete e o instrutor e nós... não é regra que toda metodologia para surdo dê certo, assim como as outras também não dão... Então a gente senta, e procura outro meio. Que outra metodologia, a gente pode utilizar.

Pesquisadora: Como você analisa o grau de desenvolvimento alfabético do aluno surdo da turma pesquisada em relação aos alunos ouvintes, a partir da utilização da metodologia empregada na sua sala de aula?

Coordenadora Pedagógica “B”: Como eu falei anteriormente, ele não fez apropriação do uso da alfabetização. Ele não tem ainda apropriação adequada. Ele está no 3º Ano e ele não está ainda alfabetizado. Mas, na minha visão, não é porque ele seja um aluno surdo. Ele tem uma certa rejeição. A gente tem que fazer um trabalho também, psicológico com ele, dele aceitar... a casa dele... Ele é um aluno que tem sete irmãos surdos e ele não tem um estímulo grande em casa, então a gente tenta ensinar. Ele sempre fala assim (em Libras): “Eu não sei!”. Porque ele sabe Libras! Então ele acha: “Eu preciso de Libras, eu não preciso escrever!”. Esse trabalho é feito com ele desde o 1º Ano. No começo, ele gostava muito! As letras, ele gostou de aprender, fazer o nome dele... Mas aí, o ler, o escrever, o fazer cálculos, o resolver problemas, é um trabalho que tem que ser feito diferenciado com ele, porque é um resgate para ele querer. A gente está nessa tentativa...

Pesquisadora: E até assim... Visão de futuro! Que é o que eu acho que está faltando para ele... Como você avalia a intervenção pedagógica do intérprete, tendo em vista a alfabetização desse estudante surdo?

Coordenadora Pedagógica “B”: Olhe, o intérprete para mim, tem um papel fundamental, porque ele é o elo entre a professora e a compreensão do estudante surdo. Na minha opinião, ele está se dando super bem com o aluno. Ele tem um bom relacionamento. Ele ouve ele direitinho, que ele já chegou a correr da sala, que ele não corre mais. Quando ele precisa ficar um momento sozinho com o intérprete e fazer aquele trabalho de algo que ele não compreendeu, ele faz direitinho. Então, ele visa muito... ele me procura bastante, o instrutor: “P. eu não consigo, essa metodologia é para surdo e L. não quer, não tem interesse. O que eu faço?”. Eu: “Vamos buscar... tipo... Vamos fazer inveja...”. Eu digo faz inveja... “Vamos mostrar alguém fazendo isso. Ou outro surdo! A gente já levou ele para outra escola. Ver um surdo escrevendo, um surdo interpretando, para ver se ele quer. Se desperta o desejo nele. Então, a meu ver, o intérprete tem o papel fundamental. Na nossa escola ele tem conseguido desenvolver um bom trabalho.

Pesquisadora: Como você avalia a intervenção pedagógica do instrutor de Libras, tendo em vista a alfabetização de estudante surdo?

Coordenadora Pedagógica “B”: Também, fundamental. E tem sido muito bom, porque o instrutor é aquela pessoa que ele conversa normalmente com o intérprete, mas o instrutor é igual a ele...

Pesquisadora: O surdo? O instrutor é surdo o intérprete que é ouvinte...

Coordenadora Pedagógica “B”: Exatamente. Quando ele faz um trabalho de apropriação de Libras, ele (instrutor) está levando ele (aluno) pra o mundo letrado. Então, eu vejo assim, como que o instrutor é aquele que leva pra o mundo da alfabetização, porque ele está ensinando Libras e o objetivo da Libras é realmente a inclusão dele.

Pesquisadora: E ele se sente igual...

Coordenadora Pedagógica “B”: Igual! Eles ficam sozinhos, e conversam e estudam e nenhum problema... Se ficam comigo, eu só sei a comunicação básica, já vou ficando vermelha, procurando... olhando para o lado, pra ver se tem alguém que ajude... Com medo de não saber. Porque aí, eu já me sinto inferior... Meu Deus! Não consegui entender o que ele falou. Eu fico com esse medo, não é?

Pesquisadora: E como você avalia a intervenção pedagógica da professora regente, tendo em vista a alfabetização desse estudante surdo?

Coordenadora Pedagógica “B”: A professora regente, ela tem a visão de realmente alfabetizar o estudante surdo igualmente os outros. Como eu falei no início, ela traz atividades diferenciadas, ela para e senta com o intérprete e com instrutor, para ver o que é que pode fazer para melhorar e também para ver o que pode ser diferenciado. Como que o surdo aprende! Como ele aprende? O que é que eu tenho que fazer de diferente para que ele aprenda também... E nesse momento é um papel bem difícil para o professor regente, porque ele tem que... o estudante tem que ser igual e ao mesmo tempo diferente. Você tem que aceitar a diferença e colocar ele com aluno incluso e ser igual...

Pesquisadora: Ok. Muito obrigada, professora!

APÊNDICE 18

RELATOS DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA A

1º DIA – 03/11/2015

Cheguei à escola às 07h40 da manhã. A aula havia acabado de começar. Encontrei a coordenadora pedagógica, a qual me encaminhou à sala de aula do 5º Ano A. Ao entrar na sala, a professora regente A (PR-A) havia pedido para uma aluna fazer uma leitura deleite com tema sobre situações perigosas. Quando terminou, a PR-A começou a interpelar os alunos sobre as situações perigosas que haviam passado. Em todo o momento a intérprete, traduziu a conversa de todos ao estudante surdo.

O estudante surdo, que já havia sido questionado sobre alguma situação perigosa que havia passado, disse à intérprete (e esta traduziu sua “fala”) que uma vez tinha “brincado” com dois irmãos de jogar ovos uns nos outros. Em nenhum momento, a professora regente conversou com ele sobre o assunto e porque ele achou que é perigoso jogar ovos uns nos outros, tampouco a intérprete.

Após esse momento, a professora falou que todos participariam naquele momento de um simulado para futura avaliação externa que aconteceria a poucos dias com essa e outras turmas.

O estudante surdo (ES-A) senta normalmente no fundo da sala juntamente com a intérprete. No início da explicação da professora sobre como preencher o gabarito, passaram a sentar no canto esquerdo da sala de frente para o quadro.

A sala de aula, fica do lado direito de um corredor que fica nos fundos da escola, cujo prédio é uma casa que foi reformada para ser utilizada como escola. É a primeira sala do corredor. Ao entrar, observei que a porta com 60cm por 2m de altura fica à esquerda do quadro e em frente a este, o secretário da professora. As carteiras ficam em cinco filas, uma atrás da outra. Com uma turma com 33 (trinta e três) estudantes, sendo 15 (quinze) meninos e 18 (dezoito) meninas, com idades entre 10 (dez) e 13 (treze) anos e tendo o Estudante Surdo A (ESA), 12 (doze) anos de idade, é uma criança que não está com déficit idade-série, já que se passou, o ano quase todo com 11 (onze) anos de idade. Hoje faltaram 8 (oito) estudantes.

Em dado momento da explicação, a PR-A dirigiu-se ao ES-A e perguntou-lhe algo de forma rápida em Libras, buscando um diálogo com ele sobre o entendimento dele sobre a atividade que iria iniciar, sem a ajuda efetiva da I-A nesse momento. Durante a atividade, a I-A leu a atividade para o ES-A, perguntando a ele, em Libras, sobre que resposta ele daria à questão.

A Professora Regente A pediu que os dois, I-A e ES-A, sentassem abaixo da única janela da sala, janela essa de modelo que se abre totalmente, deixando a sala mais clara, apesar das duas lâmpadas grandes e fluorescentes. Para fazer esse trabalho com o ES-A, a I-A passou todo o tempo em pé, visto que o próximo a ela não havia cadeiras, vazias, nem vagas para colocar uma. Em certo momento, a professora que estava sentada ao secretária preenchendo alguns papéis, dirigiu-se à dupla e disse (em Libras) ao ES-A que tivesse atenção e calma.

Perguntei à I-A se ela estava lendo as questões para ele como eu estava pensando e ela disse que não. Como ele está no processo de alfabetização, no nível de ler palavra por palavra, conseguiu ler e entender algumas questões. Ela me disse que ele sabia responder as questões por ser cálculos. Ela disse que o ES-A é “bom” em matemática e que se a atividade fosse de Português ele teria muito mais dificuldade em compreender por ter muita gramática e ele ter dificuldade de compreender frases grandes.

A sala de aula tem aproximadamente (4x6m), quatro metros de largura por seis metros de comprimento. Do lado esquerdo da porta, há um cartaz com o tema gerador da quinzena, o qual é “A importância do professor”. Bem perto e já na parede maior, à esquerda da porta, um outro cartaz com uma tabuada de multiplicação e abaixo deste, um filtro. Do lado, um pequeno mural com quatro pequenos cartazes com frases reflexivas. Na parede de fundo, um armário azul com livros e materiais guardados, uma pequena estante com vários dicionários, uma outra em outro modelo com vários livros didáticos e acima desta, pregado na parede um mural de tecido com compartimentos (bolsos) com um letreiro “Cantinho da leitura” e dentro dos bolsos vários pedaços de isopor. Na parede da direita, próximo ao quadro e ao lado do secretária da PR-A, há um mural onde estão presos alguns trabalhos feitos pelos alunos. Seguindo para o fundo da sala e na sequência, há um pequeno cartaz em folha de papel ofício sobre a proibição do uso de celular na sala de aula, um mural com o letreiro que nomeia o projeto didático pedagógico utilizado em todas as escolas de Garanhuns, “PROJETO

DESPERTAR”, com outros trabalhos feitos para os alunos pela professora. Acima, um grande ventilador, que até o momento está desligado, um cartaz contendo “Regras a serem seguidas na escola”, um pequeno mural feito de material emborrachado com um rei e uma rainha para ser colocado quantos meninos e quantas meninas compareceram no dia (o qual não foi preenchido), um mural de aniversariantes e no fim dessa parede, alguns cartazes de trabalhos feitos pelos estudantes sobre o Meio Ambiente.

Após mais de uma hora do início da atividade simulado de avaliação externa, o ES-A ainda não havia concluído a sua I-A continuava auxiliando-o. Em dois momentos, a PR-A veio até eles para saber se estava indo bem. Mesmo sem ele haver terminado sua atividade, como os demais estudantes já tinham concluído as suas, a PR-A começou a escrever no quadro uma atividade para casa de cálculos matemáticos com expressões numéricas. Depois de 5min o ES-A terminou a atividade anterior e iniciou a cópia, junto aos colegas da atividade para casa no caderno. Decidiu continuar sentado no mesmo lugar. A I-A sentou-se no fundo da sala.

A PR-A explicou-me que o instrutor de Libras (IL-A) está trabalhando à tarde dois dias por semana, ou seja, no contra-turno do horário de aula do ES-A e que muitas vezes acontece de o IL-A vir para a escola e o ES-A ou vice-versa e que esse motivo, ela, a PR-A, “não está vendo resultado”.

Até o momento, quase na metade da aula, apenas uma vez um estudante tentou chamar a atenção do ES-A com um “psiu” e um outro disse “ele não escuta, não”! e em nenhum outro momento ele, o ES-A, se dirigiu a alguém, a não ser à I-A, na grande maioria das vezes e uma vez à PR-A.

Levei um livro para a I-A sobre o papel do intérprete em sala de aula que havia prometido a ela. Em dado momento, ela mostrou algumas fotos do livro ao ES-A. Nesse momento, a PR-A iniciou a explicar a atividade sobre as expressões numéricas e mesmo percebendo isso a I-A continuou a conversa com ele, o ES-A, sobre outro assunto do livro. Em outro momento, a I-A mostrou a ele a explicação da PR-A, mas, a PR-A não chamou a atenção dos dois. Quando começou a explicar ao ES-A, a campainha tocou para o início do recreio.

Na cultura dessa escola, o recreio acontece antes do horário do lanche, diferentemente das demais escolas do município. Percebi que durante o recreio o ES-A brincou igualmente todos os outros. Vários meninos, inclusive ele, brincaram de pega-pega, um correndo para pegar os outros. Quando entraram para a sala de aula para o lanche individual e merenda, o ES-A interagiu com os colegas, conversando com uma das meninas sem a ajuda da intérprete. Muito educado e simpático, abriu passagem para mim com um gesto demonstrando respeito. Agradei em Libras. Vendo isso, perguntou à I-A se eu sei me comunicar em Libras. E eu respondi que sabia um pouquinho.

A PR-A reiniciou a aula, explicando como deveriam fazer/resolver a atividade em casa. Durante a explicação a intérprete estava dialogando com o ES-A. Depois falou (em Libras) que ele deveria fazer a atividade em casa e explicou a ele como fazer/responder.

A PR-A pediu que todos pegassem os livros de geografia e iniciou a explicar aos alunos ouvintes sobre hidrografia. A intérprete iniciou a tradução do que a PR-A falava, em Libras. O ES-A não pegou livro. Boa parte dos estudantes interagiram com a PR-A respondendo a seus questionamentos. Em alguns momentos percebo que durante o que a professora fala, a I-A conversa outros assuntos com o ES-A. Quando traduz a explicação da professora, o ES-A pergunta sobre o assunto e a I-A responde.

O ES-A continua sem livro. A PR-A pediu para que os alunos observassem umas fotos do livro, discutiram o que era e pediu para que uma aluna lesse um pequeno texto. A I-A explicava para o ES-A, porém, ele não via as fotos, nem viu o texto no momento da leitura. Depois de uns dez minutos a I-A pegou o livro e deu ao ES-A. Percebi que ela que estava “dando a aula” a ele, pois não estava traduzindo/interpretando a fala da professora, estava explicando à sua maneira o assunto.

A PR-A pediu, após a explicação, que os alunos realizassem uma atividade em dupla, porém cada aluno tinha que fazer o seu. Pediu que desenhassem em folha de papel ofício formas de relevo do litoral e nomeassem cada uma. O aluno que fez dupla com o ES-A colocou o livro em pé, aberto na página que mostrava as formas de relevo, fazendo com que não se vissem. A PR-A percebeu, foi até a dupla e colocou os livros dos dois ao lado dos alunos. A I-A continuava a orientar o ES-A sobre como fazer a atividade. Quando todos terminaram, apresentaram o que fizeram e a professora verificou a atividade de cada um.

Ao final da aula percebi que não tinha visualizado as duas profissionais interagiam entre si.

2º DIA – 04/11/2015

Antes de iniciar a aula, a PR-A fez um preâmbulo sobre os “Valores na sociedade” e destacou a inclusão social, entrando pelo assunto da inclusão na escola. Após esse momento, professora e estudantes leram o texto do cartaz com este tema em destaque e após isso continuou sua fala sobre o assunto. Em todo o momento a I-A traduziu a fala da PR-A para o ES-A.

A I-A e o ES-A voltaram a sentar no fim da sala, estando ela sentada à frente dele, virada para ele e de costas para a professora e à maioria dos colegas do ESA.

Percebi que o ES-A não respondeu a atividade que a PR-A passou no dia anterior para todos fazerem em casa, inclusive ele. A I-A perguntou-lhe porque ele não havia respondido em casa e ele respondeu que estava dormindo. Então, os dois iniciaram a respondê-la na sala de aula enquanto a PR-A corrigia no quadro essa atividade com os demais alunos. A I-A disse-me que isso é um hábito dele.

A PR-A observou todos os cadernos dos estudantes. Ao chegar perto do ES-A perguntou primeiro à I-A se ele havia feito e esta respondeu que ele estava fazendo naquele momento. Após isso, o ES-A iniciou uma conversa com dois colegas sobre o que brincariam no recreio de hoje e passaram a decidir esses e mais outros dois colegas que iria pegar os colegas durante a brincadeira de correr. No meio dessa conversa, um colega fez em datilologia (sinais em Libras das letras do alfabeto) a palavra ANO, perguntando “quantos anos o ES-A tem”. O ES-A não entendeu e perguntou à I-A o que significava aquela palavra e ele perguntou ao colega o que ele quis dizer com isso e este, respondeu que queria saber a idade dele. A I-A me disse que o ES-A não havia identificado que a palavra ANO em datilologia refere-se ao sinal IDADE que ele conhece, não fazendo assim, a correspondência entre a palavra em datilologia e o sinal apropriado em Libras.

Hoje ele está bem mais “falante” com os colegas e vice-versa. Agora vão realizar uma atividade em dupla, que é selecionar verbos em um texto escolhido pelos próprios alunos, em

livros. Depois cada um irá fazer um novo texto individualmente, apesar de estarem em dupla, utilizando os verbos que cada um selecionou anteriormente.

A atividade foi interrompida quando a professora da sala de leitura, que fica em frente ao 5º Ano A, chamou vários alunos para uma atividade de audição de uma leitura de um livro de poesia e juntamente a esses alunos, o ES-A também foi convidado. Sentados em círculos, já na sala de leitura, a I-A sentou-se em frente ao ES-A e interpretou o que a professora lia e mostrava do livro, ele, no entanto não demonstrava muita atenção, mesmo assim, a I-A continuava a interpretação da leitura do livro, independente da atenção do estudante. Após isso, todos os alunos pegaram livros para folhearem na sala de leitura. O ES-A, em grupo de três iniciou uma brincadeira olhando figuras do livro e relacionando personagens com eles.

Voltando à sala de aula, a PR-A reiniciou a atividade, verificando se os estudantes tinham selecionado corretamente os verbos para concluir o texto que fariam utilizando essas palavras. Verifiquei que a I-A não estava traduzindo a explicação da PR-A em sua totalidade. A PR-A foi até a carteira do ES-A verificar se este havia selecionado corretamente os verbos. Pediu para ele, com a ajuda da I-A que mostrasse em Libras os verbos que tinha escolhido. Novamente a atividade do ES-A foi interrompida. Uma outra professora veio à sala de aula chamar um grupo de alunos para cuidar da horta que fizeram na escola.

A horta foi plantada em garrafas de plástico pet cortadas na horizontal. Nesse momento, esses estudantes pregaram garrafas no muro da escola. Todos estavam interagindo com o ES-A, comunicando-se sem a ajuda da Libras na maioria das vezes. Como levaram mais de uma hora para os cuidados da horta, ao voltar para a sala, o ES-A copiou a atividade para casa.

Hoje, as duas profissionais, PR-A e I-A, se comunicaram mais do que no dia anterior.

3º DIA – 05/11/2015

Como o tema da quinzena é “Os valores da sociedade” a PR-A tratou mais uma vez sobre o respeito para com todas as pessoas. Aproveitou para enfatizar a inclusão de pessoas com deficiência. A I-A traduziu o que foi tratado na conversa entre a PR-A e os estudantes ouvintes, apenas.

Em seguida, a professora pediu que os alunos escrevessem o texto do cartaz com o tema da quinzena, copiando-o. A I-A não entendeu que era para copiar este e disse ao ESA que ele teria que fazer um texto sobre os valores da sociedade. Então, ele pensou e passou para ela, em Libras, sua visão sobre o assunto e ela, por sua vez, organizava o que ele passava para ela em sinais através de frases e repassava para ele letra por letra em datilologia até formar um texto sobre o que ele pensava sobre o tema em pauta.

Estava presente na sala uma futura professora, estagiária, estudante de pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a qual faz parte de um projeto do governo Federal, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Uma vez por semana ela faz observação na turma e no dia seguinte, uma atividade na área de Ciências. A atividade de hoje consiste em, após entregar uma ficha com numeração aos estudantes, estes teriam que completar frases entregues pela professora estagiária sobre a preservação do meio ambiente, tais como: “Para mim, o que é reciclagem”?; “Quando falam em poluição, logo penso em”...; “Eu me sinto parte da natureza quando”...; Quando vejo nos jornais notícias sobre desastres ambientais, eu”...; “Eu colaboro com a natureza quando”...

Durante essa atividade, percebi o ES-A conversando com outro estudante que estava do outro lado da sala e em um outro momento com uma colega que estava ao seu lado. Percebo que alguns colegas tem mais prática na Libras do que outros, mas mesmo assim, a maioria (creio, os que possuem mais afinidade) tentam se comunicar com ele. Hoje, especialmente, ele está conversando muito e em nenhuma vez nenhum colega pediu ajuda à I-A. Durante o recreio, ele brincou com os colegas e as duas profissionais, PR-A e I-A, foram lanchar.

Até hoje, em cinco dias de observação, a Coordenadora Pedagógica A (CP-A) compareceu nesta sala de aula ou teve algum contato sobre a turma pesquisada.

Hoje à tarde haverá aula para o ES-A com o Instrutor de Libras A (IL-A) no contraturno. O relato dessa observação tratarei abaixo, ao final da escrita desta observação realizada com toda a turma.

Após o recreio, a PR-A escreveu no quadro uma atividade de matemática, a qual o ES-A não quis fazer a princípio. Dessa forma ficou muito atrasado em relação aos demais e assim, não concluindo a atividade juntamente à sua turma. Em momento algum vi a PR-A, nem a I-A aconselhar para que ele retornasse a fazer a atividade.

Novamente o ES-A foi com um grupo de colegas colocar água na horta e junto a ele, a intérprete orientou o que e como ele deveria fazer.

Observação da aula no contra-turno com o Instrutor de Libras A:

No turno da tarde, o IL-A chegou às 14h e o ES-A já havia chegado desde as 13:30h e por isso já estava impaciente. Contudo, o início da aula estava marcado para as 14h mesmo.

No início da aula do IL-A foi dada ao ES-A uma atividade de matemática com operações de adição simples. Ambos fizeram a atividade bem juntos e percebi que o IL-A explica passo a passo e que o ES-A presta muita atenção à explicação.

A aula acontece numa pequena sala com aproximadamente 2,20m de largura por 6m de comprimento. Nessa sala fica localizado o laboratório de informática da escola e em secretária onde os dois, IL-A e ES-A fazem as atividades, ficam alguns materiais em um caixa com uma pequena faixa onde se lê: Kit educação para surdos.

Durante a aula de matemática, o instrutor de Libras A observou uma atividade de Língua Portuguesa que havia passado para o ES-A fazer em casa dias atrás. Nela, ele escreveu algumas perguntas para o ES-A responder, tais como: Como você está? Qual o seu nome? Quantos anos você tem? Ele percebeu que o ES-A não havia respondido coerentemente e assim, interrompeu um pouco a atividade que estava fazendo para dar outros exemplos de como responder as perguntas da atividade de língua Portuguesa, fazendo com que o ES-A respondesse em Libras às perguntas antes e escrevesse depois corretamente. Após isso, retornaram à atividade de matemática.

Percebo que, pelo fato de o IL-A também ser surdo, o ES-A, por se sentir literalmente igual, sente-se muito à vontade com ele e o contato direto que ambos tem entre si permite uma aprendizagem lenta, mas, concreta.

Durante esta observação, verifiquei que no caderno do ES-A há algumas atividades de Português, onde o IL-A alfabetiza o estudante, apresentando antes a Libras, como primeira língua, em sinais de acordo com o tema do dia.

Os dois conversam muito entre si.

4º DIA – 10/11/2015

Hoje consegui chegar antes do horário da aula. O ES-A ainda não havia chegado. Quando chegou a porta estava fechada e ele abriu a porta de forma abrupta, deixou-a aberta e entrou sem cumprimentar ninguém. Todos estranharam. A professora reclamou com ele a maneira que entrou na sala. Parece que estava aborrecido.

Em seguida, a PR-A pediu para duas alunas lerem um livro com uma historinha enfatizando a preservação do meio ambiente. A I-A interpretou a história para o ES-A.

No momento seguinte, a PR-A chamou alguns alunos, a I-A e o ES-A para a frente para fazer a oração Pai Nosso em Libras. O ES-A não quis ir à frente. Ninguém o questionou. Fez a oração de onde estava. Depois, a PR-A fez a leitura do cartaz tema da quinzena e falou mais uma vez a importância dos valores na sociedade e a I-A traduziu para o ES-A.

Às vezes, noto que ela, a I-A, ao conversar com o estudante surdo A, este vira o rosto, não dando atenção, e ela continua a se comunicar mesmo assim. Isso chamou a atenção da PR-A e esta chamou a atenção dos dois. Percebi isto algumas vezes.

Durante a correção da atividade para casa, o ES-A nem abriu o caderno. Como ele nunca responde em casa as atividades e não é cobrado, apenas a I-A só fala com ele o que está sendo corrigido. Não vi ainda a professora regente questioná-lo por isso. Percebo que é hábito. Durante a leitura de um problema de matemática a I-A traduz para ele o que está sendo lido. Novamente percebo a I-A sinalizando e o ES-A de rosto virado, sem prestar atenção. Se a Libras é uma língua totalmente visual, é sem sentido sinalizar para alguém que não está olhando. Assim, ela deveria chamá-lo pedindo atenção ou parar de sinalizar quando ele não estiver visualizando os sinais.

Um das questões falava sobre o gosto de cada um sobre esportes. A PR-A iniciou à perguntar aos alunos sobre suas preferências de esportes. Ao perguntar ao ES-A, ele sinalizou que gosta de bicicleta e corrida (atletismo). Ela ainda quis saber se ele gosta de alguma dança e ele disse que prefere hip hop. A I-A traduziu em Libras para todos esse diálogo.

Tanto durante o recreio, como durante a aula, percebo que o ES-A participa comumente da cultura da escola junto aos colegas.

Hoje a aula iniciou com a leitura de um livro com o título Honestidade, realizada por um casal de alunos. Nesse momento, a I-A não estava na sala de aula e assim, o ES-A não recebeu essa leitura, nem durante, nem depois quando ela chegou.

Quando a I-A entrou na sala, a PR-A já estava lendo o cartaz do tema gerador da quinzena “Os valores da Sociedade”. Todos os dias essa leitura é realizada, visto que faz parte da rotina de todas as salas de aula do município de Garanhuns. Ou seja, todos os alunos ouvintes a recebem diariamente. Contudo, noto que a I-A não traduz essa leitura ao ES-A.

Após isso, a PR-A iniciou a correção da atividade para casa. Havia pedido que todos escrevessem, após pesquisa, textos sobre “Loteador clandestino”. Vários estudantes se pronunciaram sobre o que escreveram, casos reais e conceituais. A PR-A leu um texto sobre o assunto e percebi que a I-A estava traduzindo as falas da PR-A e as dos colegas para o ES-A.

Como as duas primeiras aulas são de Ciências, a professora entregou aos alunos uma folha com um texto e uma atividade com o tema “A construção de uma usina hidrelétrica”. Em todo o momento da leitura, ela pediu para alguns estudantes, um a um, lerem pequenos trechos e entre um e outro, ela conversava com eles sobre o assunto. A I-A interpretou a leitura e as intervenções, porém o ES-A não se pronunciou espontaneamente, nem por questionamento.

Antes do início da atividade relacionada com o texto, a Coordenadora Pedagógica A (CP-A) veio à sala de aula tratar certo assunto com a PR-A e avisar aos alunos sobre uma avaliação externa denominada Provinha Brasil que aconteceria dois dias após esta data. Aproveitou para orientar a I-A sobre a maneira que ela deveria auxiliar o ES-A durante a avaliação. Geralmente, durante atividades cotidianas, a I-A auxilia o ES-A lendo as questões e explicando como responder. Nesta avaliação, a I-A pode, apenas, ler e sinalizar as questões que apresentam um símbolo representado por um alto-falante, porém, não deve explicar como ele deve responder, ou seja, não pode dar as respostas. Ele tem que responder o que realmente sabe. É uma avaliação que contempla apenas Português e Matemática de acordo com os assuntos relacionados com o currículo do 5º Ano.

Durante a atividade de Ciências, a I-A auxiliou-o, lendo o texto e sinalizando para ele, tanto o assunto, como as questões. Perguntei a ela, se, ao questionar ao ES-A sobre o texto,

ela já dava as respostas a ele, ou se ele tinha que responder o que havia entendido. Ela disse que esperava ele dar as respostas e quando ele não sabia, ela explicava novamente.

Em dado momento, a PR-A veio à carteira do ES-A e perguntou-lhe se ele estava entendendo. Ele sinalizou que “estava fácil”.

Depois dessa atividade, a I-A e o ES-A foram à sala de leitura juntamente com outros alunos. A professora da sala de leitura deu um livro de poemas para os alunos lerem uma estrofe e passar para o próximo colega ler outra estrofe. A cada estrofe lida, a I-A passava para o ES-A em Libras. Em várias ocasiões percebi que ele sequer olhava para ela, mas mesmo assim, ela continuava a sinalizar sem chamar sua atenção.

Depois do recreio, a PR-A e a I-A colocaram um DVD do Projeto INES (Instituto Nacional de educação de Surdos (foto no anexo 5), do Ministério da Educação, com várias histórias contadas em Libras e legendadas, para todos os alunos da turma poderem acompanhar. Eles assistiram “Os 35 camelos, Rapunzel, A roupa nova do rei, O gato de botas. Um ator sinalizava em Libras todas as histórias, não precisando assim, da tradução da I-A. No entanto, o ES-A não teve atenção em grande parte do tempo, à maioria das histórias. Durante a última, a PR-A sentou-se um pouco de tempo perto dele e então, ele teve um pouco de atenção ao vídeo por alguns momentos. Já que a professora precisou ausentar-se da sala, esses foram os únicos momentos em que ele teve atenção às histórias.

Quando ela voltou, iniciou a perguntar, com a ajuda da I-A qual história ele havia gostado mais. Ele disse que não tinha gostado de nenhuma. Ela perguntou o porquê. Ele respondeu que eram feias. Ela perguntou novamente o porquê de ele ter achado as histórias feias. Ele sinalizou que não havia entendido nada. Depois disse que havia gostado da primeira: “Os trinta e cinco camelos”. Ela então perguntou o porquê. Ele disse que era porque havia matemática. Ela, a PR-A disse que iria pedir para ele contar a história em Libras.

Ao final da aula agradeci às profissionais, a Coordenadora Pedagógica, à Professora Regente e à Intérprete apenas, visto que o Instrutor de Libras dessa escola tem aula à tarde no contra-turno como já mencionado.

APÊNDICE 19

RELATOS DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA B

1º DIA – 06/11/2015

Cheguei à escola antes de iniciar a aula. A escola ainda estava vazia e assim deu para perceber com mais calma alguns detalhes. A escola tem o prédio em forma de capela, isto porque, como pertence à Igreja Católica, vez por outra é utilizada para eventos da Igreja. A entrada dá para um pátio que é utilizado para os eventos da escola e é onde os alunos se reúnem antes de irem para suas salas de aula. Em um dos cantos do pátio foi colocada uma mesa e é onde os(as) professores(as) se reúnem para lanche. Este pátio também serve para reuniões, festas e afins. Nele, ainda tem as portas de entrada para a cozinha, para a secretaria/diretoria da escola, sala de leitura (que fica em um primeiro andar), um banheiro para os funcionários, um depósito e para as quatro salas de aula da escola e por fim, para o pátio externo que é todo sem calçamento. As paredes do pátio interno são recobertas por cartazes e murais.

Às sete e meia, os estudantes entraram no pátio interno e dividiram-se em filas por turma. Depois de organizados nas filas, a agente de disciplina fez uma oração com eles e após, seguiram às suas salas de aula, turma por turma. Até esse momento, eu não conhecia o estudante surdo desta escola, porém, não ninguém, neste dia, interpretando em Libras a oração.

Quando a professora Regente B (PR-B) chegou, segui com ela para sua sala de aula e as crianças já estavam esperando a sua chegada. A sua sala é a última da escola, no pátio externo. É uma das salas mais novas da escola. Com paredes pintadas de branco, com vários cartazes em todas as paredes. Ao entrar, a porta com 80cm, fica ao lado da parede mais ampla da sala, onde fica localizado o quadro branco. Bem perto da porta, fica pendurado na parede, do lado esquerdo do quadro, um mural com bolsos denominado “Cantinho da Leitura” e dentro dos bolsos há vários livrinhos e textos em folhas. Seguindo à direita, o quadro e acima deste, um abecedário, do lado direito do quadro outros murais, o primeiro com um cartaz do tema gerador e ao lado, outro abecedário com sinais em datilologia, ou seja, em Libras (foto no apêndice). Na próxima parede que mede que mede uns 5m há um cartaz sobre o trânsito, um relógio de parede de papel, que serve apenas para ensinar as horas, um ventilador de

parede, que apesar do calor na sala estava desligado. Na parede de trás, que igualmente à parede do quadro, mede aproximadamente, uns 6m, tem no sentido horário um armário com materiais, um mural de aniversariantes e outro armário com mais materiais e livros didáticos dos alunos. A próxima parede possui uma janela de 1,20mx1,20m, aberta, outro ventilador de parede desligado (estavam quebrados) e a porta de entrada/saída da sala.

Nessa sala de aula constam 30 (trinta)estudantes, sendo 20 (vinte) meninos e 10 (dez) meninas, com idades entre 8 (oito) e 14 (quatorze) anos de idade. O Estudante Surdo B (ES-B) tem 10 (dez) anos.

Nessa turma denominada 4º Ano A, trabalham conjuntamente a PR-B, o Instrutor de Libras B (ILB) e o Intérprete B (I-B).

Quando iniciou a aula, a PR-B que estava à frente da turma, me apresentou aos alunos e depois de fazer oração com eles, fez a leitura do cartaz do tema gerador com o tema “Todos juntos, aprendendo com as diferenças” (Anexo). Nesse momento, o I-B chegou na sala e ao sentar-se encostado na parede, de costas para o quadro e de frente ao ES-B, o qual estava sentado na primeira carteira da quinta fila a partir da porta, iniciou a interpretação da fala da professora. Após uns 5min, o IL-B chegou e sentou-se perto do ES-B.

Após conversar com os alunos sobre o tema gerador da quinzena, a professora iniciou a correção da atividade para casa. O I-B sentou-se agora ao lado do ES-B e iniciou a explicar a atividade a ele com o auxílio do recurso chamado material dourado (Anexo 6).1º dia 06/11

Percebo que o I-B é muito empenhado em que o ES-B aprenda o assunto que está sendo corrigido pela PR-B. Para ajudar a atividade cujos problemas matemáticos relacionava valores em dinheiro, ele ainda pegou outro recurso didático, pequenas cédulas imitando dinheiro de verdade.

O I-B precisou se ausentar da ala, então o IL-B substituiu-o na explicação da atividade até o I-B voltar.

Como há na sala dois profissionais se revezando com o ensino do ES-B, a professora regente B não se dirigiu até o momento ao ES-B, contudo, vejo que está sempre “de olho” no garoto.

Antes do recreio, a PR-B escreveu no quadro a atividade para casa. O ES-B saiu do lugar onde estava sentado, perto do I-B e do IL-B e foi copiar a atividade na quarta carteira da terceira fila, porque ficava melhor a visualização da atividade no quadro. Em apenas um momento chamou o I-B para tirar uma dúvida.

Durante o recreio, o ES-B brincou com os colegas de forma totalmente inclusiva. Ao reiniciar a aula a professora fez algumas observações sobre como deve ser o comportamento dos alunos durante o recreio, visto que alguns não se comportaram bem. Nesse momento, o I-B sentou-se à frente do ES-B e interpretou o que a PR-B estava falando.

Como a PR-B está fazendo um curso de formação em Libras pelo SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), de forma particular, ou seja, está pagando do próprio bolso, em dado momento pediu ajuda ao I-B para repassar alguns sinais aprendidos no seu curso.

A turma passou então, a ensaiar uma música cantando (ouvintes) e em Libras (ouvintes e surdos) para ser apresentada na festa de fim de ano letivo, com a ajuda da PRB e do I-B. Todos os alunos ensaiaram. Percebi que o mais desinteressado no ensaio era exatamente o ES-B. Tanto a PR-B, quanto o I-B já mencionaram antes sobre essas atitudes dele.

Nessa escola, todas as sextas-feiras, o horário da aula é diminuído em meia-hora para que os(as) professores(as) tenham aula de Libras. Nesse caso, são, o I-B e o IL-B que dão essas aulas. As mesmas são importantes para que, independente de quem trabalhe com o estudante surdo desta escola, todos possam utilizar a Libras com ele no cotidiano da escola e em outros lugares e caso, nos anos seguintes algum(a) desses(as) docentes tenham algum estudante surdo(a), já estarão com o mínimo de conhecimento em Libras.

2º DIA – 12/11/2015

A aula iniciou com a professora falando do respeito para com Deus no momento da oração. O I-B interpretou para o ES-B em todo o momento e este teve total atenção.

Novamente ambos sentaram-se nas carteiras da frente na quinta e na sexta fila partindo da porta. Contudo, o I-B passou a sentar-se de frente para o ES-B no momento em que a PR-B lê para a turma o livro com a leitura deleite intitulado Anúncio de Jornal. Durante a leitura, ela se preocupou em mostrar aos alunos as páginas do livro enfatizando o diálogo que se passava na história e ainda os sinais de pontuação e finalmente, fazendo uma ligação entre a história contada e o tema gerador da quinzena que falava dos valores na sociedade, tendo em vista que o livro conta sobre os ensinamentos que uma avó passou ao neto e depois de morrer, como o menino sentia saudade dela, resolve mandar uma carta para ela em forma de um anúncio de jornal. Pelo contexto da história percebi que o I-B estava traduzindo completamente o que era contado pela professora.

Após isso, a PR-B apresentou vários jornais regionais para mostrar aos alunos as diferenças que cada um tem do outro e ainda as partes (cadernos) que eles possuem, tais como: economia, programa, classificados, política, etc. Percebo que ela e o I-B tem a preocupação que o ES-B participe e esteja sempre atento à aula.

A PR-B aproveitou para explicar o que são e para que servem cada parte dos jornais. Em uma das partes que falava de economia, tinha uma foto de uma carteira de trabalho e os alunos começaram a questionar sobre esse documento. O I-B pediu então, ao IL-B algum documento seu para mostrar aos alunos. Este entregou sua carteira de RG (Registro Geral) e a de CPF (Cadastro de Pessoas Físicas). Esses dois documentos foram mostrados e explicados a todos, sem exceção.

A professora apresentou à todos uma atividade de que deveria ser realizada em grupo posteriormente. Cada grupo irá produzir uma parte do jornal e ao juntar todas as partes surgirá o jornal da turma. No primeiro momento, ela pediu que a turma sugerisse alguns nomes para o futuro jornal para que fosse feita uma votação. O nome escolhido foi “Jornal do 3º Ano A”. Quando todos os alunos ouvintes haviam votado a PR-B percebeu que o ES-B não havia votado ainda. Como o I-B não estava na sala nesse instante, ela explicou ao IL-B o que queria saber do ES-B e ele, por sua vez, explicou ao estudante pedindo sua opinião sobre o nome que ele preferia para ser o nome do jornal da turma. Ele votou em outro nome. Após isso, a PR-B começou a separar os grupos para depois realizar o trabalho em outra aula.

Neste dia não houve recreio porque estava acontecendo uma avaliação externa na sala de aula ao lado desta, chamada Provinha Brasil. Após o lanche, a professora regente B iniciou

uma atividade de matemática resolvendo problemas de divisão. Por alguns minutos ela teve que se ausentar da sala de aula e nesse momento o I-B continuou a atividade de onde a PR-B havia parado. Assim, o IL-B sentou-se ao lado do ESB e passou a ensinar-lhe a atividade. Assim que a PR-B voltou (demorou uns 10min) o IL-B continuou com o ES-B e o I-B sentou-se à frente dos dois.

Em dado momento, o IL-B sinalizou para o I-B que o ES-B não queria fazer a atividade. A PR-B veio a ele e questionou o porquê de ele não querer fazer a atividade. Como ele estava com raiva, baixou a cabeça e não respondeu. Ela pediu que os outros profissionais deixassem-no acalmar-se, mas que depois reiniciassem a atividade, porque ele, segundo ela, ele iria fazer a atividade, “porque é igual aos outros alunos”. Em poucos minutos ele resolveu fazer a atividade e dessa vez o I-B auxiliou-o nesse momento.

3º DIA – 13/11/2015

A aula hoje, sexta-feira, iniciou com a apresentação de um filme/desenho animado. Quando cheguei na sala, todos já estavam preparados para o início da apresentação. O ES-B estava sentado bem próximo à TV e assistiu todo o filme apenas vendo as imagens, ou seja, sem interpretação das falas das personagens. Certamente seria complicado para ele assistir e olhar ao mesmo tempo a interpretação das falas em Libras pelo I-B. Como ele não está totalmente alfabetizado, mesmo que o desenho tivesse legenda não adiantaria para ele.

Ainda durante a apresentação chegou à sala de aula um outro Instrutor de Libras de outra escola, precisando completar um estágio de seu curso de Pedagogia. Fomos os cinco para a sala de leitura da escola, eu, (pesquisadora), o I-B, o IL-B, o ES-B e um Instrutor de Libras Estagiário (IL-E), o qual não faz parte desta pesquisa. Este então, conseguiu alguns materiais para Educação de Surdos que o I-B e o IL-B utilizam para alfabetizar o ES-B. Assim, ele iniciou algumas atividades com o aluno. Na primeira o IL-E mostrou ao estudante figuras em fichas e letras soltas para ele formar as palavras que representavam a figura. A segunda atividade era parecida, contudo, as letras estavam em Libras e em letras maiúsculas de imprensa. Por fim, colocou um pequeno filme em DVD no notebook onde se passava a história de Chapeuzinho Vermelho como um teatro onde os atores comunicavam-se em Libras. Após assistirem, o IL-E conversou em Libras com o ES-B sobre a história e deu a ele

um desenho sobre o tema para ele pintar. Essas mesmas atividades, segundo o intérprete e o instrutor de Libras são realizadas comumente por este durante as aulas que dá exclusivamente ao estudante surdo.

Ao concluir as atividades, o ES-B foi liberado com todos os alunos, pois hoje é dia de aula de Libras para os(as) professores(as).

4º DIA – 16/11/2015

O início da aula foi com a leitura de um livrinho cujo título da leitura deleite era “Não estou feliz”! Em todo o momento, o I-B traduziu a leitura da professora integralmente ao ES-B e este teve toda atenção. Essa prática é diária nesta sala de aula, pelo que pude perceber.

Após essa leitura a PR-B dividiu os alunos em seis grupos com quatro membros, já que, dos trinta alunos da turma, hoje compareceu à escola apenas vinte e quatro crianças. A PR-B explicou que estava entregando uma mochila com dois alfabetos móveis em Libras confeccionados em tampinhas de garrafas pet (fotos da atividade nos apêndices 2 e 3). Os estudantes de cada grupo deveriam ordenar os dois alfabetos em cima da carteira. Depois disso, a professora iria ditar palavras e um dos membros do grupo deveria escrevê-la numa folha de papel entregue pela professora e depois formá-la, ordenando-a com as tampinhas em Libras. O grupo que concluísse a palavra mais rápido, das duas formas e corretamente ganharia um ponto.

Primeiro os dois professores, PR-B e I-B explicaram de grupo em grupo, treinaram com os alunos e depois teve início a atividade. É notório o entrosamento profissional entre os três profissionais dessa turma. Hoje, o IL-B não compareceu.

A atividade transcorreu muito bem. Todos os estudantes se empenharam em participar da atividade. Primeiro, a professora ditou sete palavras, depois ditou três frases, por fim, pediu para cada grupo escrever três palavras decididas pelo grupo para depois formá-las com as fichinhas em Libras. Em dado momento, o I-B explicou no quadro para o ES-B a formação de palavras com M antes de P e B. No grupo do ES-B, uma colega escrevia as palavras, mostrava a ele e depois ele e as outras duas colegas de equipe formavam as palavras. O I-B havia orientado antes para a escriba do grupo escrever as palavras em letra de imprensa maiúscula.

5º DIA – 18/11/2015

A aula de hoje estava prevista para ser bem diferente. A professora regente da turma já havia avisado que todos iriam sair da escola em direção a uma universidade que fica localizada nas proximidades da escola, a UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco). Os estudantes iriam visitar uma feira que acontece de segunda a sexta-feira nessa universidade, onde são vendidos produtos agropecuários orgânicos, entre frutas, verduras, legumes e ovos.

Chegando à escola deparei-me com o fato de que o ES-B havia faltado à aula, da mesma forma que outros dois alunos. Contudo, como a atividade era muito interessante, decidi-me em acompanhá-los mesmo sem a presença do ES-B, pois a PR-B iria na próxima aula, complementar a atividade do jornal, a qual seria feita por todos, e um dos destaques do jornal seria a referida feira. Para que todos estejam a par do que se trata essa feira, inclusive os três alunos que faltaram a aula hoje, ela e os outros dois profissionais que trabalham com o estudante surdo irão mostrar a todos os alunos da turma as fotos tiradas durante a aula de campo e conversar sobre as imagens com todos. Dessa forma, ninguém sairá perdendo a aula de hoje.

ANEXO

ANEXO 1

LEGISLAÇÃO CONCERNENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NO BRASIL E NO MUNDO

Documentos e organizações internacionais e nacionais criados para minimizar ou erradicar a exclusão/marginalização de pessoas, pelas suas diferenças, de qualquer espaço físico, social, acadêmico e/ou cultural:

- 1948 - Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU): Institui que os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos e que todas as pessoas devem ter os seus direitos humanos respeitados: direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade, à dignidade e à educação.
- 1971 - Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (ONU) aclama os direitos das pessoas com deficiência intelectual.
- 1975 - Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU) constitui os direitos de todas as pessoas com deficiência, sem qualquer discriminação.
- 1980 - Carta para a Década de 80 (ONU) estabelece metas dos países membros para afiançar igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência.
- 1983-1992 - Década das Nações Unidas para as pessoas com deficiência. Seu objetivo era para que os países-membros adotassem medidas reais a fim de garantir direitos civis e humanos.
- 1990 - Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ONU) atende a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia) e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, promovendo assim, a universalização do acesso à educação.
- 1993 - Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU) constitui padrões mínimos para promover equidade de direitos (direito à educação em todos os níveis para crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes inclusivos).
- 1994 - Declaração de Salamanca - estabelece princípios, política e prática em educação especial. Foi aclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais para reafirmar o compromisso para com a

educação para todos e reconhece a necessidade de ministrar educação para pessoas com NEE dentro do sistema regular de ensino.

- 1993 – Declaração de Manágua – Documento onde delegados de 39 países das Américas decretam inclusão curricular da deficiência em todos os níveis da educação, formação de profissionais envolvidos com pessoas com deficiência e medidas que garantam ingresso a serviços públicos e privados, compreendendo saúde, educação formal em todos os níveis e trabalho para os jovens.
- 1999 - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência - Guatemala – combate qualquer discriminação, exclusão ou ressalva por causa de qualquer deficiência que proíba o exercício dos direitos das pessoas com deficiência.
- 1999 - Declaração de Washington - Documento onde emissários dos 50 países participantes do encontro “Perspectivas Globais em Vida Independente para o Próximo Milênio”, Washington DC, Estados Unidos, adotam a responsabilidade da comunidade no fomento à educação inclusiva e social.
- 2002 - Declaração de Caracas - compõe a rede Ibero-americana de organizações não-governamentais de pessoas com deficiência e suas famílias como instância para acesso, organização e coordenação de ações para defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e suas respectivas famílias.
- 2002 - Declaração de Sapporo, Japão – instrumento representando 109 países, dentre esses, 3 mil pessoas, em sua maioria com deficiência, na 6ª Assembleia Mundial da Disabled Peoples International - DPI, solicitando os governos mundiais a acabar com a educação separatista e situar uma política de educação inclusiva.
- 2002 – Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência - aclama 2003 o ano europeu das pessoas com deficiência visando conscientizar sobre os próprios direitos mais de 50 milhões de europeus com deficiência.
- 2003 - Ano europeu das pessoas com deficiência, oportunidades iguais para todos e ingresso aos recursos da sociedade, onde se inclui a educação inclusiva, as novas tecnologias, os serviços sociais e de saúde, as atividades esportivas e de lazer e os bens e serviços ao consumidor.
- 2004 - Ano Ibero-americano da pessoa com deficiência - anunciado na última reunião dos chefes de governo dos países Ibero-americanos, na Bolívia, decide a tese da

deficiência como prioridade, fortalecendo as instituições e as políticas públicas direcionadas à inclusão das pessoas com deficiência na escola inclusiva.

- 1854 - Instituto Benjamin Constant (IBC) - fundado no Rio de Janeiro, RJ, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Foi a primeira instituição de educação especial da América Latina; ainda em funcionamento.
- 1857 - Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) fundado no Rio de Janeiro, RJ, por D. Pedro II - ainda em funcionamento.
- 1988 – Constituição Federal Brasileira (art. 208, III) - institui o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, especialmente na rede regular de ensino.
- 1989 — Lei n.º 7.853 - estabelece a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispondo sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, prestar atenção a atuação do ministério público, determina crimes, dando ainda outras providências.
- 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069) - No art. 53, assegura a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
- 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) assegura aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades específicas.
- 1998 - Parâmetros Curriculares Nacionais (adaptações curriculares) - do MEC, fornecem as estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.
- 1999 - Decreto n.º 3.298 regulamenta a Lei no 7.853/89 que trata da política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência e estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência.
- 2000 — Lei n.º 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida mediante a eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário

urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

- 2001 – Plano Nacional de Educação explicita a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios na implementação de sistemas educacionais que afiancem o ingresso e a aprendizagem significativa a todos os alunos.
- 2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica defende a necessidade de que todos os alunos possam aprender juntos em uma escola de qualidade.
- 2001 - Decreto n.º 3.956, da Presidência da República do Brasil, que reafirma o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala), reconhecendo o direito de todas as pessoas com deficiência à educação inclusiva.
- 2001 - Parecer CNE (Conselho Nacional de Educação) / CEB (Câmara de Educação Básica) Nº 17 - assinala o proceder para reformular os sistemas de ensino nas creches e nas escolas de educação infantil, fundamental, médio e profissional.
- 2004 - Decreto nº 5296 de 02 de dezembro regulamenta as leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000 e, 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que constituem normas gerais e critérios básicos para promover a acessibilidade em vários setores.
- Lei 7853/89 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. (Alterada pela Lei 8.028/90)
- Lei 8069/90 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências - ECA
- Lei 8859/94 - Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
- Lei 9394/96 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN.
- Lei 9424/96 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF.

- Lei 10098/00 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- Lei 10172/2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- Lei 10216/2001 - Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.
- Lei 10436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- Lei 10845/2004 - Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de deficiência, e dá outras providências - PAED.
- Decreto 2.264/97 - Regulamenta a Lei 9424/96 - FUNDEF, no âmbito federal, e determina outras providências.
- Decreto 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.
- Decreto 3030/99 - Dá nova redação ao art.2º do Decreto 1.680/95 que dispõe sobre a competência, a composição e o funcionamento do Conselho Consultivo da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. (CORDE)
- Decreto 3076/99 - Cria no âmbito do Ministério da Justiça o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. (CONADE).
- Decreto 3631/00 - Regulamenta a Lei 8899/94, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
- Decreto 3.952/01 - Dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD).
- Decreto 3956/01 - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (Convenção da Guatemala)
- Portaria 1793/94 - Recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético -Político - Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as

Licenciaturas.

- Portaria 319/99 - Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.
- Portaria 554/00 - Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille
- Portaria 3.284/03 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
- Portaria do Ministério do Planejamento 08/2001 - Atualiza e consolida os procedimentos operacionais adotados pelas unidades de recursos humanos para a aceitação, como estagiários, de alunos regularmente matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou de educação especial, vinculados à estrutura do ensino público e particular.
- Resolução 09/78 - Conselho Federal de Educação - Autoriza, excepcionalmente, a matrícula do aluno classificado como superdotado nos cursos superiores sem que tenha concluído o curso de 2º grau.
- Resolução 02/81 - Conselho Federal de Educação - Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.
- Resolução 02/01 - Conselho Nacional de Educação - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Resolução 01 e 02/02 - Conselho Nacional de Educação - Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, graduação plena.
- Resolução 01/04 - Conselho Nacional de Educação - Estabelece Diretrizes Nacionais para organização e realização de Estágio de alunos do Ensino Profissionalizante e Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos.
- Aviso Circular nº 277/ 96 - Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais.
- Parecer Nº 17/01 DO CNE / Câmara de Educação Básica – Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Aranha, 2004, ps. 27-28).

ANEXO 2

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Presidente da República Federativa do Brasil

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação do Brasil

ANEXO 3



Descrição da foto: Peças de um jogo confeccionado pela equipe (professora regente B, intérprete B e instrutor de Libras B) com tampas de garrafas pet e círculos com sinais de datilologia (alfabeto em Libras) para utilização em atividades de Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano B, da Escola B.

ANEXO 4

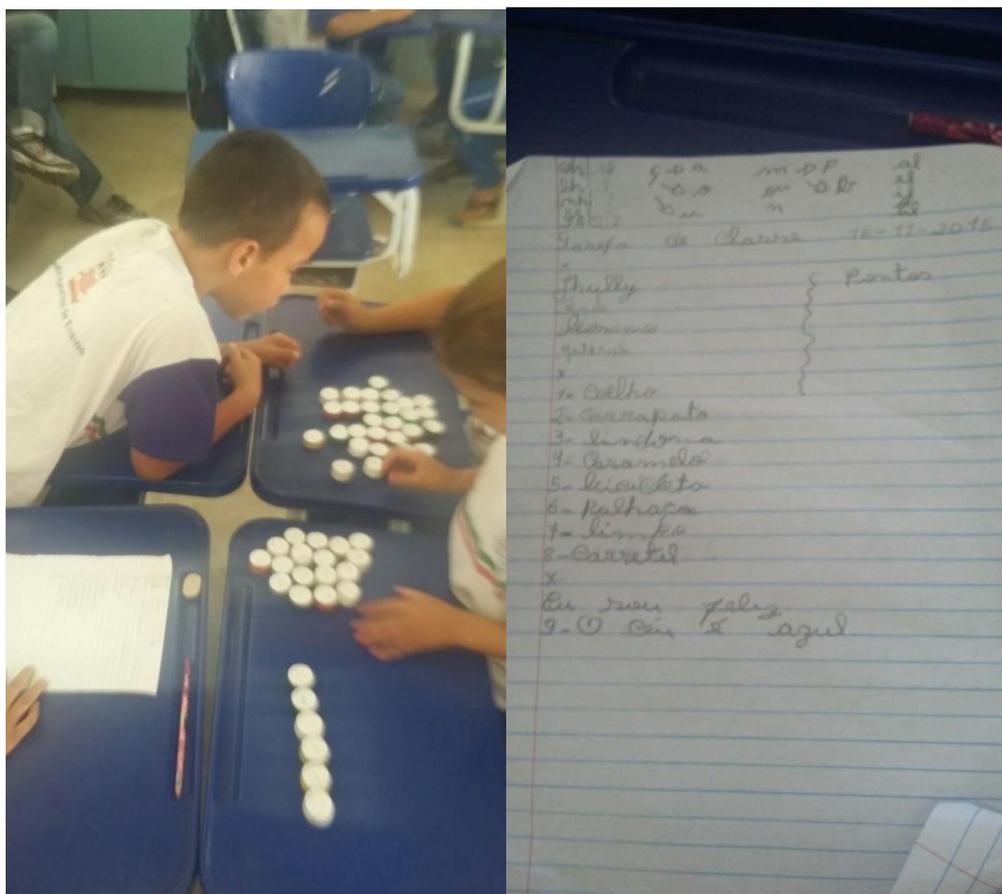
Descrição das fotos: A professora regente B dividiu a turma em grupos de quatro estudantes, os quais receberam uma mochila com dois alfabetos em datilologia, devendo ordená-los em cima da carteira. Depois disso, a professora iria ditar palavras e um dos membros do grupo deveria escrevê-la numa folha de papel entregue pela professora e depois formá-la, ordenando-a com as tampinhas em Libras. Após verificação pela professora regente e pelo intérprete, o grupo que concluísse cada palavra mais rápido, das duas formas (escrita e em Libras com as tampinhas) e corretamente, ganharia um ponto.





Izabel Cristina de Vasconcelos e Silva. A prática metodológica na alfabetização de estudantes surdos em escolas regulares: um estudo de caso





ANEXO 5



DESCRIÇÃO DA FOTO: Jogopedagógico com a utilização de imagens de animais e objetos, palavras representado seus nomes e figuras de sinais de Libras. O jogo trabalha a utilização de memorização com a inversão destes materiais e trabalhando a associação entre as palavras e os sinais e a compreensão do significado dos sinais, trazendo assim uma fácil estratégia para consolidação do português e dos sinais básicos que ainda não foram compreendidos pelo aluno.

ANEXO 6



DESCRIÇÃO DA FOTO: Na utilização de DVDs distribuídos pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) podemos ver uma melhor compreensão da história pelo aluno surdos de idade entre 9-12 anos que ainda estão na aquisição de sua língua materna (Libras); pois é mostrado história com toda a caracterização de um teatro, facilitando assim uma melhor contextualização tanto na escrita como na retratação de um desenho.

ANEXO 7



DESCRIÇÃO DA FOTO: Abecedário em letras (alfabeto) e sinais de datilologia (alfabeto em Libras) preso à lousa em frente à carteira do estudante surdo da Escola B.

ANEXO 8



DESCRIÇÃO DA FOTO: Material Dourado.

FONTE: <http://labemfeuff.blogspot.com.br/2012/08/maria-montessori-e-o-material-dourado.html>