



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM – FACL
LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

Marlene de Nazaré da Silva Gonzaga

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ALUNOS SURDOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL MAIOR DA ESCOLA MUNICIPAL “DR. ANTHÓDIO BARBOSA” EM
TOMÉ AÇU/PA**

ABAETETUBA
2017

Marlene de Nazaré da Silva Gonzaga

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ALUNOS SURDOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL MAIOR DA ESCOLA MUNICIPAL “DR. ANTHÓDIO BARBOSA”EM
TOMÉ AÇU/PA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Ciências da Linguagem da Universidade Federal do Pará – Campus de Abaetetuba, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador(a): Prof. Dra. Márcia Monteiro Carvalho

ABAETETUBA-PA
2017

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

G642e Gonzaga, Marlene de Nazaré da Silva.
O ensino da língua portuguesa para os alunos surdos do ensino
fundamental maior da escola municipal “Dr. Anthódio Barbosa”
em Tomé Açú/PA / Marlene de Nazaré da Silva Gonzaga. — 2017.
24 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Márcia Monteiro Carvalho
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de
Língua Portuguesa, Abaetetuba, 2017.

1. Ensino – Aprendizagem . 2. Professores . 3.
Metodologias. I. Título.

CDD 407

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA OS ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR DA ESCOLA MUNICIPAL “DR. ANTHÓDIO BARBOSA” EM TOMÉ AÇU/PA

Marlene de Nazaré da Silva Gonzaga (Ufpa)¹

Orient.: Márcia Monteiro Carvalho (Ufpa)²

RESUMO: O presente trabalho foi desenvolvido numa escola pública regular de ensino fundamental maior no município de Tomé-Açu/PA, que tem em suas turmas alunos surdo. Pretende analisar o processo de ensino- aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos através da coleta de dados por meio de um questionário aplicado aos professores de língua portuguesa e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE); bem como explicitar as possibilidades e dificuldades vividas tanto pelos alunos surdos quanto pelos professores no que concerne o ensino da língua portuguesa para alunos surdos observando-se as metodologias para o ensino desta. Como aporte teórico para este trabalho temos: Quadros (1997; 2004; 2006 e 2008), Reily (2007), Goldfeld (1997), Perlin (1998), Silva (2002), publicações do MEC (1979, 1997, 2002), entre outros da área, bem como as vertentes mais correntes atualmente encontradas por meio de leituras de artigos científicos e outras publicações disponíveis que possibilitaram o desenvolvimento do estudo.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Professores. Metodologias.

ABSTRACT: The present work was developed in a regular public primary school in the municipality of Tomé-Açu / PA, which has deaf students in its class. It aims to analyze the teaching-learning process of the Portuguese language for deaf students through the data collection through a questionnaire applied to teachers of Portuguese language and teachers of the Specialized Educational Assistance (AEE); As well as to explain the possibilities and difficulties experienced by both deaf students and teachers in what concerns the teaching of the Portuguese language to deaf students, observing the methodologies for their teaching. As a theoretical contribution to this work, we have: (1997, 2004, 2006 and 2008), Reily (2007), Goldfeld (1997), Perlin (1998), Silva (2002), MEC publications (1979, 1997, 2002) Among others of the area, as well as the most current strands currently found through readings of scientific articles and other available publications that made possible the development of the study.

Key-words: Teaching-learning. Teachers. Methodologies.

¹Graduanda em Letras-Habilitação em Língua Portuguesa. Email- marvitlene@hotmail.com

²Mestra em Letras-Linguística pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2010-2012). Especialista em Docência de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) pela FTED- Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2012). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Ensino Brasil Amazônia- FIBRA (2009). Graduada em Letras-Habilitação em Língua Portuguesa – UFPA (2008).

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é uma investigação de valor exploratório, desenvolvido entorno da escola “Dr. Anthódio Barbosa” do município de Tomé- Açu/PA. Pretende verificar o atendimento oferecido pela rede municipal de ensino a aprendizagem da Língua Portuguesa para os alunos surdos. A pesquisa discutiu a aprendizagem da aquisição da Língua Portuguesa pelos alunos surdos e compreendeu como o professor foi envolvido nesse processo de aprendizagem. Diante dos desafios encontrados tanto pelos alunos surdos quanto pelos professores para superar os problemas as escolas contaram com a parceria fundamental do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para o ensino da língua portuguesa, que contribuiu no atendimento de diferentes deficiências.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial, no contra turno escolar. Pode ser realizado em salas de recursos especiais na escola regular ou em instituições especializadas. O Objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

No caso dos alunos surdos, eles frequentam a escola em dois turnos distintos, um turno na sala de aula regular e no outro turno na sala de AEE onde recebem aulas de Libras. Considerando que, quando estão no período da aula regular ao sentir dificuldade de ensinar e/ ou compreender as atividades propostas, professor e aluno, poderão ir à sala do AEE para que o professor preste o auxílio. Como aporte teórico para esta pesquisa temos: Quadros (1997; 2004; 2006 e 2008), Sá (1997), Karnopp (2004), Reily (2007), Soares (1999), Goldfeld (1997), Perlin (1998), Silva (2002), publicações do MEC (1979, 1997, 2002), entre outros da área.

O presente estudo foi dividido em 06 (seis) partes discriminadas individualmente. No tópico 1 trataremos sobre a história da Libras no Brasil. O tópico 2 aborda a inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino no Brasil. O tópico 3 discute sobre o ensino da Língua portuguesa: leitura e escrita para surdos. O tópico 4

fala sobre a inclusão do aluno surdo na perspectiva do professor de Língua portuguesa/ e do professor de AEE. O tópico 5 traz a pesquisa e a metodologia aplicada para coleta de dados, o local de estudo e o público entrevistado. O tópico 6 apresenta os resultados alcançados através de análises dos questionários aplicados aos professores de Língua portuguesa e professores de AEE. Por fim, as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas neste trabalho.

2 A HISTORIOGRAFIA DA LIBRAS

Atualmente se fala muito sobre a Língua brasileira de sinais- Libras. O que se sabe realmente sobre ela? É relevante tomar conhecimento sobre o porquê essa língua está tomando grande espaço dentro da sociedade. O início da história de educação de surdos no Brasil aconteceu em 1857, com a fundação da primeira instituição Federal de ensino para surdos - o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. A escola é uma referência na educação de surdos até os dias atuais. Sua proposta é a inclusão dos alunos surdos, garantindo a acessibilidade comunicativa por meio da libras.

Segundo Mori e Sander (2015), na literatura em geral, especificamente no período da antiguidade, há inúmeros relatos de atrocidades sofridas pelas pessoas que nasceram deficientes. Os surdos eram considerados inaptos à aprendizagem, pois lhe faltava à fala oral, eram considerados incapazes, sem direitos legais e morais. Viviam a margem de uma sociedade que fazia questão de excluí-los de todas as formas de conhecimento. No tempo do apogeu dos gregos e dos romanos, não faltava preconceito, discriminação e desprezo da sociedade dos “normais”. Esses povos não valorizavam as pessoas que não possuíam os atributos de intelectualidade ou de virtude corporal. As deformidades eram consideradas como aberrações ou castigos dos deuses.

A partir da Idade Média, a educação europeia influenciou diretamente e expressivamente o restante do mundo com suas ideias e práticas pedagógicas. Segundo Goldfeld (1997, p.25), “[...] o monge beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar conceitos de física e astronomia”. O Ponce de Leon (1510-1584) desenvolveu um método de educação de surdos que envolvia o alfabeto manual, a escrita e a oralização, e criou uma escola de professores para surdos. O monge atuava no mosteiro

beneditino de São Salvador, em Oña, foi reconhecido como o primeiro professor de surdo. Ele conseguiu ensinar a linguagem articulada aos surdos, mas que era destinada apenas aos filhos surdos de ricos e nobres, os quais teriam que ter, em alguns casos, conhecimentos para administrarem os bens da família, conseqüentemente, garantindo a continuidade de seus bens.

Reily (2007) comenta que foram enviados ao mosteiro, apenas, os filhos das famílias que faziam parte da nobreza espanhola para receberem atendimento educacional e os surdos que não pertenciam à elite social da época viviam em verdadeira miséria, sofrendo a falta de trabalho e o isolamento social (SILVA et al, 2006). Goldfeld (1997, p. 26), destacou na França, em 1750, o trabalho de Charles Michel de L'Épée, conhecido como um educador filantrópico, mais especificamente, o "pai dos surdos". Com o intuito de salvar o surdo, o abade francês se dedicou à sua educação religiosa, fundando o Instituto Nacional de Surdos-Mudos da França, cuja instituição é assumida pelo governo francês e os seus métodos educacionais foram difundidos pelos mais diferentes países do mundo.

A partir da observação de grupos de surdos, o abade de L'Épée verificou que eles desenvolviam uma comunicação muito satisfatória por meio do canal viso-gestual. Partindo do pressuposto de tal observação, ele desenvolveu um método educacional, denominado de "sinais metódicos", apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos. Segundo Strobel (2008 p.89), Ernest Huet, um professor surdo francês e sua esposa chegam ao Brasil, em 1855, com o objetivo de fundar uma escola para surdos. No Rio de Janeiro, no dia 26 de setembro de 1857 é fundado o INES, como hoje é conhecido. Ele servia também como um asilo, somente para meninos surdos de todo o Brasil. A escola INES era o ponto de convergência e referência dos professores de surdos e dos próprios surdos da época. Eles usavam a língua de sinais francesa, trazida por Huet, e misturavam com a sinalização existente no país.

Segundo Lacerda (1998) o processo de aprendizagem proposto previa que os educadores teriam que aprender os sinais com os surdos, com o objetivo de ensinar a língua falada e a escrita do grupo socialmente majoritário, dos ouvintes. Desta forma, neste período vimos surgir a Língua de Sinais, como meio de favorecer o ensino da língua falada.

Lacerda (1998) relembra que a trajetória de escolarização dos indivíduos surdos é o ponto mais deficiente de suas histórias de vida, desde os tempos remotos, já

que se encontrava referências de que, durante a Antiguidade e a Idade Média, os surdos eram considerados imbecis e não educáveis. Os primeiros relatos de experiência na educação com pessoas surdas surgiram no início do século XVI, com o objetivo de levá-los a obter a linguagem oral; na época, a educação dos surdos era feita secretamente, ou seja, cada pedagogo não revelava sua forma e método de trabalho.

Moura (2000 p. 18) afirma que “A possibilidade do surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e conseqüentemente no seu direito de receber a fortuna e o título da família”. A partir de então outras pessoas surgiram com o pensamento que para o surdo ser humanizado ele deveria adquirir a fala. Há registros na história de muitos meios e formas diferentes de fazer com que o surdo falasse.

A educação no Brasil é um direito de todos garantido pela Constituição Brasileira Federal de 1988 e posteriormente reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. A partir desses pressupostos legais são criados ambientes educacionais para atender as demandas sociais. Para a área da surdez no Brasil, existem documentos que norteiam as ações voltadas ao sujeito surdo. No que diz respeito à educação de surdos existe como marco histórico a lei 10. 436/2002 que reconhece a Libras como a língua natural da pessoa surda. Posteriormente essa lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Documento específico sobre o uso e a difusão da Libras, como uma língua oficial no país.

De acordo com o cap. 4, art.15 do Decreto 5.625/2005: “a educação do aluno surdo, deve ser feita em Libras e a de modalidade escrita (...) como segunda língua, numa perspectiva dialógica, funcional e instrumental”. O art.16 fundamenta que a Língua portuguesa na forma oral, deve ser ofertada preferencialmente em horários distintos por meio de ações integradas na área da saúde e educação.

O cumprimento a rigor da Lei de Libras mencionada anteriormente é favorável à aprendizagem do aluno surdo, pois traz a proposta do Bilinguismo, assegurando-lhes o direito de ser ensinado na sua própria língua. A lei da Libras como é conhecida é um marco na trajetória da construção da identidade surda e das lutas pelos direitos humanos do surdo no Brasil.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSIVA E BILINGUE DO ALUNO SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO.

A partir da Constituição Brasileira de 1988, nosso país iniciou sua prática democrática em todos os níveis e situações da sociedade. A democracia ficou mais concreta também na área da educação especial e nos movimentos surdos passou a ocorrer uma maior participação de todos, com o interesse de tornar a acessibilidade e a inclusão uma realidade. Essas ações incluem às próprias pessoas com deficiência.

A Constituição dá possibilidades para a construção de novos caminhos, respeitando os direitos de todos, suas necessidades de acessibilidade e inclusão educacional e social. Um dos objetivos fundamentais da Constituição é o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 1994, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, o poder público não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

O cap.5 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) discorre sobre a Educação Especial da seguinte forma: “(...) a modalidade de educação escolar deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A lei ressalta que o atendimento deve acontecer na rede regular, mas quando usa o termo “preferencialmente” não obriga que essa ação aconteça de fato. Dessa forma, a rede

regular não consegue atender tantas diferenças dentro das salas devido à falta de profissionais especializados.

A partir da década de 1990, verificamos a perspectiva da inclusão social com outro documento que rege a Educação das pessoas com deficiência: A Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial (1994), resultado de uma Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, confirmando a ação educativa para todos, de forma a atender a diversidade.

A partir das políticas de inclusão, essa parcela da população saiu de seus espaços reclusos e omissos e hoje busca conviver em sociedade. Tem o direito, portanto, de usufruir das mesmas oportunidades de acesso concedidas a qualquer cidadão. Todavia, é através da Declaração de Salamanca que se dá o início para a discussão sobre “escola inclusiva”. Políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e situações individuais.

A mais recente das reformas educacionais, a LDB 9394/96, reserva uma discussão sobre a Educação Especial, mas parece não levar em consideração o desenvolvimento linguístico da pessoa surda, tal como apontado pela Declaração de Salamanca (1994).

Segundo Oliveira (2001, p.6), a partir de discussões sobre as práticas utilizadas com as pessoas com surdez, levam ainda em consideração a utilização da filosofia do Oralismo e da Comunicação Total no ensino e aprendizagem dos alunos surdos. A partir dos anos 90 a divulgação de “uma nova filosofia educacional que defende a língua de sinais na educação de surdos vêm sendo apontada como a mais adequada, é o Bilinguismo”.

[...] que tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna à língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (GOLDFELD 1997, p.38).

A Lei nº 10.436, dispõe sobre a Libras e dá providências, ao citar que assegura a língua de sinais como primeira língua para o surdo e garante o ensino bilíngue. A Libras surge então como instrumento de afirmação da identidade surda que estava

anulada e silenciada há algum tempo. O Decreto 5626/05, legisla a implementação e consolidação do ensino bilíngue para pessoas surdas, assegurando a presença de profissionais dentro da escola, como o professor bilíngue, o instrutor surdo, o intérprete de Libras, entre outros, permitindo que o ensino para os alunos surdos seja realizado por Língua de Sinais. Desta forma, desde a educação infantil até os anos iniciais do fundamental menor, há a garantia de que o ensino seja ministrado em Libras para o aluno surdo e com a presença do intérprete nas séries finais do ensino fundamental e médio alcançando até o nível superior.

A educação bilíngue é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso à duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais a primeira língua do surdo e por meio dela este aprenderá a L2, ou seja, a língua escrita. Essa filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos gramaticais, sociais e culturais (BRASIL, 2004).

A filosofia bilíngue, segundo análises de Dias (2006, p. 42) consideram as características e opiniões dos próprios surdos, de acordo com o seu processo educacional.

Não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar.

No entanto, no Brasil, segundo Guarinello, Massi e Berberian (2007, p.48), “a proposta bilíngue, ainda é bastante recente, ou seja, já existem alguns projetos em fase de implantação, porém muitos resultados ainda não são conhecidos”. A este respeito Quadros (1997, p.40) confirma em seus estudos que algumas conquistas já foram alcançadas para que essa proposta seja colocada em prática.

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

É definida como pessoa surda aquela que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

Wrigley (1996, p. 12) afirma que os estudos surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta.

Ora, os surdos, enquanto grupos organizados culturalmente não se definem como “deficientes auditivos”, ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição - os surdos se definem de forma cultural e linguística. Qualquer pessoa que tenha relativo conhecimento da comunidade surda sabe que a definição da surdez pelos surdos passa muito mais por sua identidade grupal que por uma característica física que pretensamente os faz “menos” (ou “menores”) que os indivíduos ouvintes.

Para Behares (2000, p.1) o conceito de surdez, como qualquer outro conceito, sofre mudanças e se transforma no decorrer da história. Hoje, há um momento de redefinição deste conceito. Historicamente se sabe que a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-linguística, etc.), mas deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve; é justamente destes aspectos, dentre outros, que os Estudos Surdos passam a se ocupar.

Desta forma, verifica-se que segundo Alcântara (2000) as principais abordagens teóricas utilizadas para explicar questões relativas à aquisição da linguagem em crianças ouvintes vêm contribuindo para a compreensão desse processo em crianças surdas, permitindo refletir também sobre suas consequências na intervenção terapêutica.

Na concepção piagetiana a criança constrói a compreensão do modo como o mundo funciona, primordialmente, por meio de suas ações. Passa, então, por uma série de estágios que seguem uma sequência fixa, sendo os principais deles: sensorio motor (do nascimento aos 18 meses), pré-operacional (dos 18 meses aos 7 anos), operações

concretas (dos 7anos a 11 anos) e das operações formais (dos 11 anos em diante). Nessa visão, o desenvolvimento da linguagem é limitado pelo desenvolvimento cognitivo; ou seja, há aspectos da linguagem que a criança só será capaz de dominar depois de atingir um nível correspondente de controle cognitivo. Todavia segundo Piaget (1996) a linguagem não pode emergir antes que certas operações motoras tenham sido adquiridas, pois é na interação motora do sujeito com seu meio que estruturas cognitivas se desenvolvem. Nessa abordagem, a função da linguagem é representar o mundo; contudo, a cognição precede a linguagem, uma vez que a criança fala sobre aquilo que já manipula em níveis não linguísticos.

Desta maneira, verifica-se que no cotidiano da prática pedagógica está toda perpassada por problemas que envolvem as relações dialógicas entre professor ouvinte e aluno surdo. A maioria dos profissionais da educação que procuram usar diversos recursos comunicativos para estabelecer uma interação com o aluno surdo está baseada no ensino para ouvintes.

A escolarização dos alunos surdos é um dos pontos cruciais na história de vida desses sujeitos. Crianças surdas desde cedo são expostas à língua oral, sendo que nascer em uma sociedade em que a língua oral impera faz com que indivíduos que não a utilizam se tornem excluídos, impedidos de adquirir o conhecimento necessário para seu pleno desenvolvimento. [...] (ARAGON & SANTOS, 2015, p.5)

Assim, no Brasil em compreensão da inserção no ensino regular e para o melhor desenvolvimento de uma criança surda, a educação bilíngue é a mais adequada. Esse tipo de educação se caracteriza por ser realizada em duas línguas – no Brasil, a Libras e a Língua Portuguesa –, favorecendo a aprendizagem das crianças surdas por meio de uma língua visogestual.

Através de todos os debates ocorridos a respeito da inclusão do ensino-aprendizagem e educação dos alunos surdos, alguns autores como Lacerda, Albres e Drago (2013), Aragon & Santos (2015, p. 8) discutem sobre a importância da implementação de escolas, em que o conteúdo seja ministrado em Língua de Sinais para

alunos surdos e em língua oral para alunos ouvintes, respeitando, dessa forma, as singularidades de cada estudante.

Neste sentido, a escola precisa se organizar e planejar suas atividades para atender as diferentes formas de aprendizagem, enquanto indivíduos constituidores de direitos e assim oferecer um ensino melhor.

4 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA E ESCRITA PARA SURDO

O ensino da língua portuguesa para quem não tem a oralidade é um desafio. No caso dos surdos, isso não quer dizer que a dificuldade seja proveniente da surdez, mas da falta de conhecimento do funcionamento da língua portuguesa oral. Recursos visuais diversificados devem ser incorporados no ensino de língua escrita para surdos, como a utilização de cartazes com a representação de palavras em Libras e em língua portuguesa pode ajudar no contato com a língua escrita considerando que a apreensão desta língua é visual para o aluno surdo.

Aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais para as crianças e jovens surdos. E esse valor só poderá ser conhecido por meio da língua de sinais; (...) Todo texto proposto para a leitura deve ser apresentado tal como ele é, ou como ele circula socialmente. Fim ao ritual de passar o texto no quadro com letra cursiva (...). Apenas utilizar textos no formato original (em transparência, multimídia, xérox ou originais); (...) o professor deve estar ciente de que o conhecimento mais amplo ou reduzido do que seja o português dependerá da seleção dos textos que ele trazer para a sala de aula (FERNANDES, 2006, p.6).

A Libras assim como qualquer língua oral, possui sua própria estrutura. Dessa forma, e de acordo com Quadros e Karnopp (2004) a diferença básica entre língua de sinais e as línguas faladas diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais. Ensinar língua portuguesa para alunos surdos envolve algumas particularidades, principalmente quando este aluno é usuário da Libras, visto que, estes transitam na aprendizagem de duas línguas distintas (LP e Libras). A língua escrita a ser adquirida pelo surdo é tida como L2. Dessa forma, Quadros (1997, p. 27) afirma que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada nas escolas que pressupõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Diante disso, é necessário que os educadores busquem informações a respeito da aprendizagem desse público, de modo que consigam percebê-los no ensino regular. Segundo Carvalho (2012, p. 22) há diferentes abordagens bilíngues e diferentes formas de ser bilíngue. Nas escolas inclusivas chegam surdos que aprenderam a língua de sinais e portuguesa separadamente, e aqueles que aprenderam simultaneamente e ainda a aqueles aprenderam primeiro a língua escrita e somente depois a língua de sinais.

Antes de qualquer trabalho na modalidade de leitura e escrita, o professor precisa entender que o diálogo prévio do que será apresentado em sala de aula é fundamental para aprendizagem do aluno surdo. Essa sondagem ajudará no processo e nas estratégias de ensino que o professor irá desenvolver. Devido às dificuldades de acesso à linguagem oral, é por meio da visão que os surdos vão adquirir a Língua Portuguesa, razão por que é necessário possibilitar, desde o início da escolaridade, situações de leitura. É ela que tornar possível o acesso à Língua Portuguesa, daí a importância de expor os estudantes surdos à leitura de textos de diferentes gêneros e tipos textuais.

Desta forma, eles poderão aprender o sistema da língua, bem como ampliar seu conhecimento letrado. Carvalho (2012, p. 34), Durante muito tempo, não foi contestada a noção de que ler consistia em decodificar os sinais gráficos, associando aos grafemas os fonemas correspondentes da língua. A autora ressalta que estudiosos da área defendem a ideia que além da decodificação era preciso construir um sentido, com base nos elementos linguísticos de uso social da língua.

(...) o ensino da língua portuguesa para crianças surdas, principalmente em escolas regulares, não tem considerado este fato e as crianças surdas, inseridas em classe de crianças ouvintes, recebem o mesmo tipo de atividades como se já tivessem adquirido esta língua naturalmente e tivessem o mesmo desempenho das ouvintes. (FELIPE, 1997, p.41).

Acerca do ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, Quadros (2006, p.25) concorda com Felipe e propõe o uso de dois recursos, que são os relatos de

estórias e a produção de literatura infantil em sinais e diz que: “Pensando em alfabetização, tal material é fundamental para esse processo se estabelecer, pois aprender a ler os sinais dará subsídios às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa.” Entretanto, existe um grande empecilho para que essa proposta seja realizada, é a não “alfabetização” na Língua de Sinais. Conforme Quadros (2006), a realidade da criança surda brasileira é que a mesma vai ser alfabetizada na Língua Portuguesa sem ter sido “alfabetizada” na Língua de Sinais.

Com base nesses teóricos essa pesquisa buscou conhecer a realidade dos procedimentos metodológicos utilizados numa escola regular de Tomé- Açú/PA que têm em suas turmas alunos surdos não oralizados, ou seja, que não utilizam a linguagem oral articulada para efetuar comunicação, e se utilizam da Libras. “A inclusão escolar de alunos surdos vem sendo feita geralmente por sua inserção na rede regular, sem condições diferenciadas de ensino ou com pequenos ajustes na organização de serviços complementares (...)”. (GÓES e BARBETI, 2009, p. 127).

Estudos apontam que é eficaz a inclusão do aluno surdo em escolas regulares, embora tenham opiniões contrárias que defendam a permanência de alunos surdos somente onde estudam surdos. Para Damázio (2007), a inclusão de alunos com surdez em salas comuns, torna o ambiente de aprendizagem heterogêneo, isso contribui para a valorização das diferenças e a redução de preconceitos. Quando esses alunos são encaminhados para escolas especiais passam a ser excluídos e isolados do convívio com ouvintes o que proporcionará episódios constantes de preconceitos. Se contrapondo a Damázio (2007), Sá (2007) aponta que a escola inclusiva acaba por não beneficiar o surdo que tem direito a uma educação plena e significativa. Para Sá (2007) é impossível que na escola inclusiva o surdo venha adquirir de modo natural sua língua materna.

Contudo, apesar das discussões de qual seria a melhor forma de educação para o aluno surdo, a orientação do Governo Federal a partir das políticas públicas educativas é tornar todas as escolas inclusivas. A fim de proporcionar esse atendimento aos alunos surdos foram implantadas nas escolas as salas de recursos multifuncionais e que são frequentadas em contra turnos das turmas regulares. É nessa sala que acontece o atendimento educacional especializado (AEE).

Conforme o MEC (2008), o serviço do AEE é voltado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e

poderá ser ofertado em classes, escolas ou serviços especializados, sendo complementar ou suplementar a escolarização dos mesmos matriculados em classes comuns de ensino regular.

De acordo com Resolução nº4, AEE deve ser:

Realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, Art.5, p.2).

O objetivo principal do AEE é o de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, contudo, tais atividades não são substitutivas a escolarização.

O atendimento educacional especificado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização ajudas técnicas e tecnologia assistida, dentre outros.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa é de caráter quantitativo e qualitativo e foi desenvolvida numa escola de ensino regular da rede municipal de Tomé-Açu/PA. Os professores participantes foram previamente informados sobre a finalidade da pesquisa.

O questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador, e

que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100).

Para esta pesquisa foram selecionados cinco profissionais que trabalham na escola, três professoras de Língua Portuguesa e duas são professoras da sala de AEE. As informações foram coletadas a partir de um questionário sobre *metodologia, inclusão e relação professor de Língua portuguesa/professor do AEE e aluno surdo*.

Os profissionais sujeitos dessa pesquisa possuem formação acadêmica em Letras Língua Portuguesa- LP e Pedagogia, apenas dois deles possuem fluência em Libras e atuam na sala de AEE e os demais atuam como professores de Língua Portuguesa nos anos finais.

A Escola municipal está localizada à Rua Benedito Alves Bandeira s/nº, bairro Maranhense na cidade de Tomé- Açú/PA. Foi fundada em dezembro de 1973. A escola funciona em três turnos e atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino regular. Em 1985 a escola recebeu no período noturno a primeira turma para alfabetização de adultos com déficit de aprendizagem. Logo após, foi implantada a Educação Especial para crianças. Atualmente a escola é polo dessa modalidade atendendo crianças e adultos nas variadas especificidades sendo considerada referência na área da educação.

5.1- Conhecimento e uso da LIBRAS em Tomé Açú- PA

A utilização da língua de sinais vem sendo reconhecida como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas no atendimento escolar desses alunos, por ser uma língua viva, produto de interação das pessoas que se comunicam não de forma oral, mas visual. A falta de conhecimento acerca desta língua, a confiança numa metodologia oral e por ser considerada apenas como mímica, motivaram a cultura hegemônica ouvinte a estigmatizarem e condenarem o uso desta língua considerando-a imprópria na educação do surdo por ser prejudicial à aquisição da linguagem oral, bem como a sua integração na sociedade.

Segundo Ferreira (1999), a fala é a ação ou faculdade de falar, e sinal é signo convencional que serve para transmitir informação. Verificando o conceito de sinal e pensando na língua sinalizada, percebe-se que quando o gesto representa um sinal convencional e possui contexto lingüístico com significado, enquadra-se então na

definição de língua, servindo, portanto, para exercer comunicação, interação, substituindo assim, a fala oral.

Segundo Quadros (2006), a língua de sinais é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la. Distinguem-se das línguas orais pela utilização do canal comunicativo, enquanto as línguas orais utilizam canal oral-auditivo, as línguas de sinais utilizam canal gestual-visual.

A escola *locus* desta pesquisa recebeu a primeira turma de alunos matriculados para a turma de Educação Especial no município de Tomé-Açu/Pa, em 1985, mas a partir deste ano a escola passou a receber alunos (crianças, jovens e adultos) com diversificadas deficiências.

No ano de 1992, uma professora que havia feito um curso na época chamado de “Estudos Adicionais”, específico para o atendimento de crianças/adultos com deficiência, assumiu uma turma formada por: alunos surdos, deficientes visuais, deficientes mentais, deficientes físicos, transtornos global e super dotados. Mesmo depois da escola ter recebido todas as especificidades não havia estrutura física para receber os alunos. Com o passar do tempo as coisa foram se estruturando e a escola se adequando as orientações legais.

No fim dos anos 90, a escola estava padronizada com profissionais para as especialidades. Nesse período a escola funcionava com os atendimentos em contraturnos. A partir de então, os alunos surdos e familiares foram atendidos na sua língua materna. Atualmente a escola tem na grade curricular a disciplina de Libras para todas as turmas por conta da presença do aluno surdo nas turmas regulares. Atualmente o corpo docente promove ações na escola para conscientizar tanto os alunos quanto a comunidade escolar da presença dos alunos surdos. A comunidade surda no município de Tomé-Açu/Pa, não é grande. A maior parte dos membros não é natural do município, é remanescente de municípios vizinhos e até mesmo de outros estados.

No município de Tomé-Açu a Libras é usada e conhecida apenas pela comunidade surda e pelos profissionais da educação que trabalham diretamente com eles. É comum na cidade encontrar nas esquinas e praças pequenos grupos de surdos

utilizando a língua naturalmente. Alguns anos atrás isso não era possível. Esses encontros despertam curiosidade dos ouvintes.

6 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para coleta de dados foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário que foi aplicado às professoras de Língua portuguesa e professoras do AEE. O instrumental constou com 8 (oito) perguntas relacionadas à inserção do aluno surdo nas turmas regulares, as metodologias aplicadas para o ensino da Língua portuguesa para o aluno surdo, bem como sobre o conhecimento e uso da Libras pelos professores para facilitar o aprendizado dos surdos que não se utilizam da linguagem oral e estão incluídos na rede regular de ensino. Segue abaixo os dados dispostos nos quadros seguidos de comentários.

6.1. Análise dos dados

Os quadros abaixo apresentam as respostas dos participantes desta pesquisa.

Pergunta 1- Como se dá a inclusão entre aluno surdo e aluno ouvinte?

LP 8º/9º Ano	Interagem normalmente, poucos sabem Libras, os surdos participam EM grupos e interagem normalmente.
LP 7ºAno	Surdos e ouvintes na mesma sala, sem intérprete, o AEE presta auxílio.
LP 6ºAno	Surdos e ouvintes na mesma sala, conteúdos e atividades iguais, às vezes atividades diferentes para surdos, comunicação por gestos, às vezes com libras.
AEE A	Realizam palestras para os professores no início do ano, apresentam vídeos para os alunos ouvintes, têm disciplina de Libras no curriculum.
AEE B	Realizam palestras para os professores no início do ano, apresentam vídeos para os alunos ouvintes, têm disciplina de Libras no curriculum.

Fonte: **Quadro 1-** Pesquisa 2017

Observa-se que nas respostas dos informantes há uma interação entre os alunos surdos e ouvintes. A escola se mostra aberta ao diálogo entre os professores e alunos oferecendo informações a respeito do trabalho com os surdos. No aspecto social de relações humanas acredita-se com base nas informações que o processo de inclusão na escola esteja caminhando para uma realidade diferente do que se observa em outras

escolas. Os informantes do AEE A e B compartilharam da mesma opinião. Foi observado no informante LP 7º ano que não há intérprete de Libras, o que gera de alguma forma uma lacuna no trabalho do professor dificultando assim o entrosamento do professor e aluno.

A inclusão do surdo no espaço escolar apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatórias para aqueles que têm necessidades especiais. Segundo Carvalho e Barbosa (2008), um ambiente de colaboração em que as atividades são compartilhadas entre surdos e ouvintes, é o ideal para que aconteça o processo de inclusão, pois assim estarão sendo respeitadas e aceitas as diferenças individuais. A partir disso, vê-se a necessidade de refletir sobre uma didática flexível que ofereça o mesmo conteúdo curricular e que respeite as especificidades do aluno surdo sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Pergunta 2- Em sua opinião quais os recursos necessários para que o professor promova o processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo?

LP 8º/9º Ano	Necessidade de um intérprete em sala de aula.
LP 7ºAno	Necessidade de um intérprete em sala de aula.
LP 6ºAno	Utilização de fichas e cores, pranchas, cartazes, aulas com apresentação em slides, vídeos, atividades de marcar com opções, entre outras.
AEE A	Recursos visuais, vídeos e a necessidade de um intérprete em sala de aula.
AEE B	Adaptação das aulas com recursos visuais, presença do intérprete.

Fonte: **Quadro 2-** Pesquisa 2017

A respeito dos recursos necessários para que se promova o processo ensino/aprendizagem dois professores de LP responderam que o principal recurso seria a presença do intérprete. A professora de LP do 6º ano e os professores do AEE A e B mencionaram a necessidade de se explorar recursos de cunho tecnológicos, tais como vídeos e slides, mas reiteram a necessidade da presença do intérprete. Ambos veem a presença do intérprete como meio de minimizar a falta de comunicação existente. Segundo Sá (2009, p, 45) “O reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte que o circunda.” É preciso que o intérprete tenha a formação adequada e que busque constantemente praticar a Libras. O intérprete deve atuar em sala de aula com o intuito de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça da maneira mais efetiva possível.

Pergunta 3- Os alunos surdos aprendem na disciplina Língua Portuguesa em sala de aula? Quais as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelo aluno surdo?

LP 8º/9º Ano	Aprendem a produzir textos escritos. Tem dificuldade no ensino da gramática.
LP 7º Ano	Não conhecem a língua de sinais.
LP 6º Ano	Tem conhecimento da gramática, mas não usam os conectivos comuns na produção textual.
AEE A	Falta comunicação entre os professores de LP e os professores do AEE.
AEE B	Falta de comunicação entre aluno surdo e professor; Falta de conhecimento da Libras.

Fonte: **Quadro 3-** Pesquisa 2017

Segundo os dados apresentados pelos professores de LP do 6º, 8º e 9º ano, os alunos surdos aprendem LP, constroem textos, porém não utilizam a gramática formal. Na resposta do professor do 7º ano LP foi observado que seus alunos não tem domínio da Libras e isso dificulta a compreensão da Língua portuguesa. Foi observada na resposta do professor do AEE A e B que a maior dificuldade encontrada é a falta de comunicação dos professores das disciplinas, pois eles não conseguem entender o que os alunos surdos necessitam e conclui dizendo que isso interfere parcialmente no aprendizado. A aprendizagem da segunda língua pelo aluno surdo é um grande desafio, isso por causa do grau de dificuldade de assimilação. Quadros (1997) esclarece que, nos últimos anos, a leitura vem sendo considerada como um instrumento importante de ensino da segunda língua para surdos. A compreensão da leitura pode favorecer o aprendizado de uma forma rápida e eficiente.

Pergunta 4- Qual a importância do intérprete no processo de construção do conhecimento do aluno surdo?

LP 8º/9º Ano	A presença do intérprete é essencial para o processo de ensino- aprendizagem.
LP 7º Ano	É essencial para aproximar o surdo do conteúdo, do professor e dos alunos ouvintes;
LP 6º Ano	É o ideal;
AEE A	É importante para mediar à comunicação entre professor e aluno.
AEE B	Mediar à comunicação.

Fonte: **Quadro 4-** Pesquisa 2017

Em relação à importância do intérprete todos os participantes consideram essencial a presença desse profissional para mediar à comunicação, bem como aproximar o aluno tanto do professor quanto do conteúdo e dos outros alunos. Mostra que os professores são dependentes desse profissional e julgam a ausência dele como responsável pela falta de aprendizagem dos surdos.

O intérprete, dentro da sala de aula atua como canal comunicativo entre o surdo e o professor ouvinte. O intérprete precisa ter a consciência de que ele não assume o papel do professor regente e em situações relacionadas com o ensino-aprendizagem do surdo, precisa remeter-se ao professor, cumprindo com excelência a mediação comunicativa em sala de aula. Quadros (2004) aponta que existem diversos problemas de ordem ética que surgem em função do modelo de intermediação que se constrói em sala de aula. Muitas vezes, o trabalho exercido pelo intérprete em sala de sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor.

Pergunta 5- Como você avalia o processo de inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino?

LP 8º/9º Ano	Um processo produtivo que tem apresentado resultados positivos.
LP 7ºAno	O processo de inclusão não satisfaz a necessidade do ensino.
LP 6ºAno	A inclusão não se dá de forma completa; Não existe comunicação entre o surdo e os ouvintes em sala de aula.
AEE A	A escola oferece atendimento em contra turnos para os alunos com deficiências.
AEE B	Os alunos surdos recebem atenção da maioria dos professores e atendimento especializado em contra turno.

Fonte: **Quadro 5-** Pesquisa 2017

As informantes de LP do 6º e 7º anos responderam que os alunos surdos estão inseridos nas turmas regulares, mas que a inclusão não se dá de forma completa, que existem lacunas. A resposta da informante de LP do 8º e 9º anos aponta o que a verdadeira inclusão está em processo de construção e essa inclusão que se tem atualmente apresenta resultados, porém ressalta que ainda há muito para ser feito. As professoras do AEE lembram que a escola oferece atendimento para os alunos surdos em turnos diferentes e que apesar da falta de intérprete a escola atende um bom número de alunos surdos. Esses dados evidenciam que se o profissional sabe a Libras essas dificuldades são amenizadas e os alunos são atendidos minimamente, o que prova não ser o ideal viver dependente do profissional intérprete, mas que essa relação precisa ser mediada pelo tripé: professor, intérprete e aluno.

De acordo com Frias (2010, p. 13) a inclusão dos alunos surdos na escola regular devem contemplar mudanças no sistema educacional e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno surdo; requer também elaboração de trabalhos

que promovam à interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos. A inclusão deve ocorrer, ainda que existam desafios.

Pergunta 6- Você utiliza a LIBRAS em sala de aula com seus alunos? Comente.

LP 8º/9º Ano	Não conhece a língua de sinais; Comunicação por meio de gestos e escrita; Se não obtém êxito recorre às professoras do AEE.
LP 7ºAno	Traduz suas explicações para Libras, mas nem sempre alcança o objetivo.
LP 6ºAno	Conhece bem pouco a Libras; Fez um curso, mas não concluiu.
AEE A	Conhece e utiliza fluentemente a Libras entendendo ser primordial para função que exerce.
AEE B	Utiliza fluentemente.

Fonte: **Quadro 6-** Pesquisa 2017

Observa-se que nas respostas dos informantes de LP que eles não tem conhecimento da Libras, mas procuram nas aulas viabilizar a comunicação por meio de gestos e quando não conseguem resultado procuram auxílio na sala com os professores do AEE. Os professores do AEE compartilharam da mesma resposta frisando que no atendimento prestado por eles é fundamental a utilização da Libras e que são fluentes no uso da língua. O educador, para trabalhar com os surdos precisa possuir qualificação em educação especial ou pelo menos uma habilitação na língua de sinais, uma vez que “o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pode proporcionar total interação entre os alunos e um maior desenvolvimento cognitivo” (BRASIL, 2000, p. 48).

Pergunta 7- Os alunos surdos conseguem ler, escrever palavras ou frases em Língua Portuguesa em sala de aula?

LP 8º/9º Ano	Conseguem sim e até produzem textos; Fazem leitura silenciosa de obras literárias.
LP 7ºAno	Sim, principalmente os que estão no 8º ano; Os que estão no 6º ano tem dificuldade, pois agora que estão conhecendo a Libras.
LP 6ºAno	Conseguem sim; Produzem textos, mas não conseguem produzir de acordo com as normas da língua portuguesa; O professor deve traçar objetivos mais simples na hora de avalia-los.
AEE A	Sim. Os surdos que sabem Libras e Língua Portuguesa.
AEE B	Sim. Os surdos que sabem Libras e Língua Portuguesa.

Fonte: **Quadro 7-** Pesquisa 2017

Notamos nas respostas dos informantes de LP que apesar das dificuldades os alunos surdos conseguem a aquisição da Língua portuguesa para produzir textos inclusive como destaca a professora de LP do 8º e 9º ano. Mesmo concordando com a professora de LP do 6º ano ressalta que eles produzem material, mas não de acordo com

as normas da gramática. As professoras do AEE compartilharam da mesma resposta dizendo que os alunos que sabem Libras e Língua Portuguesa. Segundo Carvalho (2012, p. 25), tornar-se letrado em uma segunda língua, para o surdo, é ir além de gravar as regras e os principais vocábulos, é saber escrever um bilhete, preencher um formulário, ler jornais, revistas é compartilhar da cultura e do espaço em que essa língua circula. E para isso os surdos precisam interagir com a escrita de diferentes formas. Mesmo que a escrita em língua segunda ainda não esteja no nível formal desejado. Sempre valorizando o sentido semântico dessa escrita surda e incentivando e almejando um progresso.

Pergunta 8- Quais as dificuldades enfrentadas pelo professor no processo ensino/aprendizagem do aluno surdo (relato)?

LP 8º/9º Ano	Barreira linguística; Apesar dos avanços no processo de inclusão faltam melhores resultados para os surdos; A falta de um intérprete.
LP 7º Ano	Falta de domínio da Libras pelo aluno surdo; Ausência do intérprete; É difícil ministrar aula e ser intérprete.
LP 6º Ano	Trabalhar a interpretação de texto.
AEE A	Falta de interação entre professores das disciplinas e professores do AEE; Os professores encontram barreiras para chegar até os professores de AEE; Não são traçados objetivos e ações que visam atender as necessidades do aluno surdo.
AEE B	Falta de interação entre professores das disciplinas e professores do AEE; Os docentes não fazem adaptações de seus conteúdos e deixam toda responsabilidade para os professores do AEE; Falta parceria entre os professores.

Fonte: **Quadro 8-** Pesquisa 2017

Quanto às dificuldades que o professor enfrenta no processo de ensino/aprendizagem o informante do LP 8º/9º anos aponta a barreira linguística como principal dificuldade e pondera que apesar de avanços significativos os resultados ainda não são visíveis. A informante do 7º ano diz que o aluno surdo que ingressa no ensino fundamental nas series finais e não tem domínio de sua língua materna encontra dificuldade na aquisição de uma segunda língua. Os informantes do AEE apontam como principal dificuldade a falta de interação dos professores das turmas regulares e observam que os professores não se preocupam em adaptar para o aluno surdo os conteúdos e deixam toda responsabilidade para os professores do AEE.

Segundo Góes (2002), um desses apoios é o intérprete de Língua de sinais, garantido pela legislação, vindo corroborar com a ideia de que, para o aluno surdo adquirir a Língua Portuguesa, necessita que esta seja antes transmitida em sua própria língua, a fim de estabelecer relações entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as análises dos instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho foi possível observar que conforme Lacerda (2006) a realidade da educação de surdos ainda é algo a ser discutido e melhor aprofundado. É inegável a importância da utilização de metodologias adequadas em sala de aula que beneficiem os alunos surdos que estão inclusos, sendo o professor responsável por incentivar e mediar à construção do conhecimento através da interação com o aluno surdo e seus colegas.

A presença do aluno surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de estratégias e métodos de ensino que sejam adequados à forma de aprendizagem deste aluno. O aluno surdo está na escola, então cabe aos professores, AEE, coordenadores e diretores criarem condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, além disso, ser um espaço que promove a inclusão escolar.

Neste estudo foram abordadas relevantes considerações teóricas e práticas relacionadas ao aprendizado do aluno surdo. Esses conhecimentos são necessários para dar sustentabilidade as nossas análises e, sobretudo à importância da língua de sinais para o aluno surdo na rede regular de ensino.

A partir das análises dos instrumentos utilizados nesta pesquisa ficou evidente que a necessidade da realização de um projeto que assegure uma educação de qualidade aos alunos surdos que embora já estejam presentes na rede regular de ensino ainda encontra obstáculos na aprendizagem. Faltam recursos humanos e materiais, principalmente quando se trata da língua de sinais, como alguns autores advertem, requer investimento na formação dos educadores.

Nesse sentido faz-se necessário esclarecer aos professores o quanto é fundamental criar situações didáticas tanto para os alunos ouvintes como para os alunos surdos que levem a reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação e não em atividades mecânicas e descontextualizadas de acordo com Carvalho (2012). Espera-se que os professores da rede regular de ensino utilizem a Libras para fundamentar o processo de ensino- aprendizado da língua portuguesa garantindo a esses

alunos uma formação de qualidade, assim como o direito de exercer sua cidadania de forma plena e atuante na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Brasília, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMILIANA, União Social. **Manual de orientações para trabalhos acadêmicos**. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2012.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. Ed. Porto Alegre. Mediação, 2010.
- CARVALHO, Márcia M. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do ensino fundamental maior**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém.2012.
- DORIA, Ana Rímoli de Faria. **Compêndio de Educação da Criança Surdo Muda**. Rio de Janeiro: 1958.
- FELIPE, Tanya A. **Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos**. In: Revista Espaço. Informativo Técnico Científico do INES. Nº 25/26, JANDEZ./2006, p, 33-47
- FELIPE, T. A. **Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos Surdos**. Rio de Janeiro: Revista Espaço – INES, 1997. p. 41-46, Vol. 7.
- LACERDA C. B. F e LODI A. C. B. **Uma Escola Duas Línguas- Letramento Em língua Portuguesa e Língua de Sinais nas Etapas Iniciais de Escolarização**. Porto Alegre. Mediação, 2009.
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro. SANDER, Ricardo Ernani. **História da Ed. de Surdos no Brasil**. 2015, p.1. UEM.
- QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. **Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Artmed Editora SA, 2004.
- _____. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Editora Arara Azul Ltda., 2008.
- _____. **Políticas linguísticas e educação de surdos**. In: Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, 2006, v. 1.
- QUADROS, Ronice; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus. 2001.