



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira

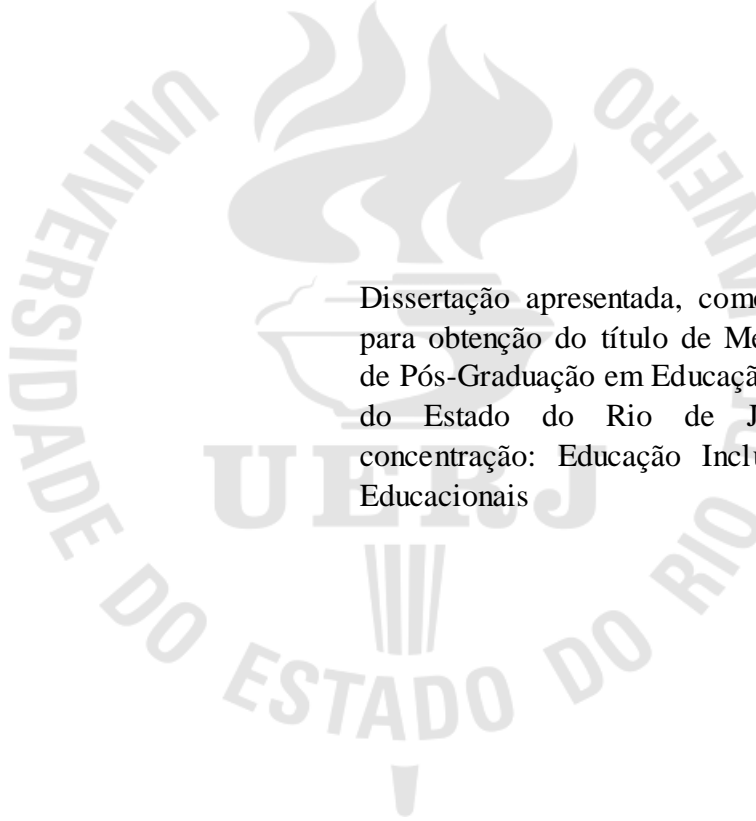
**A Inclusão da Criança Surda no Contexto Escolar e a Aprendizagem da
Língua Portuguesa na Proposta Educacional Bilíngue**

Rio de Janeiro

2015

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira

**A Inclusão da Criança Surda no Contexto Escolar e a Aprendizagem da Língua
Portuguesa na Proposta Educacional Bilíngue**



—Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Orientadora: Prof^ª. Dra. Catia Crivelenti de Figueiredo Walter

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Paula de Carvalho Fragoso.
A Inclusão da Criança Surda no Contexto Escolar e a Aprendizagem da
Língua Portuguesa na Proposta Educacional Bilíngue / Paula de Carvalho
Fragoso Oliveira. – 2015.
113 f.

Orientadora: Catia Crivelenti de Figueiredo Walter.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Educação inclusiva – Teses. 3. Educação bilíngue –
Teses. 4. Surdez – Teses. I. Walter, Catia Crivelenti de Figueiredo. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 376.33

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira

A Inclusão da Criança Surda no Contexto Escolar e a Aprendizagem da Língua Portuguesa na Proposta Educacional Bilíngue.

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais

Aprovada em 27 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Catia Crivelenti de Figueiredo Walter (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a Celeste Azulay Kelman
Faculdade de Educação da UFRJ

Prof^a. Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

Às crianças surdas, seus familiares e profissionais envolvidos na educação de Surdos na proposta educacional bilíngue.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me levar a persistir neste sonho e realizá-lo, encontrando soluções nos momentos certos.

À minha família, principalmente minha mãe Nurce Fragoso, meu marido Fernando Oliveira e a minha filha, hoje com 8 anos, Vitória Fragoso Oliveira pela compreensão, paciência, apoio e incentivo.

A Prof^a. Dr^a. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter pela credibilidade, orientação e incentivo, propiciando o meu crescimento profissional e aperfeiçoamento como fonoaudióloga, professora e pesquisadora.

A diretora do Instituto Municipal Helena Antipoff: Prof^a Kátia Nunes pela confiança e apoio.

Às crianças e profissionais que participaram dessa pesquisa.

Às gestoras das instituições, nas quais essa pesquisa foi realizada, pelo voto de confiança e disponibilidade.

À Prof^a Dr^a Leila Nunes pelas preciosas orientações e às colegas do grupo de pesquisa: Claudia Togashi, Claudia Alexandra, Márcia Miriam, Danielle Castelões, Patrícia Blasquez, Odila, Aureanne, Lívea, Thatyane, pelas parcerias e disponibilidade.

Às minhas amigas Dalvaci Neves, Kátia Mendes pelo incentivo, disponibilidade e apoio.

Às colegas de trabalho do Instituto Municipal Helena Antipoff: Valéria Costa, Glória, Ana Paula Ribeiro, Bia, Cecília, Izabel Moura, Mônica Astuto, Cristiane Taveira, Laura Jane, Regina, Izabel Moura, Valéria Galo, Adriana Espíndola, Anna Paula, Cristiane Botelho, Eliane Verçosa, Ana Lídia, Vilma e Janaína que sempre me encorajaram a prosseguir.

Às colaboradoras e bolsistas do grupo de pesquisa: Gerusa, Ana Luisa e Janaína pela sua colaboração.

Ao meu pai e avós (*in memoriam*), pela educação que me deram e que sempre me incentivaram a crescer.

A maior loucura é viver sem um sentido existencial. Sem sentido vivemos por viver, a vida não tem brilho, o caos não nos amadurece, a cultura não nos remete a sabedoria. Sem propósito, a mesa, por mais farta que esteja, nutre o corpo, mas deixa faminta a alma. Sem propósito, vivemos num campo de concentração mental, ainda que rodeados por jardins. Não tenha medo de morrer em Auschwitz, tenha medo de viver uma existência sem sentido.

Viktor Frankl

RESUMO

OLIVEIRA, Paula de Carvalho Fragoso. *Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue*. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

A aquisição de Língua Portuguesa pelo aluno surdo na proposta educacional bilíngue se constitui como objeto desta dissertação. Na presente pesquisa pretendemos mergulhar no universo educacional bilíngue: Língua de Sinais como primeira língua (L1) e Língua Portuguesa como segunda língua (L2) e observar como se dá o ensino de Língua Portuguesa para o aluno surdo com idade de cinco anos e 11 meses a oito anos, filhos de pais ouvintes, matriculados em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, em três ambientes educacionais no município do Rio de Janeiro. As visitas aconteceram numa escola especial, em duas escolas públicas inclusivas e numa escola particular inclusiva. O universo da pesquisa abrangeu seis profissionais: duas professoras de turma comum, dois professores de atendimento educacional especializado (AEE), um instrutor surdo e uma professora de classe especial. Também participaram 12 crianças com as características supra citadas, sendo que 10 delas fazem uso de aparelho auditivo: quatro com uso de implante coclear (IC), seis usam aparelho de amplificação sonora individual (Aasi), e dois não usam nenhum aparelho auditivo. Destes 12 alunos, dez são acompanhados por atendimento fonoaudiológico na própria escola, e dois não fazem nenhum tipo de atendimento. Em relação às aulas na sala de recursos multifuncional (SRM), oito deles participam das aulas na própria unidade escolar; um deles frequenta aulas na SRM de uma escola próxima a sua residência, e três não frequentam sala de recursos por serem de classe especial. Para responder à pergunta principal do estudo: “Como se dá o ensino da Língua Portuguesa para a criança surda na proposta educacional bilíngue?” foi necessário conhecer os professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional da criança surda afim de verificar as suas necessidades, potencialidades, interesses e limitações. Outro elemento fundamental na proposta do estudo foi priorizar os momentos de ensino de Língua Portuguesa, o que exigiu planejamento prévio da pesquisadora e dos profissionais envolvidos. A pesquisa foi desenvolvida em espaços educacionais observados e filmados durante uma hora, sem intervenção, no período de junho de 2013 a dezembro de 2014. Foi utilizada análise qualitativa dos resultados com a categorização das atividades. Durante o desenvolvimento do estudo foram realizadas filmagens das atividades pedagógicas para ensino de Língua Portuguesa e anotações de campo, bem como as entrevistas com os profissionais, e orientações aos familiares com informações sobre a importância da participação no estudo. Com base nas entrevistas, filmagens, observações e anotações de campo foram levantadas as principais atividades realizadas e categorias foram formuladas a respeito da comunicação destes alunos e do tipo de atividades para o ensino da Língua Portuguesa. Os resultados demonstraram que a participação no estudo levou os profissionais envolvidos a refletirem sobre o tema, reverem as suas atuações e as suas crenças. O estudo conclui que a educação bilíngue é um caminho promissor para as crianças com surdez desenvolverem plenamente suas habilidades e potencialidades, e cresçam independentes e conscientes dos seus direitos e deveres. Sujeitos participantes e ativos na sociedade a qual pertencem.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Educação Bilíngue. Criança com surdez. Língua Portuguesa. Língua de Sinais

ABSTRACT

OLIVEIRA, Paula de Carvalho Fragoso. *The challenges the inclusion of the deaf child in the school context and learning the Portuguese language in bilingual educational proposal*. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

The research object is the Portuguese language teaching for deaf students in bilingual educational concept for deaf children aged 5 years and 11 months to 8 years. Bilingual education for people with hearing loss involves the teaching of sign language as their first language (L1) and Portuguese as a second language (L2). Observed how the teaching of Portuguese Language for the deaf student, children with hearing parents enrolled in classes in the early years of elementary school, three educational environments in the city of Rio de Janeiro. The visits took place in a special school in two inclusive public schools and an inclusive private school. The research involved six professionals: two teachers of common class, two teachers of specialized educational services, a deaf instructor and a special class teacher. Participating in 12 children with the above mentioned features, and 10 of them make use of hearing aids. Ten deaf children with speech therapy at school, and two do not make any type of care. I refer to the support classes in the resource room, eight of them participate in classes in the school itself; one attends classes at a school near his home, and three did not attend support classes because they are already special class of students. To answer the study's question: "How is the teaching of Portuguese for deaf children in bilingual educational concept" was necessary to know the teachers and other professionals involved in the educational process of the deaf child to determine their needs, potentials, interests and limitations. The research occurred in educational spaces observed and videotaped for an hour without intervention, from June 2013 to December 2014. Qualitative analysis was used the results to the categorization of activities. During the development of the study were carried footage of educational activities, field notes, interviews with professionals involved and guidance to families with information about the importance of participation in the study. According to the filming made, the main activities were categorized. The results showed that participation in the study took the professionals involved to reflect on the theme, review their actions and their beliefs. The study concludes that bilingual education is a promising way for deaf children fully develop their skills and potential, and grow independent and aware of their rights and duties. Subjects and active participants in society to which they belong.

Keywords: Inclusive Education. Bilingual Education. Child with deafness. Portuguese. Sign Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Anatomia da Orelha.....	26
Figura 2 - Esquema da disposição da sala de aula no espaço Nublado.....	48
Figura 3 - Esquema da disposição da sala de aula do espaço Lua	49
Figura 4 - Esquema da disposição da sala de aula do espaço Sol	50
Figura 5 - Esquema da disposição da sala de aula do espaço Chuva.....	51
Figura 6 - Esquema da disposição da sala de aula do espaço Nuvem.....	52
Figura 7 - Categorização das atividades e número de ocorrência	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tabela com a classificação das perdas auditivas	27
Quadro 2 -	Profissionais participantes, características e local de atuação	42
Quadro 3 -	Alunos participantes, uso de aparelho auditivo e tipo de comunicação.....	46
Quadro 4 -	Tabela com o número de ocorrência das atividades observadas.....	71
Quadro 5 -	Formação acadêmica dos profissionais participantes	74
Quadro 6 -	Atividades de Língua Portuguesa sugeridas pelos professores durante as visitas.....	78
Quadro 7 -	Tabela com atividades consideradas adequadas ao ensino de Língua Portuguesa	80
Quadro 8 -	Materiais disponíveis nos espaços visitados.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEE-PS	Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez
ANSI	American National Standards Institute
BERA	Brain Evoked Response Audiometry – Audiometria de respostas evocadas no tronco cerebral.
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
dB	Decibéis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EOA	Exame de Emissões Otoacústicas
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FUMEC/BH	Fundação Mineira de Educação e Cultura/Belo Horizonte
Hz	Hertz
IC	Implante Coclear
IHA	Instituto Municipal Helena Antipoff
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LATECA	Laboratório de Tecnologia Assistiva/UERJ
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OSV	Objeto - sujeito - verbo
OVS	Objeto - verbo - sujeito
PEJA	Programa de educação de Jovens e Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão
SEESP/MEC	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SVO	Sujeito - verbo - objeto

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TICs	Tecnologias de Comunicação e Informação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	19
2	CONHECENDO A SURDEZ	24
2.1	O aparelho auditivo e a surdez	24
2.2	Avaliação audiológica	26
3	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA SURDA E PROPOSTAS EDUCACIONAIS	31
4	EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA A CRIANÇA SURDA	36
5	OBJETIVO DO ESTUDO	39
6	MÉTODO	40
6.1	Participantes	42
6.1.1	<u>Profissionais</u>	42
6.1.2	<u>Alunos</u>	43
6.2	Local	47
6.2.1	<u>Espaço Nublado (sala regular na escola pública)</u>	47
6.2.2	<u>Espaço Lua (sala de recursos da escola pública)</u>	48
6.2.3	<u>Espaço Sol (escola especial)</u>	49
6.2.4	<u>Espaço Chuva (sala regular na escola particular)</u>	50
6.2.5	<u>Espaço Nuvem (sala de recursos da escola particular)</u>	51
6.3	Procedimento Éticos	52
6.4	Instrumentos e materiais	54
6.5	Procedimentos de coleta de dados	54
6.6	Procedimentos de análise dos dados	55
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
7.1	Espaço Nublado	57
7.1.1	<u>Espaço Nublado – Descrição da coleta de dados seguida de análise</u>	58
7.2	Espaço Lua	60
7.2.1	<u>Espaço Lua – Descrição da coleta de dados seguida de análise</u>	60
7.3	Espaço Sol	63
7.3.1	<u>Espaço Sol – Descrição da coleta de dados seguida de análise</u>	64

7.4	Espaço Chuva	66
7.4.1	<u>Espaço Chuva – Descrição da coleta de dados seguida de análise</u>	66
7.5	Espaço Nuvem	69
7.5.1	<u>Espaço Nuvem – Descrição da coleta de dados seguida de análise</u>	69
7.6	Entrevistas	73
7.6.1	<u>Qual sua profissão?</u>	74
7.6.2	<u>Qual sua formação acadêmica?</u>	74
7.6.3	<u>Onde aprendeu Libras?</u>	74
7.6.4	<u>Você é fluente em Libras?</u>	75
7.6.5	<u>Você considera importante o ensino da Língua Portuguesa para o surdo?</u>	75
7.6.6	<u>Por quê?</u>	75
7.6.7	<u>Quais atividades você considera mais adequadas ao ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo?</u>	79
7.6.8	<u>A Libras é ensinada simultaneamente ao ensino da Língua Portuguesa?</u>	80
7.6.9	<u>Quais são os materiais que você utiliza para trabalhar atividades de língua Portuguesa?</u>	82
7.6.10	<u>Qual o papel da família no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa para o aluno surdo?</u>	84
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	88
	APÊNDICE A – Quadro com os principais autores da revisão bibliográfica	95
	APÊNDICE B – Data das filmagens	96
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semi-estruturada	97
	APÊNDICE D – Cartas de apresentação	100
	APÊNDICE E - Cartas de consentimento	103
	ANEXO A – TCLE Professor de AEE	106
	ANEXO B – TCLE Professor de turma regular.....	108
	ANEXO C – TCLE pais ou responsáveis	110
	ANEXO D – TCLE professor de turma especial/escola especial	112

APRESENTAÇÃO

Exerço funções na área da Educação como professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, admitida por concurso público, em novembro de 1992. Minha formação acadêmica é em Fonoaudiologia, com especialização em Audiologia Clínica, Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado.

Em meados de 1998, passei a atuar em Classes Especiais de Deficiência Auditiva, e, nesse período, participei de uma série de cursos de formação continuada, incluindo o curso da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ministrado na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), no qual pude observar como a Libras favorece a formação da personalidade do sujeito surdo, constituindo-o como cidadão autônomo e independente. Em 2007, passei a trabalhar requisitada pelo Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), Centro de Referência em Educação Especial da Cidade do Rio de Janeiro, no Programa Bilíngue/Surdez, já na concepção de Educação Bilíngue, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. No ano seguinte, 2008 iniciei o trabalho como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja) no turno da noite, pois os alunos da Classe Especial do Projeto Bilíngue/Surdez, na qual atuava, estavam alfabetizados e foram todos incluídos.

Como professora de AEE, na modalidade Itinerante, meu trabalho era prestar assessoria às escolas de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), deficiência física, intelectual e sensorial matriculados em classes regulares.

Acompanhei o processo de inclusão escolar e social desses alunos orientando todos os profissionais da escola e os familiares, mediando a aprendizagem dos alunos com deficiência, desenvolvendo recursos didáticos e pedagógicos, muitas vezes elaborados na urgência da situação, a fim de eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Buscava identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, definindo os recursos necessários e outras ajudas técnicas que possibilitaram o acesso desses alunos ao currículo, buscava constantemente elaborar estratégias de ensino que promovessem a participação de todos os alunos nas atividades escolares. Orientava, também, em relação à adequação arquitetônica do prédio escolar para a acessibilidade.

Com este trabalho participei do concurso *Prêmio: Experiências Educacionais Inclusivas: A Escola Convivendo com as Diferenças*, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2010, sendo a experiência premiada, que representou a Região Sudeste,

concorrendo com 718 escolas de todo o Brasil. Apresentei o trabalho de Educação Inclusiva, realizado na Educação de Jovens e Adultos, durante o *1^o Seminário Internacional: A escola aprendendo com as diferenças* e *VI Seminário do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, que aconteceu em maio de 2010, em Brasília, DF.

Desse modo, estou em contato direto com a temática da Educação Inclusiva, atualmente norteadada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva SEESP/MEC 2008. Vejo a inclusão relacionada ao desenvolvimento da sociedade e verifico a aprendizagem, ou melhor, o aprender, como um ato individual porém interativo, que deve respeitar as diferenças em busca de uma educação para todos.

A minha experiência como docente é de 22 anos. Quinze deles foi atuando junto aos alunos com deficiência, principalmente nos últimos seis anos, durante os quais tenho trabalhado na Itinerância. Essas vivências me trouxeram um diferencial que foi reconhecido pela direção e por elementos de equipes do Instituto Helena Antipoff – Centro de Referência em Educação Especial do Município do Rio de Janeiro – Secretaria Municipal de Educação (IHA/SME). Assim, no mês de setembro de 2010, fui convidada a integrar a equipe do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA).

Quando houve o convite para a minha atuação no IHA, o Instituto se posicionou com a afirmação de que o diferencial da minha trajetória era exatamente o movimento que ocorre na atualidade, ou seja, o interesse de alguns professores de classes especiais pela diferença e pelo “lidar criativo” do processo de inclusão, e passar a atuar com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando com estratégias de ensino diversificadas e, muitas vezes, emergenciais, derivadas da experiência marcante que é o processo de inclusão.

Acredito que o desempenho desta função de elemento de equipe do IHA/SME possibilitou uma visão mais ampla da realidade das escolas públicas municipais e me propiciou acesso privilegiado de compartilhamento de conhecimentos com os professores de alunos com deficiências, matriculados no ensino regular das escolas da 2^a Coordenadoria Regional de Educação (2^a CRE). Dentre as minhas atribuições como membro de equipe do Centro de Referência em Educação Especial está o acompanhamento às escolas, a avaliação de alunos e a orientação de professores regentes que atuam na faixa etária da Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos das classes especiais e comuns.

Certamente, um campo que possibilita desenvolver pesquisa e aprofundar meus conhecimentos em educação e relações sociais.

Durante minha experiência profissional, vivenciei a defasagem idade-série: nas Classes Especiais; nas turmas de projetos para alfabetização (Aceleração e Progressão); e, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos.

Minha inquietude refere-se às questões relacionadas diretamente ao chamado “Mundo Surdo” e como está o desenvolvimento da Educação Bilíngue na escola inclusiva e na Escola Especial. Trago questões do campo profissional, educacional e inclusivo, no qual atuo hoje, em que a ética profissional, o desempenho do professor no seu papel de educador e multiplicador do conhecimento são pontos fundamentais para o bom andamento do trabalho de ensinar, respeitando as diferenças dos alunos com ou sem deficiência, cujo maior desafio encontrado é compreender a sociedade na qual estamos inseridos.

Acredito que o problema em questão, objeto de estudo, se adéqua ao projeto de pesquisa da Prof^a Dr^a Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, por tratar de pessoas que apresentam déficit severo na comunicação oral, que necessitam estabelecer comunicação com seus pares dentro da proposta de Educação Bilíngue para surdos, buscando favorecer o processo educacional da pessoa com surdez, sendo capaz de obter igualdade de condições em qualquer situação.

O meu modo de entender a problemática da educação me impulsiona para o universo da pesquisa e da investigação. Assim, tento sempre colaborar, na busca de possíveis reflexões e ações, preocupada com uma educação de qualidade para todos.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca contribuir com o campo educacional, especificamente na educação de crianças surdas, dentro da atual Proposta Educacional Bilíngue, em que duas línguas, Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras), com estruturas completamente diferentes, precisam circular em harmonia. Para isso, foi necessário compreender um pouco sobre as diferentes teorias do conhecimento, abordando a sociedade e as questões histórico-metodológicas, para então pensarmos: De onde estamos falando? Para quem estamos ensinando? O que estamos ensinando? O que queremos com esse ensino?

Levando em consideração o tempo para a realização da pesquisa bibliográfica, a coleta e a análise de dados, o tema foi delimitado e optamos por um estudo qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com o objetivo de verificar como se estabelecem as parcerias entre os diversos profissionais envolvidos na educação de surdos — professor de turma comum, professor de AEE, intérprete e instrutor surdo —, assim como observar as estratégias pedagógicas adotadas, as adaptações realizadas e as atividades propostas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), para então categorizá-las e poder contribuir para o aprendizado bilíngue da criança surda, esteja ela matriculada numa escola inclusiva ou especial.

A compreensão dos rumos da Educação Especial e Inclusiva, a visão do desenvolvimento cognitivo da criança, o estudo do desenvolvimento da linguagem e as especificidades da língua são temas importantes estudados e citados ao longo da pesquisa, que nos levam a refletir sobre os desafios da inclusão escolar de crianças surdas e o papel dos profissionais envolvidos nesse processo educacional. A coleta e a análise de dados nos levaram a categorizar atividades que possam contribuir com a prática docente e com o desenvolvimento cognitivo, de linguagem e emocional, das crianças surdas, na faixa etária de cinco anos e 11 meses a oito anos.

Estabelecemos para análise os artigos publicados em revistas nacionais indexadas nas bases de dados de reconhecimento internacional na área educacional — Scielo, Proxycapes-UERJ, UNB, UFRGS — ao longo de 18 meses de estudos. Foram identificados nesse período 43 artigos relacionados à educação de surdos. Destes, apenas 18 eram relacionados ao ensino da Língua Portuguesa. Foram também analisados os principais textos de autores de livros (vide APÊNDICE A) na área educacional e da saúde, mais especificamente na área da Fonoaudiologia, que abordaram esse tema, e algumas Dissertações e Teses significativas,

publicadas entre 1992 e 2013.

A revisão da literatura ficou dividida em quatro capítulos, o que favoreceu o delineamento da pesquisa. Os estudos e o levantamento bibliográfico foi direcionado à História da educação de surdos no Brasil; à Fisiologia da audição; ao Desenvolvimento cognitivo e da linguagem da criança surda; às Metodologias educacionais para surdos; à Educação Bilíngue na atualidade.

Desta forma, os temas dos capítulos foram se definindo de acordo com observação e constatação da problemática referente aos desafios constantes na Educação Bilíngue do Surdo. Sendo assim, o presente estudo foi composto pelos seguintes capítulos: Educação Especial e Inclusiva; Conhecendo a Surdez; Desenvolvimento Cognitivo da Criança Surda e Propostas Educacionais; Educação Bilíngue para a Criança Surda.

Há uma visível instabilidade nas políticas educativas, em consequência de lutas políticas e ideológicas ao longo da história da educação. A revisão de literatura dirigida aos autores Vygotsky (1989), Omote (1996), Rocha (1997), Walter (2000), Capovilla (2004), Quadros (2006), Glat (2007), Lacerda (2009), Kelman (2011), Nunes (2011), entre outros, possibilitou a construção de uma visão ampla do desenvolvimento da Educação Inclusiva e, neste caso específico, a Educação Inclusiva dos surdos no âmbito educacional no município do Rio de Janeiro.

A seguir, no Capítulo I, trazemos um breve levantamento histórico, buscando compreender o cenário educacional inclusivo atual, no município do Rio de Janeiro, referente à pessoa com surdez.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) propõe uma nova concepção de escola, em que os princípios da inclusão são a base da educação (SEESP/MEC, 2008). Assim, na construção de uma sociedade inclusiva, é necessário que as escolas regulares desenvolvam meios eficazes de combater atitudes discriminatórias, visando ao desenvolvimento pleno de todos os alunos. Apesar da sua obrigatoriedade legal, a Proposta Educacional Inclusiva ainda encontra-se em fase inicial, em virtude da falta de preparo das escolas e, por conseguinte, dos professores (GLAT; PLETSCHE, 2004).

É preciso desenvolver projetos educativos pontuando que a necessidade está numa profunda modificação na forma de encarar as diferenças, e trabalhar, não a deficiência, mas sim o pensar, o agir, o sentir dessas pessoas (GÓES, 2000). Nesse sentido, verificamos mudanças na legislação em vigor e a criação da Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC, 2011), com a perspectiva de desenvolvimento pleno do cidadão brasileiro, com respeito às diferenças, promovendo uma Educação Inclusiva de qualidade.

A Secadi, em articulação com os demais sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; educação ambiental; educação em direitos humanos; Educação Especial; educação do campo; educação escolar indígena, quilombola; e educação para as relações étnico-raciais. Seu objetivo é:

Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, e a promoção da Educação Inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e interssetoriais (MEC/SECADI, 2012, p. 1).

Vale lembrar, de acordo com Ferreira & Ferreira (2004), que apenas leis não vão garantir uma Educação Inclusiva de qualidade; não se trata apenas da questão de políticas públicas, mas da construção de um novo olhar sobre os direitos à educação, por toda a população.

Segundo Ainscow et al. (1997), a escola inclusiva não exclui aqueles que possuem dificuldades severas, mas se mostra aberta à diversidade e apresenta propostas curriculares adaptadas às necessidades dos alunos. Nessa escola, a preparação adequada de todos os

profissionais da área de educação é considerada um dos fatores-chave para propiciar as mudanças necessárias. Pelosi (2003) defende que para que o processo de inclusão seja, de fato, efetivo, é necessário que haja uma constante proposta na formação do professor, a fim de que este possa, sempre, avaliar sua prática pedagógica e atualizar-se com as novas práticas que chegam a partir de pesquisas e estudos mais recentes.

Porém, a Educação Inclusiva traz uma nova concepção de educação, na qual a pessoa com deficiência deverá estar inserida no contexto social e escolar, sem distinção de espaço, desde a mais tenra idade, em que as adequações pedagógicas e estratégias de ensino favoreçam o aprendizado não só do aluno com deficiência, mas de todos os alunos.

A implementação da “Educação Inclusiva implica a reformulação das políticas educacionais e sociais” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11). Segundo Bueno (1999), Nóvoa (1982), Candau (1999), Pimenta (2002) há uma falta de continuidade na relação teoria/prática, e só uma política de formação docente, com perspectiva na construção efetiva de uma Educação Inclusiva, envolveria a formação dos professores do ensino regular junto aos professores do ensino especializado. Os professores de turma comum seriam capacitados para que tivessem informações básicas sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos que estão sendo incluídos, e os professores especializados participariam dessa formação, para que ampliassem suas perspectivas, que são, tradicionalmente, centradas nas necessidades especiais dos alunos com deficiência (BUENO, 1999).

A formação de professores para atuarem junto às crianças com deficiências, incluídas nas turmas comuns, é uma das principais preocupações atualmente. Verificamos que os alunos com deficiência, que estão incluídos em escolas regulares, estão participando ativamente do cotidiano escolar das turmas comuns, porém apresentando dificuldades para acompanhar os conteúdos das disciplinas em sala de aula, principalmente na questão da alfabetização.

Apontando para um redimensionamento do conceito de Educação Especial, a partir da proposta da Educação Inclusiva, está, segundo Stainback & Stainback (1999), o fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado, proporcionando a todos os alunos uma oportunidade de igualdade dentro da educação regular. Sendo assim, entre outros aspectos, está o fato da Educação Especial sempre ter sido encarada como um sistema que funcionava paralelamente ao ensino regular, em que os alunos com deficiência eram matriculados diretamente em classes especiais ou escolas especiais, principalmente no caso de alunos surdos, os quais eram encaminhados para as escolas Especiais, ou matriculados nas classes especiais.

O INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado em 1857, com o nome de Instituto Imperial para Surdos-Mudos, foi o marco inicial da educação de surdos no Brasil. Graças à chegada de Ernest Huet, um professor surdo, vindo da França, os primeiros conceitos sobre a Língua de Sinais foram difundidos e sua importância na educação dos surdos confirmada e reconhecida (ROCHA, 1997). Desde então, o Ines vem passando por várias transformações referentes às concepções na educação de surdos: abordagem gestual, oralismo, comunicação total e, atualmente, o bilinguismo. E até hoje as questões envolvendo a dicotomia, ou a bipolaridade, representada pela disputa entre oralistas e gestualistas, continuam, como afirma Rocha (2010), numa tentativa de registrar um amplo histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo, com novos dados de documentos históricos e principalmente novas indagações:

Como pensar a educação de surdos fora do debate linguístico? Como dissociar o debate linguístico do educacional? Como delimitar o campo da educação de surdos? Quais são as suas mais importantes intersecções? Com a educação comum? Com a Educação Especial? Com a linguística? Os debates têm sido polares, e quando escapam da lógica polar caem na ideia de um trabalho mais ligado à caridade (ROCHA, 2010, p. 140).

...desenvolver estudos de como se deu a educação de surdos nas classes mais abastadas, no âmbito privado (ROCHA, 2010, p. 140-1).

Hoje, no Rio de Janeiro, o INES continua sendo uma Escola Especial só para surdos. Entretanto, é possível encontrar muitos alunos surdos incluídos em escolas regulares, nas turmas comuns, nas quais devem contar com o apoio do intérprete educacional, e frequentar a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no contraturno de aula.

Na SRM, são acompanhados por um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que complementa o aprendizado, além da presença do instrutor surdo que atua na SRM como modelo de representação linguística e “ensina” a Libras em situações naturais e espontâneas de convivência, contextualizando-as (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009).

Todas essas ações também são respaldadas e orientadas pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua de Sinais Brasileira como meio legal de comunicação e expressão, e define a Libras como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, que proporciona a transmissão de ideias e fatos pelas pessoas surdas.

Cabe ao poder público em geral e às empresas concessionárias de serviços públicos, o dever de garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva, e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil, sendo que, em seu parágrafo único, a lei deixa claro que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

O documento “Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2010, p. 23) orienta o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns. Orienta também que a Educação Bilíngue — Libras/Língua Portuguesa — desenvolverá o ensino escolar na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa, sendo o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos.

O mesmo documento garante a oferta dos serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa, e, ainda, o ensino de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na Língua de Sinais. Em razão da diferença linguística, o documento orienta, também, que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Há também o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei de Libras e relata que a educação de surdos no Brasil deve ser Bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da Língua de Sinais como primeira língua (L1) e o ensino da língua do grupo ouvinte majoritário, no caso a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2).

A Educação Bilíngue reconhece que a criança surda terá um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao da criança ouvinte, mantendo uma relação harmoniosa também com as crianças ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, face à característica pela forma em apreender o mundo de forma visual-espacial. A Educação Bilíngue é entendida como um direito linguístico da pessoa surda a ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais por meio de sua língua de domínio, a Língua de Sinais, e aprender a língua majoritária de seu país como segunda língua, tornando-se bilíngue (LACERDA, 2000. p. 53-4).

Considerando esses fatores, refletimos que é muito comum um aluno surdo iniciar sua vida escolar sem apresentar uma língua estruturada, principalmente quando nasce numa família de ouvintes, que utiliza a língua oral como meio de comunicação, e passa por um longo período de adaptação e aceitação da surdez por parte dos familiares. Poucos são os que, desde a primeira infância, têm contato com a Língua de Sinais de maneira natural, em interações cotidianas, o que só ocorre quando são filhos de pais surdos, mas mesmo assim a questão da Educação Bilíngue ainda é um problema.

A proposta de Educação Bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas, características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas, e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1999, p. 7).

Os professores seguem tentando ensinar a Língua Portuguesa para o surdo, porém procurando “alfabetizá-los” com as mesmas metodologias empregadas para alunos ouvintes, o que dificulta muito a aprendizagem, uma vez que há inúmeras diferenças na organização dessas línguas de ordem fonética, sintática, semântica.

A estrutura gramatical da Libras e da Língua Portuguesa é totalmente diferente, e segue parâmetros próprios, o que traz dificuldades semelhantes a de uma pessoa estrangeira que vai adquirir uma segunda língua, e toma como referencial a sua primeira língua. Daí considerarmos sempre a Libras como primeira língua do surdo e procurarmos respeitar o seu processo de elaboração discursiva.

Há um mito de que o surdo que aprende a Língua de Sinais não quer aprender a falar, ou escrever, mas isso não condiz com a realidade atual, pois em virtude do movimento de inclusão e à abertura de vagas no mercado de trabalho nas empresas privadas, a necessidade do domínio da Língua Portuguesa vem sendo percebida pelos surdos, que estão procurando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alfabetização. Entretanto, mesmo estando incluídos na EJA, e frequentando sala de recursos, não há uma metodologia definida para o ensino da Língua Portuguesa na filosofia de Educação Bilíngue. Por isso, torna-se necessário conhecer a surdez e suas causas; os sintomas; o comportamento da criança surda. Temas que serão discutidos no próximo capítulo.

2 CONHECENDO A SURDEZ

Temos que levar em consideração as necessidades reais da criança, do jovem ou do adulto com surdez, daí a necessidade de compreendermos um pouco o sentido da audição, as avaliações audiológicas mais utilizadas na detecção precoce da surdez, favorecendo a intervenção e o início do processo educacional o mais cedo possível na vida da criança surda.

2.1 O Aparelho Auditivo e a Surdez

A orelha humana é o órgão responsável pela audição, e por ser altamente sensível, nos permite perceber e interpretar ondas sonoras em uma gama muito ampla de frequências, que vão de 16 a 20.000 Hertz (Hz) ou ondas por segundo.

A captação do som até sua percepção e interpretação é uma sequência de transformações de energia, iniciando pela energia sonora, passando pela energia mecânica e pela energia hidráulica, finalizando com a energia elétrica dos impulsos nervosos que chegam ao cérebro (HUNGRIA 1989, p. 247).

Segundo o autor, a orelha humana está dividida em três partes: orelha externa, orelha média e orelha interna. Antigamente, estas partes eram denominadas: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno. A maior parte da orelha fica no osso temporal, que se localiza na caixa craniana. Além da função de ouvir, o ouvido também é responsável pelo equilíbrio.

A orelha externa é formada pelo pavilhão auditivo e pelo canal auditivo externo ou meato acústico. Todo o pavilhão auditivo, exceto o lobo (ou lóbulo), é constituído por tecido cartilaginoso recoberto por pele, tendo como função captar e canalizar os sons para a orelha média.

O canal auditivo externo estabelece a comunicação entre a orelha média e o meio externo. Tem cerca de três centímetros de comprimento e está escavado em nosso osso temporal. É revestido internamente por pelos e glândulas, que fabricam uma substância gordurosa e amarelada, denominada cerume ou cera.

Tanto os pelos como o cerume retêm poeira e micróbios que normalmente existem no ar e, eventualmente, entram nos ouvidos, podendo causar inflamações, como as otites. A

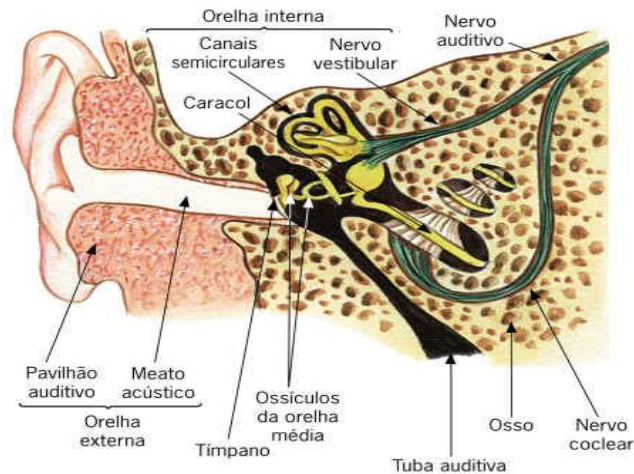
orelha externa é delimitada por uma delicada membrana, o tímpano ou membrana timpânica, que está firmemente fixada ao conduto auditivo externo por um anel de tecido fibroso, chamado anel timpânico.

A orelha média começa na membrana timpânica e consiste, em sua totalidade, de um espaço aéreo ou cavidade timpânica, no osso temporal. Dentro dela estão três ossículos articulados entre si, cujos nomes descrevem sua forma: martelo, bigorna e estribo. Esses ossículos encontram-se suspensos na orelha média, por meio de ligamentos. O cabo do martelo está encostado no tímpano; o estribo apoia-se na janela oval, um dos orifícios dotados de membrana da orelha interna que estabelecem comunicação com a orelha média. O outro orifício é a janela redonda. A orelha média comunica-se também com a faringe, através de um canal denominado tuba auditiva (antigamente denominada Trompa de Eustáquio). Esse canal permite que o ar penetre no ouvido médio. Dessa forma, de um lado e de outro do tímpano, a pressão do ar atmosférico é igualada. Quando essas pressões ficam diferentes, temos a sensação de orelha cheia e não ouvimos bem, até que o equilíbrio seja restabelecido.

A orelha interna, chamada labirinto, é formada por escavações no osso temporal, revestidas por membrana e preenchidas por líquido. Limita-se com a orelha média pelas janelas oval e a redonda. O labirinto apresenta uma parte anterior, a cóclea ou caracol, relacionada com a audição. Ela é um aparelho membranoso, formado por tubos espiralados, e uma parte posterior relacionada com o equilíbrio e constituída pelo vestíbulo e pelos canais semicirculares que não têm função auditiva, mas são importantes na manutenção do equilíbrio do corpo.

Os canais semicirculares são pequenos tubos circulares (três tubos em forma de semicírculo) que contêm líquidos e estão colocados, respectivamente, em três planos espaciais (um horizontal e dois verticais) no labirinto posterior, em cada lado da cabeça.

Figura 1. Anatomia da orelha.



Disponível em: www.google.com.br/search?q=imagens+da+orelha&biw=1264&bih=895&tbm

A deficiência auditiva é definida por Bevilacqua (1998) como qualquer distúrbio, no processo de audição normal, independente da sua causa, localização, tipo ou severidade, que pode ocasionar problemas no desenvolvimento da linguagem, psicológico e social. Pode também ser denominada hipoacusia ou surdez, referindo-se à incapacidade parcial ou total de audição.

Os conceitos gerais sobre surdez, as classificações, as técnicas e os métodos de avaliação da perda auditiva e as características dos diversos tipos de perda são fundamentais para compreender as implicações da deficiência auditiva. As hipoacusias classificam-se em função do grau da perda auditiva, sua ordem e localização. Quando a lesão se localiza na orelha externa ou média, é denominada hipoacusia de condução/transmissão ou mista, dependendo da intensidade da lesão. Quando se origina na orelha interna e no nervo auditivo, é dita hipoacusia neurosensorial (estágio mais agudo da deficiência).

2.2 Avaliação Audiológica

O grau de perda auditiva é calculado em função da intensidade necessária para amplificar um som, de modo a que seja percebido pela pessoa surda. Esta amplificação mede-se habitualmente em decibéis (dB – Intensidade Sonora) e Hertz (Hz – Frequência). A frequência de um som é medida em ciclos por segundo ou Hertz (Hz). O ouvido humano percebe sons nas frequências entre 20Hz e 20.000Hz.

Uma audição normal capta sons a partir da intensidade de 0dB. É considerada uma pessoa com perda auditiva aquela que percebe os sons apenas a partir de 25dB.

O grau de perda auditiva é fornecido num exame denominado audiometria, que é complementado pela imitanciometria / impedanciometria, exames estes que possibilitam a localização do déficit auditivo. O grau de perda auditiva refere-se ao valor médio de perda auditiva para sons da fala, que é medido em decibéis (dB), e os valores numéricos para perda auditiva leve vão de 25dB a 40dB, sendo moderado de 40dB a 70dB, severo de 70dB a 90dB e o grau profundo superior a 90dB, o que caracteriza o sujeito como surdo, e está exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 1. Tabela com a classificação das perdas de audição segundo a Ansi (American National Standards Institute, 1969).

Audição normal	de 0 a 25dB
Perda leve	de 26 a 40dB
Perda moderada	de 41 a 71dB
Surdez severa	de 71 a 90dB
Surdez profunda	mais de 91dB

A relação entre o grau de perda auditiva e o desenvolvimento infantil pode estar assim classificada (SEESP-MEC, 2006):

- a) Surdez leve: a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema em geral é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca aparelho de amplificação sonora individual porque a audição é muito próxima do normal.
- b) Surdez moderada: a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e a linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.
- c) Surdez severa: a criança terá dificuldades em adquirir a fala e a linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.
- d) Surdez profunda: a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita

fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

Por se tratar de uma pesquisa na área da Educação, vamos apenas citar os exames audiológicos mais utilizados na detecção da perda auditiva: o “teste da orelhinha”, cujo nome científico é Exame de Emissões Otoacústicas (EOA), é capaz de sinalizar problemas auditivos no bebê recém-nascido, sendo um exame importante na detecção precoce da perda auditiva. Havendo alguma alteração no EOA, o bebê é indicado para a audiometria de respostas evocadas no tronco cerebral (BERA), do inglês “Brain Evoked Response Audiometry”.

O BERA é um exame digital que registra e analisa a resposta emitida pelo nervo auditivo, ou seja, ativação do VIII par craniano, que ao ser percorrido por um impulso nervoso, que neste caso é desencadeado por um som, gera uma série de ondas, de 5 a 7 ondas, aproximadamente, com 1ms de separação entre elas (SANTOS; RUSSO, 1991, p. 156).

O Bera propicia informações sobre a identificação do local da lesão nas vias auditivas do tronco cerebral, o que favorece a identificação de tumores, infecções cerebrais ou traumas, além de informações sobre o processo de audição central.

O ouvido humano está ativo vinte e quatro horas por dia, quer o indivíduo esteja acordado, dormindo ou sob o efeito de sedativos ou mesmo anestésicos. Para que o impulso nervoso seja desencadeado, é necessário que o som chegue ao tímpano, percorra os ossículos do ouvido (martelo, bigorna e estribo) e alcance à cóclea, onde a energia mecânica é transformada em energia elétrica e assim “começa” o impulso nervoso. À medida que o impulso nervoso caminha pelo nervo auditivo para chegar ao cérebro, ele vai gerando um potencial, chamado potencial evocado auditivo, que é captado pelo equipamento conectado à pessoa por meio de três eletrodos de prata, cujo estímulo sonoro é dado por caixas acústicas ou fones. É esse estímulo que é transformado em dados, que são armazenados na memória de um microcomputador para, posteriormente, serem analisados e transformados em ondas, ou curvas, que são interpretadas pelo examinador.

A avaliação das respostas é feita baseando-se em cinco (5) padrões principais: o formato das curvas; a presença, ou não, de cada onda nas várias intensidades; o período de latência; o valor da amplitude de cada onda considerada; a correlação entre os dados obtidos com estímulos unilaterais e estímulos bilaterais.

Santos & Russo (1991) afirmam que a onda V (5) é a resposta a que se atribui o maior valor, isto porque, em regra, é a onda maior, menos variável e a que tem maior persistência, mesmo para pequenas intensidades.

Assim, o Bera pode ser realizado em qualquer idade, desde recém-nascidos até idosos. A única condição é que a pessoa precisa ficar imóvel (acordado, sedado ou sob anestesia geral) ou dormindo (sono natural ou anestesia geral) ou em coma.

Segundo Hungria (1995), Lichtig (1997), Bess & Humes (1998), Bevilacqua (1998), Northern & Downs (1989), encontramos diferentes etiologias para a surdez, podendo ser de nascença (endógenas) ou causada posteriormente por doenças (exógenas). As causas da surdez podem ser divididas em:

1. pré-natais
2. perinatais
3. pós-natais

Dentre as causas pré-natais, destacamos:

- a) Hereditariedade: a deficiência auditiva pode ser transmitida geneticamente de geração em geração, particularmente quando existem casos de surdez na família; consanguinidade;
- b) Doenças adquiridas pela mãe durante a gravidez, tais como: rubéola; sífilis; toxoplasmose; citomegalovirus; herpes; intoxicações intrauterinas; agentes físicos (como, por exemplo, raios x); alterações endócrinas (diabetes ou tiroide); carências alimentares e, ainda, o uso de ototóxicos.

Dentre as causas perinatais, podemos destacar:

- a) traumatismos obstétricos;
- b) anóxia.

As causas pós-natais podem ser muitas, sendo as mais comuns:

- a) doenças infecciosas;
- b) infecções bacterianas (ex.: meningites, otites, inflamações agudas ou crônicas das fossas nasais e da nasofaringe);
- c) infecções virais;
- d) intoxicações por medicamentos ototóxicos;
- e) trauma acústico;
- f) Pair – Perda Auditiva Induzida por Ruído.

No passado, costumava-se achar que a surdez era acompanhada por algum tipo de déficit de inteligência. Entretanto, com a inclusão dos surdos no processo educativo, compreendeu-se que eles, em sua maioria, não tinham a possibilidade de desenvolverem-se em virtude dos poucos estímulos que recebiam, e que isto ocorria em virtude da dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes. O desenvolvimento das diversas línguas de sinais pelo mundo e o trabalho de ensino das línguas orais permitiram aos surdos meios de se desenvolverem e mostrarem sua capacidade e inteligência.

O professor pode suspeitar de casos de deficiência auditiva entre seus alunos quando observar os seguintes sintomas: excessiva distração; frequentes dores de ouvido ou ouvido purgante; dificuldade de compreensão; intensidade da voz inadequada para a situação (muito alta ou muito baixa), ou quando a pronúncia dos sons é incorreta.

A educação de surdos representa, ainda hoje, um grande desafio, e para que ela aconteça de maneira favorável ao surdo, devemos conhecer um pouco do seu universo linguístico, o que será apresentado no próximo capítulo.

3 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA SURDA E PROPOSTAS EDUCACIONAIS

Toda e qualquer criança tem direito a uma educação pública, de qualidade, que atenda às suas necessidades educacionais, seja ela uma criança com deficiência, ou não. Neste estudo, estamos considerando os fatores que justificam as dificuldades de aquisição da Língua Portuguesa pela criança surda e buscando verificar como está esse processo nas escolas participantes da pesquisa, obtendo uma noção do trabalho desenvolvido para, então, contribuir com o campo.

Sabemos que as crianças surdas, principalmente as filhas de pais ouvintes, têm poucas oportunidades para adquirir a Língua de Sinais precocemente e, com isso, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue torna-se muito demorado e árduo.

Durante o processo de aquisição da Língua Portuguesa, o aluno surdo experimenta uma condição diferenciada, na qual aprende a ler e escrever sem passar pelo conhecimento fonológico da Língua. Alunos que passam por tal condição são denominados por Sánchez (2002) de “leitores não alfabetizados”, ou seja, leitores competentes de uma primeira língua não alfabética que dominam a forma escrita de outra língua, alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias. Por isso optamos por utilizar ambas as palavras — letramento e alfabetização — no processo de aquisição de leitura e escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua (L2). Uma vez que:

O letramento do aluno surdo será determinado pela alfabetização, e esta ocorrerá por meio do uso de recursos imagéticos, visuais (visualidade), pela circulação da Libras e por meio do conhecimento de práticas letradas. Letramento é mais que leitura e escrita. É o uso da língua em contextos significativos, incluindo contexto(s) e cultura(s) (KELMAN, 2011).

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (SOARES, 1998. p.36)

Os alunos surdos entram em contato com a leitura e a escrita por processos visuais de significação, o que, segundo Góes (2002), Sanchez (2002), Mousinho (2003) e Fernandes (2006), os diferem dos alunos ouvintes, que supervalorizam a consciência fonológica no processo de alfabetização.

Nesse caso, a escrita pode ser compreendida como a transcrição da fala, uma vez que pensam e se comunicam através dela, o que favorece a escrita alfabética e a relação entre a totalidade da palavra e suas partes constituintes, compreendendo a lógica interna desses modos de organização, o que, segundo Ferreiro (1996), classifica-se em fases pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

A leitura e a escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produção de grande valor, porque, de alguma forma, os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo (FERREIRO, 1996, p. 144).

Para melhor especificar que tipo de criança estamos falando, há outro fator que interfere na aquisição da Língua Portuguesa pela criança surda, que é o período de aquisição da perda auditiva. Segundo Bevilacqua (1998), as crianças que adquiriram a surdez na fase pré-lingual, ou seja, antes do desenvolvimento da linguagem, teriam mais dificuldades nesse aprendizado do que crianças que adquiriram a surdez na fase pós-lingual, ou seja, quando a linguagem já estaria desenvolvida.

Já a Língua de Sinais configura-se como a língua natural para os surdos, favorecendo o acesso e o desenvolvimento da linguagem. No Brasil, chamamos de Língua Brasileira de Sinais – Libras, a língua oficial dos surdos brasileiros.

De acordo com Fernandes (2006), aqui uma discussão se estabelece envolvendo a questão do letramento para surdos, já que estão envolvidas reflexões sobre duas línguas, cujo aprendizado decorrerá de situações contextualizadas e significativas, com a constituição de sentido apoiada na Língua de Sinais.

Skliar (1999) alerta, em suas análises, que há uma tendência a restringir as questões da surdez à ordem metodológica (ensino) ou à ordem linguística, quando na verdade sabemos que se trata de uma questão ampla e complexa.

Alfabetização, por si só, é um tema que levanta inúmeras questões. Assim, vamos delinear nosso pensamento, partindo da compreensão do desenvolvimento da linguagem por crianças sem deficiência, fazendo um contraponto com a criança surda, tendo em mente as duas nomenclaturas: alfabetização e letramento.

Como afirmam os autores Quadros (1997) e Lacerda & Góes (2000), o desenvolvimento intelectual, cognitivo, emocional e afetivo não se dá de maneira linear. Trata-se de um processo dinâmico, com oscilações decorrentes das conquistas e fracassos que se sucedem e se superam a cada instante, ao longo da vida. Idas e vindas no desenvolvimento

infantil são necessárias para que ocorram reformulações constantes na organização interna das ações.

Com foco na aquisição da Língua Portuguesa pelo aluno surdo, precisamos pensar na relação entre o desenvolvimento da capacidade de representação no desenho e na língua escrita, e nas fases de desenvolvimento da linguagem. Em revisão de literatura existente sobre o tema, verificamos os estudos de vários autores, tais como Piaget (1975), Vygotsky (1989), Luria (1989), Ferreiro e Teberosky (1986), Kelman (1996), nos quais buscamos esclarecer algumas questões para o ensino de segunda língua, pensando numa criança que não escuta, filha de pais ouvintes.

Capovilla e Capovilla (2004) mostram que a criança ouvinte ingressa no processo de alfabetização com uma compatibilidade entre os sistemas de representação linguística: língua falada e língua escrita, e que ao ler e escrever, ela recorre às propriedades fonológicas e fonoarticulatórias, mesmo que de forma intuitiva. Então, a consciência fonológica influencia positivamente o aprendizado da leitura e da escrita em crianças ouvintes.

E nas crianças surdas? Acontece de maneira diferente? Sim, pois a limitação de experiências de vida, provocada pela ausência de informações ouvidas, faz com que haja um atraso no desenvolvimento da língua oral, o que não significa ausência de inteligência, uma vez que, segundo Kelman (1996), existem significativas disposições internas nos seres humanos que guiam à aquisição de um processo de linguagem. As crianças surdas, em particular, fazem da utilização de signos o seu veículo de representação do mundo (KELMAN, 1996, p. 30).

Acreditamos que se conseguirmos um trabalho focado no “aprendizado da Libras desde a primeira infância” (CAPOVILLA, 2004), teremos uma criança surda interagindo de maneira natural com o meio na qual está inserida e disposta a aprender a Língua Portuguesa como segunda língua, na idade escolar. Segundo Kelman (1996, p. 27), “o desenvolvimento cognitivo exerce importante influência sobre o desenvolvimento da linguagem e vice-versa”, assim como os fatores sociais interferem diretamente na aquisição da linguagem e no desenvolvimento concomitante das funções psíquicas.

A criança surda, filha de pais ouvintes, vai “apreendendo” o mundo da linguagem de forma fragmentada e incompleta; ela vê as pessoas ao seu redor movimentarem os lábios e serem compreendidas, por isso ela também os movimenta, pensando ser desta maneira a comunicação, e se irrita quando não consegue ser compreendida. De acordo com Vygotsky (1989), a criança inicia o seu desenvolvimento linguístico a partir das interações sociais que estabelece e, gradativamente, transforma os resultados desta interação em processo interior,

que seria a aprendizagem propriamente dita. Por isso a importância do contato com a Libras desde a mais tenra idade, pois, segundo Kelman (1996, p. 32), a criança surda exterioriza o seu ato de pensar através de uma linguagem egocêntrica,¹ expressada por uma representação sígnica não verbal, na maioria das vezes não compreendida pelos familiares e pessoas ao seu redor.

O que vem ocorrendo é que muitas crianças surdas passam a desenvolver comportamentos hiperativos, e até mesmo agressivos, pela sua dificuldade em expressar seus desejos e sentimentos, ou, às vezes, tornam-se introvertidas e tímidas.

É com esse grupo, especificamente, que está nossa maior preocupação. Crianças que, por não terem desenvolvido comunicação, criam padrões comportamentais inadequados, tornando-se hiperativos, agressivos, ou tímidos, e em alguns casos sendo necessário o uso de medicamentos, o que distorce totalmente o quadro da surdez. À escola, portanto, cabe o difícil papel de assegurar que os alunos surdos mergulhem num universo bilíngue pelo domínio dos sistemas de escrita dessas línguas, sem que haja uma política governamental que reconheça e implemente ações de reconhecimento e valorização da diversidade linguística em território nacional, e que subsidie essa tarefa escolar (FERNANDES, 2006).

Não se refere aqui aos dados de Stumpf (2000), escrita da Língua de Sinais — *Signwriting*² —, mas sim ao código de escrita da LIBRAS no uso de classificadores³ e sinais gráficos indicadores de gênero, número e grau que, segundo Felipe (2009, p. 24), seria um “sistema de notação em palavras” no qual as palavras da Língua Portuguesa, ou seja, as palavras de uma língua oral-auditiva, são utilizadas para representar, aproximadamente, os sinais. Como no exemplo abaixo:

- FEVEREIRO VIAJAR RECIFE!
- OLÁ! NOME M-A-R-L-E-N-E. AMANHÃ, HORA 8, EU TELEFONAR VOCE.

Pela lei da acessibilidade, são estabelecidas normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade

¹Linguagem egocêntrica – Linguagem dirigida a si mesmo e não para se comunicar com os outros. Exteriorização do pensamento através de uma representação não verbal (PIAGET, 1986).

²Dicionário de escrita de sinais da LIBRAS (Língua de sinais do Brasil) construído com base no sistema para língua escrita de sinais americana denominado SignWriting (STUMPF, 2000).

³Classificadores são formas que existem em número restrito numa língua, e estabelecem um tipo de concordância entre seus elementos. Na Libras, os classificadores são configurações de mãos que, relacionadas às pessoas, objetos, animais ou veículos, funcionam como marcadores de concordância (FELIPE, 2009, p. 172).

reduzida, “mediante a supressão 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” (Lei nº 10.098/2000), o que garante a presença de intérpretes de Libras nos espaços públicos e privados e o uso de legenda nos programas televisionados e outras mídias.

Pensando na escola das diferenças, é preciso levar em conta que os alunos surdos escrevem considerando o nível semântico (significado) e pragmático (contexto), com base na organização sintática da Língua de Sinais (sujeito-verbo-objeto/ SVO).

Podem ocorrer diferenças, dependendo das relações de sentido a serem estabelecidas, tais como OSV e OVS. Assim como em qualquer outra língua, os usuários da Língua de Sinais podem expressar seus pensamentos diferentemente, utilizando-a de acordo com o contexto (FELIPE, 2009, p. 20). Aqui cabe lembrar que a Libras é outra modalidade de comunicação, e que para o surdo apreendê-la são necessárias situações linguísticas específicas, a fim de evitarmos o bimodalismo, ou o português sinalizado, que seria o uso simultâneo de fala e de sinais (BOTELHO, 1998, p. 3).

Discordamos da afirmação de Botelho (1998), visto que num ambiente inclusivo, principalmente dentro na sala de aula, o professor precisa comunicar-se oralmente, uma vez que ele está ali para ensinar também aos alunos ouvintes. Desta maneira, ao longo das visitas e filmagens nas escolas participantes do estudo, verificamos o bimodalismo (BOTELHO, 1998) e a prática da comunicação multimodal⁴ (KELMAN, 2005) como situações presentes e necessárias num ambiente inclusivo de aprendizagem.

No próximo capítulo vamos abordar a criança surda no espaço educacional e a Proposta Educacional Bilíngue brasileira.

⁴Comunicação multimodal: aproveita todos os recursos necessários à facilitação das interações surdos-ouvintes: desenhos, mímica, expressões, toques, olhares... facilitando as interações comunicativas em sala de aula, sempre sendo usada como recurso complementar, sem substituir a Língua de Sinais (KELMAN 2005, p. 137).

4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA CRIANÇA SURDA

Por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP-MEC, 2008), devem ser disponibilizados às pessoas com surdez, na escola e fora dela, serviços e recursos que tenham como função organizar o trabalho complementar para a classe comum, com vistas à autonomia e à independência social, afetiva, cognitiva e linguística, apresentando também o Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez – AEE – PS (SEESP/MEC, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como um conjunto de atividades e recursos, prestados de forma complementar à formação dos alunos no ensino regular. Está a cargo do AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (DECRETO nº 6.571/2008). No caso da pessoa com surdez, há o Decreto nº 5.626, de 5 de dezembro de 2005, que diz:

As pessoas com surdez têm direito a uma educação que garanta a sua formação, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo (SEESP/MEC, 2010, p. 9).

Assim, a Proposta Educacional Bilíngue para surdos orienta a prática pedagógica na escola comum, na sala de aula comum e no AEE, direcionando para atividades práticas, com uma metodologia de ensino que estimule a vivência de conceitos pedagógicos, e que proporcione uma teia de relações, levando o aluno a aprender de maneira contextualizada e natural, com a comunicação em Língua Brasileira de Sinais.

O estudo de Lacerda e Lodi (2006) revelou que é em situações de interação com adultos surdos e ouvintes fluentes em Libras que as crianças surdas desenvolvem a compreensão da estruturação das primeiras narrativas em Língua de Sinais, e que este contexto interacional é que irá estruturar os futuros discursos narrativos dessas crianças surdas.

Constatam-se, diante das pesquisas de Sasaki (2003), Rocha (2010), Moura (2001), inúmeras discussões relacionadas à nomenclatura empregada para denominar as pessoas com surdez: deficiente auditivo, surdo, pessoa com perda auditiva, com hipoacusia..., assim como discussões e questões relativas à cultura surda, a povo surdo... O mesmo acontece com o AEE

– PS (para a pessoa com surdez) e com os apoios que esta modalidade de ensino requer, uma vez que está aí associado o trabalho do intérprete e do instrutor ou professor surdo.

Lacerda (2013) dedica sua obra ao papel do intérprete na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na qual relata que a presença do intérprete em sala de aula na prática inclusiva é positiva, porém levanta a seguinte discussão: Os alunos surdos, pelo acesso tardio a Libras, por sua faixa etária e pela necessidade de construir conhecimentos em sua língua de domínio, exigem muito do intérprete, então o ideal seria que a Educação Bilíngue tivesse como pressuposto o domínio da Libras e a construção dos conceitos fundamentais nessa língua.

As autoras Lacerda (2013), Kelman (2011), Lodi (2009), Góes (2000), entre outros, são unânimes ao dissertar sobre a importância da Libras para o surdo e como criar estratégias para que, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a língua de instrução seja a própria Libras. Diante do exposto, é interessante ressaltar que, ao longo das visitas às unidades escolares que fizeram parte deste estudo, nenhum intérprete foi encontrado. O que indica a necessidade de inúmeros avanços nesta área e deixa grandes lacunas para novas pesquisas.

Por isso, nesta pesquisa, nos deteremos especificamente às questões relacionadas à aquisição da Língua Portuguesa no campo educacional, em caráter cognitivo e linguístico, visando à criança surda.

O estudioso que insiste em localizar a deficiência no indivíduo se verá em situações embaraçosas devido às disparidades entre o seu conceito teórico de deficiência, concebida como uma diminuição em alguma capacidade ou algum desempenho, e as características das pessoas efetivamente identificadas e tratadas como deficientes (OMOTE, 1994, p. 68).

Nesse sentido vamos abordar a Proposta Educacional Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) e o Atendimento Educacional Especializado para a Pessoa com Surdez – AEE – PS o qual, segundo o MEC (2010, p. 12), está previsto em três momentos didático pedagógicos: AEE de Libras, AEE em Libras e AEE para o ensino da Língua Portuguesa, nos quais:

- AEE de Libras deve ser ministrado preferencialmente por um profissional surdo, a fim de criar um ambiente único, ou seja, ambiente no qual há uma só língua, comum, circulando num espaço coletivo e compartilhado (BOTELHO, 1998). Este seria então o espaço e o momento do AEE para o ensino da Libras.

- AEE em LIBRAS seria ministrado por um professor ouvinte, que tenha proficiência em Língua de Sinais, ou pelo intérprete educacional, que forneceria a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos na sala de aula comum em Libras, contribuindo para que o aluno com surdez participe das aulas, compreendendo o que é dado pelo professor e interagindo com os colegas da turma. Nessa proposta seria possível ampliar a relação dos alunos com o conhecimento, levando-o a questionar, imaginar, formular hipóteses, tendo em vista a liberdade de expressão.
- AEE para o ensino da Língua Portuguesa, que aconteceria no horário oposto ao da sala de aula comum, e seria desenvolvido por um professor com formação em Letras, que conheça os pressupostos linguísticos e teóricos que norteiam o trabalho com pessoas surdas (SEESP/MEC, 2010).

É nesse sentido que surgem algumas questões: Como acontece o processo de alfabetização/letramento dos alunos surdos que ainda não reconhecem a Libras como Língua e apresentam dificuldades na comunicação?

A Língua de Sinais e a Língua Portuguesa são ensinadas simultaneamente? Quais são as estratégias de ensino utilizadas e que práticas pedagógicas estão sendo empregadas para o ensino da L1 e L2 na escola especial e na escola inclusiva? As estratégias de ensino são as mesmas? Quais as diferenças significativas? Quem são os profissionais que atuam com esses alunos? Qual a formação necessária para desenvolver esse tipo de trabalho? Como ensinar ao aluno surdo a Língua Portuguesa na modalidade escrita? Como está o processo de leitura e escrita dos alunos surdos com a Educação Bilíngue? Há diferenças no ensino bilíngue para surdos na rede pública e na rede particular?

Estas são questões que surgem ao pensarmos na educação de surdos na atualidade e que estão organizadas num roteiro de perguntas que foi aplicado em formato de entrevista semiestruturada (MANZINI, 2006) aos profissionais selecionados para a pesquisa. As informações obtidas possibilitaram a categorização e a análise dos dados, buscando contribuir com o campo educacional com sugestões de atividades para o ensino da Língua Portuguesa na Proposta Educacional Bilíngue.

5 OBJETIVO DO ESTUDO

A justificativa para a realização deste estudo está ancorada diretamente num itinerário de vida acadêmica e profissional, cujo objetivo é analisar e discutir as práticas pedagógicas que os professores utilizam durante o processo de alfabetização/letramento, dos alunos surdos, filhos de pais ouvintes, na faixa etária de cinco anos e 11 meses a oito anos, matriculados no Ensino Fundamental, traçando um perfil da aprendizagem e categorizando as atividades.

Nosso objetivo específico foi verificar como se estabelecem parcerias entre o professor de turma regular, o professor de AEE e o instrutor surdo, além de observar estratégias pedagógicas adotadas, adaptações realizadas e recursos utilizados na sala de aula.

Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o contexto bilíngüe da criança surda (QUADROS, 2006. P. 17).

6 MÉTODO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa contribuirá para a melhor compreensão dos fenômenos observados, utilizando a técnica de coleta de dados e análise documental proposta por Bogdan & Biklen (1994, p. 11).

Os investigadores qualitativos acreditam que as situações são complexas, e deste modo tentam descrever muitas dimensões e não restringir tanto o campo de observação. Protegem-se dos seus enviesamentos registrando notas de campo detalhadas que incluem reflexões sobre a sua própria subjetividade. Alguns trabalham em equipe e sujeitam suas notas de campo às críticas dos colegas como forma de se protegerem dos enviesamentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68).

Sendo assim, o presente estudo aprovado pelo comitê de ética, parecer nº 732.765 de 26 de junho de 2014, visa observar como se dá o processo de alfabetização/letramento dos alunos surdos, na faixa etária de cinco anos e 11 meses a oito anos, matriculados em turmas do Ensino Fundamental na Escola Especial para alunos surdos, na Escola Pública Inclusiva e na Escola da Rede Particular Inclusiva do Município do Rio de Janeiro, estabelecendo um processo de investigação, verificando se há dificuldades no processo de aprendizagem e buscando possibilidades de contribuir com os professores da área para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa para o surdo, procurando respostas para a seguinte questão: “Como se dá o ensino da Língua Portuguesa para a criança surda na Proposta Educacional Bilíngue?”

A pesquisa qualitativa foi realizada em três ambientes educacionais distintos: Escola Especial, Escola Pública Inclusiva e Escola Particular Inclusiva; totalizando cinco espaços observados, que receberam nomes fictícios para garantir procedimentos éticos de sigilo e fidedignidade dos dados. Na Escola Pública Especial, observamos uma turma apenas com alunos surdos. Nas Escolas Públicas Inclusivas, observamos dois espaços: a sala de aula comum e a Sala de Recursos Multifuncional; e na Escola Inclusiva da Rede Particular também foram observados dois espaços: a sala de aula comum e a Sala de Recursos Multifuncional.

Foram selecionados os alunos que não se manifestavam por meio da fala, o que nos remeteu a um quadro de surdez profunda, característica que dificulta muito a comunicação e qualquer tentativa de diálogo no ambiente escolar. Realizamos pré-agendamento das visitas para a filmagem dos espaços, que ocorreram durante uma hora, em três dias de visita para

cada espaço, totalizando 15 horas de filme, com foco nas atividades de ensino da Língua Portuguesa para crianças com surdez.

É preciso estar atento à diversidade de surdos, que se diferenciam pelo grau de perda auditiva (leve, moderada, severa, profunda), pela idade de aquisição da perda (pré-lingual ou pré-linguística, perilingual, pós-lingual), pelo uso de implante coclear, que usam próteses auditivas e são atendidos por fonoaudiólogo, e surdos, filhos de pais surdos, que desenvolvem a Libras desde cedo. Por causa destas especificidades, priorizamos a observação dos alunos com surdez severa/profunda, que estejam em processo de aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa, e que sejam filhos de pais ouvintes.

As filmagens (APÊNDICE B) tiveram duração de uma hora. Foram 15 sessões de filmagem, em 15 dias diferentes. Essas filmagens aconteceram em quatro escolas e cinco espaços educacionais. Seguem, abaixo, as características das escolas:

- Uma Escola Especial para Educação de Surdos – Uma sala de aula – Classe Especial.
- Duas Escolas Inclusivas Públicas – Uma escola com a sala de aula da turma comum e a outra escola com a Sala de Recursos Multifuncional.
- Uma Escola Inclusiva Particular – Duas salas: sala de aula comum e sala de recursos.

Na análise dos dados, foram consideradas as anotações do diário de campo, a tabulação das entrevistas aos profissionais envolvidos no estudo, as informações da ficha de matrícula dos alunos e a transcrição das filmagens realizadas.

Para a categorização das atividades, ocorreram três visitas em cada espaço escolar selecionado, com filmagens de uma hora de duração, registrando apenas atividades para o ensino da Língua Portuguesa, para crianças surdas, de cinco anos e 11 meses a oito anos, na proposta de Educação Bilíngue.

Para registro, as atividades obtiveram um ponto em cada dia de filmagem. As atividades que se repetiram nos três dias de filmagem, em mais de três espaços, foram categorizadas. A pontuação para cada atividade, em cada espaço, ficou estabelecida da seguinte forma:

- A atividade que apareceu num só dia de filmagem recebeu um ponto no espaço onde ela ocorreu.
- A atividade que apareceu em dois dias de filmagem recebeu dois pontos no espaço onde ela ocorreu.
- A atividade que apareceu nos três dias de filmagem recebeu três pontos no espaço onde ocorreu.

Foi feito um gráfico e uma tabela, para auxiliar a compreensão dos dados, proporcionando uma visão mais clara da ocorrência das atividades em cada espaço educacional observado.

A seguir, a descrição dos participantes do estudo e dos locais nos quais as filmagens aconteceram.

6.1 Participantes

6.1.1 Profissionais

Participaram da presente pesquisa seis profissionais envolvidos no processo educacional dos 15 alunos surdos selecionados para o estudo, sendo que apenas 12 alunos participaram efetivamente de todas as filmagens (três alunos participaram apenas da primeira filmagem e faltaram à aula nos dias agendados para as outras filmagens).

O Quadro 2 mostra os diferentes profissionais participantes da pesquisa e suas características.

Quadro 2. Profissionais participantes e local de atuação

Profissionais Participantes	Nº	Idade	Formação	Experiência	Fluência em Libras
Professor de Turma Comum Maria Marcia	2	25 27	Pedagogia	2 anos 5 anos	Sim Não
Professor de AEE Diego Katy	2	30 28	Pedagogia Pedagogia Bilíngue	5anos 1 mês	Sim Sim
Instrutor Surdo William	1	24	Engenharia Ambiental Letras/Libras – (em curso)	3 meses	Sim
Professor de Classe Especial Vera	1	42	Pedagogia	8 anos	Sim
Profissionais Participantes					
Professor de Turma Comum			2	Escola Regular	
Professor de AEE			2	Sala de recursos	
Instrutor Surdo			1	Sala de recursos	
Professor de Classe Especial			1	Escola especial	

O Quadro 1 descreve os profissionais participantes: seis profissionais participaram da pesquisa, com idades variando de 24 a 42 anos, dentre eles duas professoras de turma comum, com formação em Pedagogia, com idades entre 25 e 27 anos — a primeira com fluência em Libras e a segunda com muita dificuldade na comunicação com o aluno surdo incluído, por não saber Libras e não ter intérprete na sua sala de aula. Também participaram dois professores de AEE, um com formação em Pedagogia e outro com formação em Pedagogia Bilíngue, fluentes em Libras, com idades entre 30 e 28 anos, respectivamente. Um instrutor surdo, com formação em Engenharia Ambiental, com 24 anos, fluente em Libras e em Língua Portuguesa, oralizado e considerando-se bilíngue, que está cursando Letras/Libras na UFRJ atualmente. Uma professora de classe e com formação em Pedagogia, com 42 anos, fluente em Libras.

6.1.2 Alunos

Participaram efetivamente do estudo 12 alunos surdos, filhos de pais ouvintes, com surdez severa/profunda, com idades de cinco anos e 11 meses a oito anos.

São eles:

Mara:⁵ Idade: cinco anos e 11 meses. A aluna faz uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) bilateral, comunica-se muito bem por meio de gestos, mímicas, sinais, vocalizações e expressão corporal. Podemos considerar que Mara já usa Libras, uma vez que utiliza os classificadores da Língua de Sinais com propriedade e domina diversos sinais próprios da Libras. A aluna está em fase inicial da escrita.

Vitor: Idade: seis anos. O aluno faz uso de Implante Coclear, comunica-se muito bem por gestos, mímicas, sinais, vocalizações e expressão corporal. Utiliza os classificadores da Língua de Sinais com propriedade e já domina diversos sinais próprios da Libras. O aluno está em fase inicial da escrita. Está em tratamento fonoaudiológico na escola e fora dela.

⁵ Todos os nomes dos participantes, profissionais e alunos são fictícios.

Viviane: Idade: cinco anos e 10 meses. A aluna faz uso de AASI unilateral, comunica-se muito bem por gestos, mímicas, sinais e expressão corporal. Utiliza os classificadores da Língua de Sinais com propriedade e já domina diversos sinais próprios da Libras. A aluna está em fase inicial da escrita. Faz atendimento fonoaudiológico na própria escola.

João: Idade: cinco anos e 11 meses. Faz uso de AASI unilateral, apresenta hiperatividade e déficit de atenção associados à surdez, o que compromete seu desenvolvimento escolar. É faltoso, e só compareceu à primeira sessão de filmagem. Cabe ressaltar que, mesmo durante a primeira sessão, o aluno não permaneceu na sala de aula. A professora relata que é muito difícil trabalhar com ele, que sai constantemente de sala e que está em avaliação psicológica na própria escola, para futuros encaminhamentos. Quando deseja, comunica-se bem por gestos, mímicas, sinais e expressão corporal. Utiliza os classificadores da Língua de Sinais e já domina alguns sinais próprios da Libras. O aluno está em fase inicial da escrita. Faz atendimento fonoaudiológico na própria escola.

Manuel: Idade: oito anos. Usa AASI. Comunica-se muito bem por meio de gestos, mímicas, sinais e expressão corporal. Utiliza os classificadores da Língua de Sinais com propriedade e já domina diversos sinais próprios da Libras. Comunica-se oralmente e está desenvolvendo a leitura labial. Faz atendimento fonoaudiológico no Posto de Saúde próximo à sua residência. Está em fase inicial da escrita, apresentando letra grande e escrita demorada.

Marcelo: Idade: seis anos. Não usa aparelho auditivo. Apresenta muitas dificuldades na comunicação e expressão. Usa poucos sinais, gestos e mímicas. Está em processo de aprendizagem da Libras e por isso faz poucos sinais e utiliza poucos classificadores. Está em fase inicial da escrita. O aluno é faltoso, tem um irmão mais novo, ouvinte, que divide a atenção dos familiares. O aluno participou apenas da primeira sessão de filmagem, não participando das demais sessões. Um fato curioso é que o aluno frequenta poucas vezes a sala de recursos e quase não frequenta a escola regular na turma comum.

Win: Idade: oito anos. Não usa aparelho auditivo. Comunica-se muito bem por meio de gestos, mímicas, sinais, vocalizações e expressão corporal. Podemos considerar que já usa Libras, uma vez que utiliza os classificadores da Língua de Sinais com propriedade e domina diversos sinais próprios da Libras. O aluno é “copista”, ou seja, faz cópia do quadro e de

livros, com letra bonita e organizada, porém não lê o que escreveu. Está em fase inicial da escrita espontânea. É faltoso, e só participou da primeira filmagem.

Bia: Idade: sete anos. A aluna faz uso de AASI unilateral, comunica-se muito bem por gestos, mímicas, sinais e expressão corporal. Utiliza os classificadores da Língua de Sinais com propriedade e já domina diversos sinais próprios da Libras. A aluna está em fase inicial da escrita. Faz atendimento fonoaudiológico na própria escola.

Kaio: Idade: sete anos. O aluno faz uso de AASI bilateral, comunica-se bem por meio de gestos, mímicas, sinais e expressão corporal. Utiliza os classificadores da Língua de Sinais com propriedade e domina alguns sinais próprios da Libras. Está em fase inicial da escrita. Faz atendimento fonoaudiológico na própria escola.

Paulo: Idade: sete anos. O aluno faz uso de AASI unilateral, comunica-se por gestos, mímicas, sinais e expressão corporal. Utiliza os classificadores da Língua de Sinais, domina alguns sinais próprios da Libras. Está em fase inicial da escrita. Faz atendimento fonoaudiológico na própria escola.

Giovana: Idade: seis anos. A aluna faz uso de Implante Coclear (IC), comunica-se por gestos, mímicas, sinais, vocalizações e expressão corporal. Utiliza os classificadores da Língua de Sinais com propriedade e já domina diversos sinais próprios da Libras. A aluna está em fase inicial da escrita. Está em tratamento fonoaudiológico na escola e fora dela.

Nicolau: Idade: seis anos. O aluno faz uso de IC, usa óculos para miopia e apresenta comprometimento na aprendizagem, ainda em avaliação médica e fonoaudiológica. Comunica-se pouco. Utiliza alguns gestos e mímicas. Alguns sinais da Libras já são utilizados com propriedade. Está em fase de desenvolvimento da escrita.

José: Idade: sete anos. Faz uso de IC, comunica-se por gestos, mímicas, sinais, vocalizações e expressão corporal. Utiliza os classificadores da Língua de Sinais com propriedade e já domina diversos sinais próprios da Libras. O aluno está em fase inicial da escrita. Está em tratamento fonoaudiológico na escola e fora dela.

Katia: Idade: sete anos. Não usa nenhum aparelho auditivo. Comunica-se por sinais, gestos, mímicas, utiliza alguns classificadores da Libras. Não oraliza, emite alguns sons e gritos. Está em fase inicial da escrita e faz atendimento fonoaudiológico na própria escola.

Miguel: Idade: sete anos. Não usa nenhum aparelho auditivo. Comunica-se por meio de sinais, gestos, mímicas, utiliza alguns classificadores da Libras. Não oraliza, emite alguns sons e gritos. Está em fase inicial da escrita e faz atendimento fonoaudiológico na própria escola.

O Quadro 3 mostra o tipo de prótese auditiva utilizado pelos participantes alunos e as modalidades de comunicação utilizadas por eles.

Quadro 3. Alunos participantes, uso de aparelho auditivo e tipo de comunicação

Alunos	Aparelho Auditivo			Comunicação					
	AASI	IC	Não usa	Gestos e Mímicas	Classificadores	Sinais	Libras	Oraliza	Escrita em desen.
Mara	X			X	X	X	X	X	X
Vitor		X		X	X	X	X	X	X
Viviane	X			X	X	X	X		X
João	X			X	X	X	X		X
Manuel	X			X	X	X	X	X	X
Marcelo			X	X		X			X
Win			X	X		X			X
Bia	X			X	X	X	X	X	X
Kaio	X			X	X	X		X	X
Paulo	X			X	X	X	X	X	X
Giovana		X		X	X	X	X		X
Nicolau		X		X	X	X	X		X
José		X		X	X	X	X	X	X
Katia			X	X	X	X	X		X
Miguel			X	X	X	X	X		X

É importante observar que por terem participado apenas da primeira filmagem, três alunos — João, Marcelo e Win — estão em destaques no Quadro dois, pelo fato de terem sido desligados do estudo. Com isso, consideramos 12 alunos efetivamente como participantes da pesquisa.

6.2 Local

Como universo da pesquisa, foram envolvidas quatro escolas que apresentam, juntas, cinco espaços com alunos surdos matriculados, todas localizadas no município do Rio de Janeiro e todas com características específicas destacadas e relatadas nos textos descritivos a seguir e exemplificadas por meio de figuras:

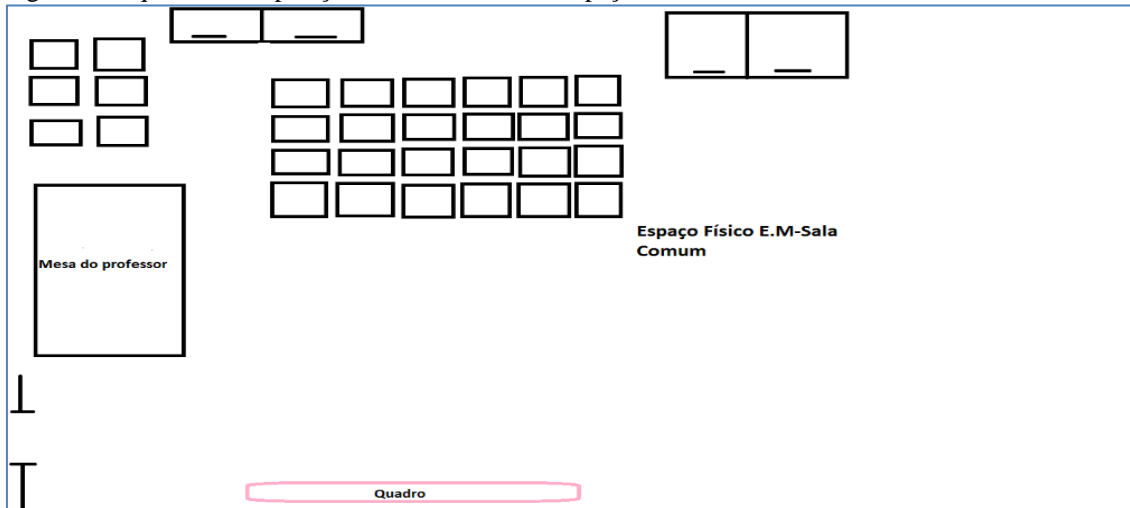
6.2.1 Espaço Nublado (sala regular na escola pública)

A primeira escola a participar do estudo foi uma escola pública municipal, pertencente à 3ª CRE. Escola regular, que não possui sala de recursos, na qual os alunos incluídos são atendidos numa outra escola, no contraturno. Nesse espaço, visitamos uma turma de 3º ano, com 26 alunos, sendo dois alunos incluídos, um com deficiência intelectual e outro com deficiência auditiva (Manuel). O aluno com 8 anos, usa Aasi. Comunica-se muito bem por gestos, mímicas, sinais e expressão corporal. Utiliza os classificadores da Língua de Sinais com propriedade e já domina diversos sinais próprios da Libras. Comunica-se oralmente e está desenvolvendo a leitura labial. Faz atendimento fonoaudiológico no Posto de Saúde próximo à sua residência. Está em fase inicial da escrita, apresentando letra grande e escrita demorada. A professora Marcia, de 27 anos, formada em Pedagogia há cinco anos, com cinco anos de experiência no magistério público municipal, não sabe Libras e relata que a maior dificuldade para lidar com o aluno surdo é o entrave na comunicação. Ela também relata que gostaria muito de ter um intérprete na sala de aula para mediar a aprendizagem e a comunicação do aluno.

A sala de aula é ampla, arejada, e a escola possui rede Wi-Fi e computadores, TV, aparelho de DVD, Datashow, em todas as salas. A professora realiza trabalho diversificado com a turma e conta com o apoio de uma estagiária de Pedagogia, que atua como mediadora, mas também não sabe Libras.

A seguir, será apresentado um esquema representativo da sala de aula, para visualização do espaço escolar “Nublado”:

Figura 2. Esquema da disposição da sala de aula do Espaço Nublado.



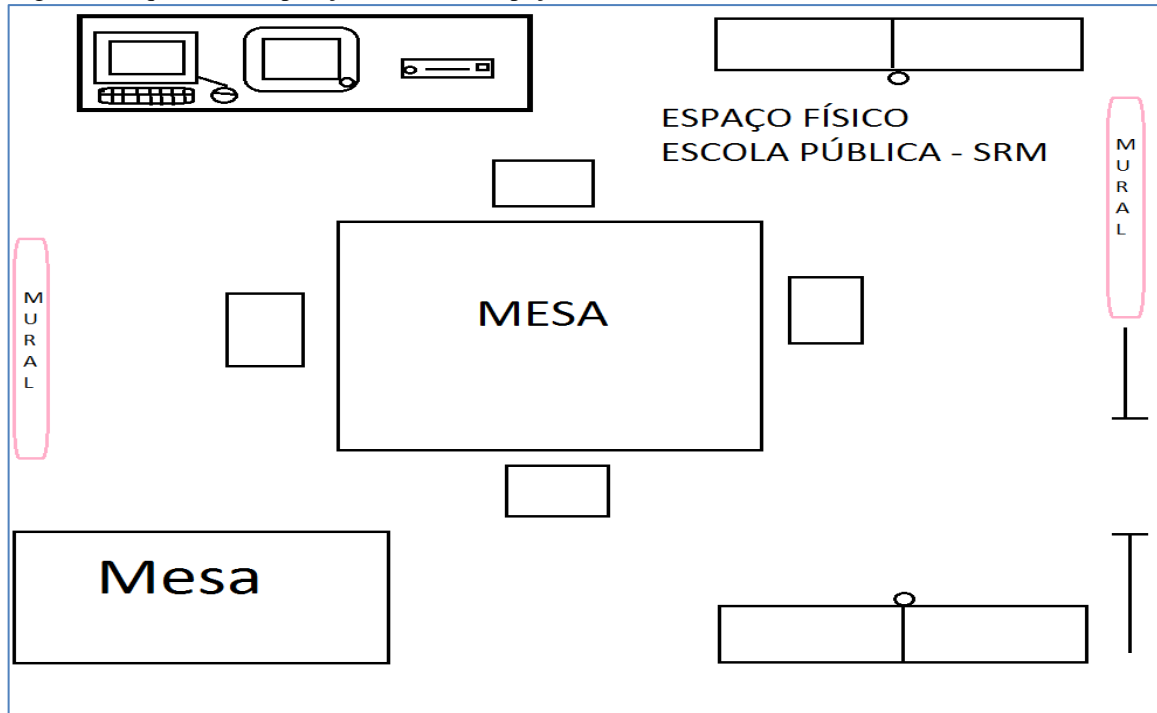
6.2.2 Espaço Lua (sala de recursos da escola pública)

A segunda escola a ser visitada foi uma escola pública municipal, também na 3ª CRE, onde funciona a Sala de Recursos Multifuncional. Nesta sala de recursos, com três alunos, atua um professor de AEE, Diego, de 30 anos, com cinco anos de experiência profissional e fluente em Libras, sendo que apenas um aluno participou ativamente da pesquisa nos três dias de filmagem. O aluno Manuel foi acompanhado na turma comum (Espaço Nublado) e na Sala de Recursos Multifuncional (Espaço Lua).

A sala de recursos é do Tipo 1, ou seja, não atende alunos com deficiência visual nem com baixa visão. Os materiais da sala de recursos foram disponibilizados pelo MEC. A sala conta com aparelhos de DVD, computador, impressora, copiadora, Wi-Fi, jogos pedagógicos, jogos em Libras, alfabeto em Libras e ar-condicionado. Pelo fato de não ser uma sala arejada — não tem janelas —, a iluminação é artificial. No início da pesquisa, não havia instrutor surdo atuando na sala de recursos, junto ao professor de AEE. No mês de setembro de 2014, o instrutor surdo William foi enviado à escola. Ele tem 24 anos, é bilíngue, ou seja, foi oralizado desde a infância e só teve contato com a Libras aos 18 anos, quando entrou na faculdade de Engenharia Ambiental da FUMEC – BH. Ele veio de Minas Gerais para o Rio de Janeiro em julho para cursar Letras/Libras na UFRJ e, com isso, soube da vaga para trabalhar como instrutor nas escolas públicas municipais, o que lhe agradou muito. O trabalho, com a presença do instrutor, torna-se dinâmico. Muitas gravuras são exploradas e várias imagens são coladas nas paredes, de acordo com o conteúdo trabalhado naquele dia.

Segue o esquema para a visualização do espaço escolar: Sala de Recursos Multifuncional – Espaço Lua.

Figura 3. Esquema da disposição da sala do Espaço Lua.

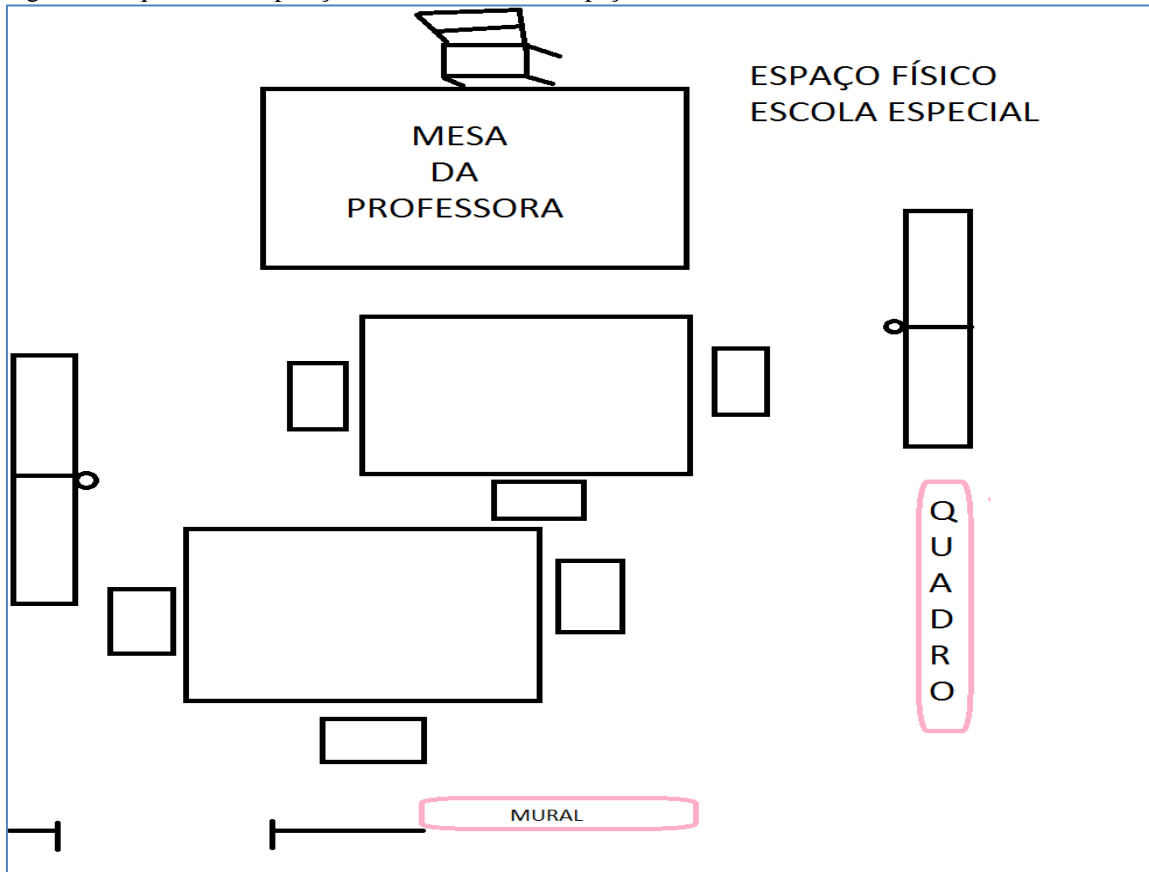


6.2.3 Espaço Sol (escola especial)

A terceira escola visitada foi uma Escola Especial apenas para alunos surdos, no município do Rio de Janeiro. Lá encontramos uma turma com seis alunos matriculados, quatro deles — Mara, Vitor, Viviane e João — atenderam ao requisito da pesquisa (ser filho de pais ouvintes), mas apenas três participaram ativamente das sessões de filmagem. O aluno João não conseguiu permanecer na sala durante a primeira filmagem e faltou à aula nos dias das duas outras sessões. O aluno apresenta outros comprometimentos além da surdez.

A professora Vera, formada em Pedagogia, tem 42 anos de idade e oito anos de experiência profissional, e é fluente em Libras. A sala de aula é ampla, arejada, com mobiliário novo e adequado à faixa etária dos alunos. Há um calendário e chamadinhas no mural e o alfabeto em Libras fixado sobre o quadro. Segue a figura representativa da sala de aula para visualização do espaço escolar:

Figura 4. Esquema da disposição da sala de aula do Espaço Sol.



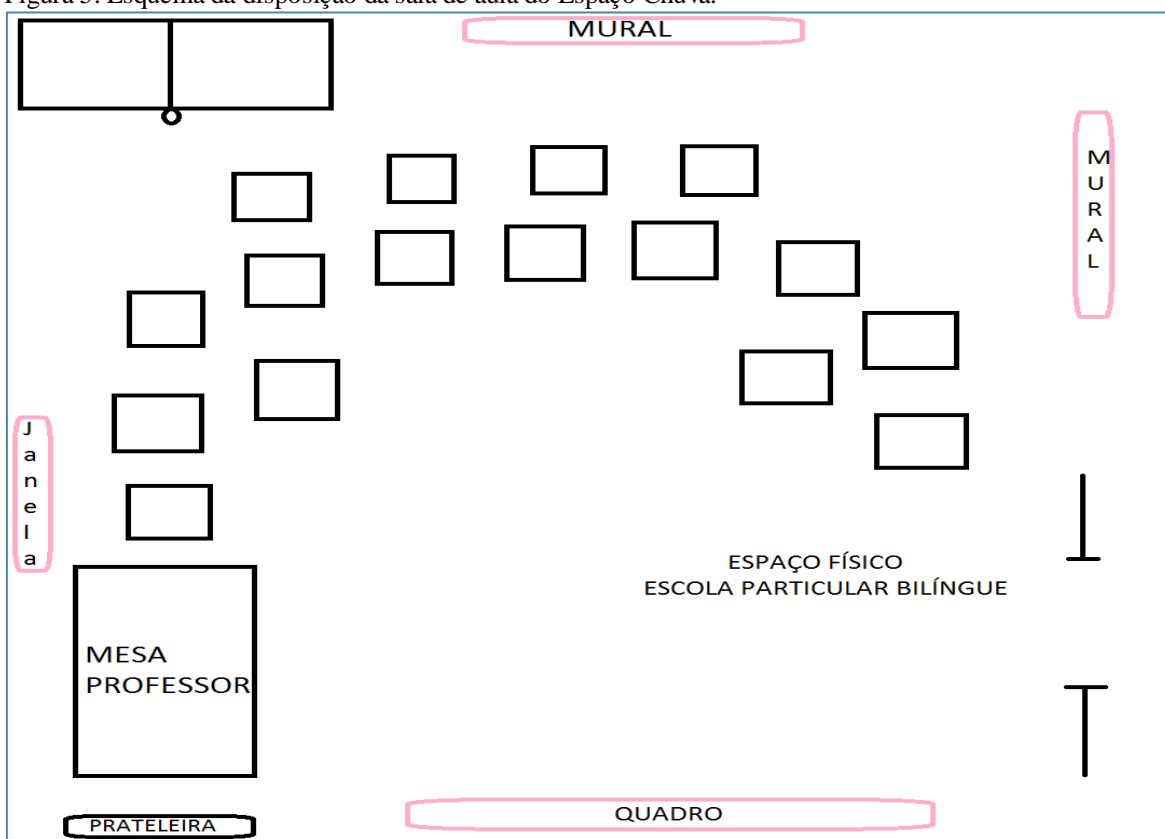
6.2.4 Espaço Chuva (sala regular na escola particular)

O Espaço Chuva refere-se a uma sala de aula inclusiva da escola particular. A quarta escola a participar da pesquisa foi uma escola bilíngue da rede particular, que conta com uma sala de aula no andar térreo, ampla e arejada, com 16 alunos, sendo oito alunos ouvintes e oito alunos surdos: Bia, Kaio, Paulo, Giovana, Nicolau, José, Katia, Miguel. A professora Maria é pedagoga e fluente em Libras. Na sala de aula, há um alfabeto em Libras sobre o quadro de giz, murais por todas as paredes, com imagens de conteúdos já trabalhados, chamadinhas e janelinha do tempo.⁶ Também observamos um calendário, em tamanho grande (papel blocão), confeccionado em folha de papel, fixado no mural. A sala de aula ainda conta com estantes, armários, uma televisão e um aparelho de DVD.

Segue, abaixo, a figura cinco, para proporcionar melhor visualização do espaço escolar:

⁶ Termo utilizado na atividade para trabalhar a noção de tempo.

Figura 5. Esquema da disposição da sala de aula do Espaço Chuva.

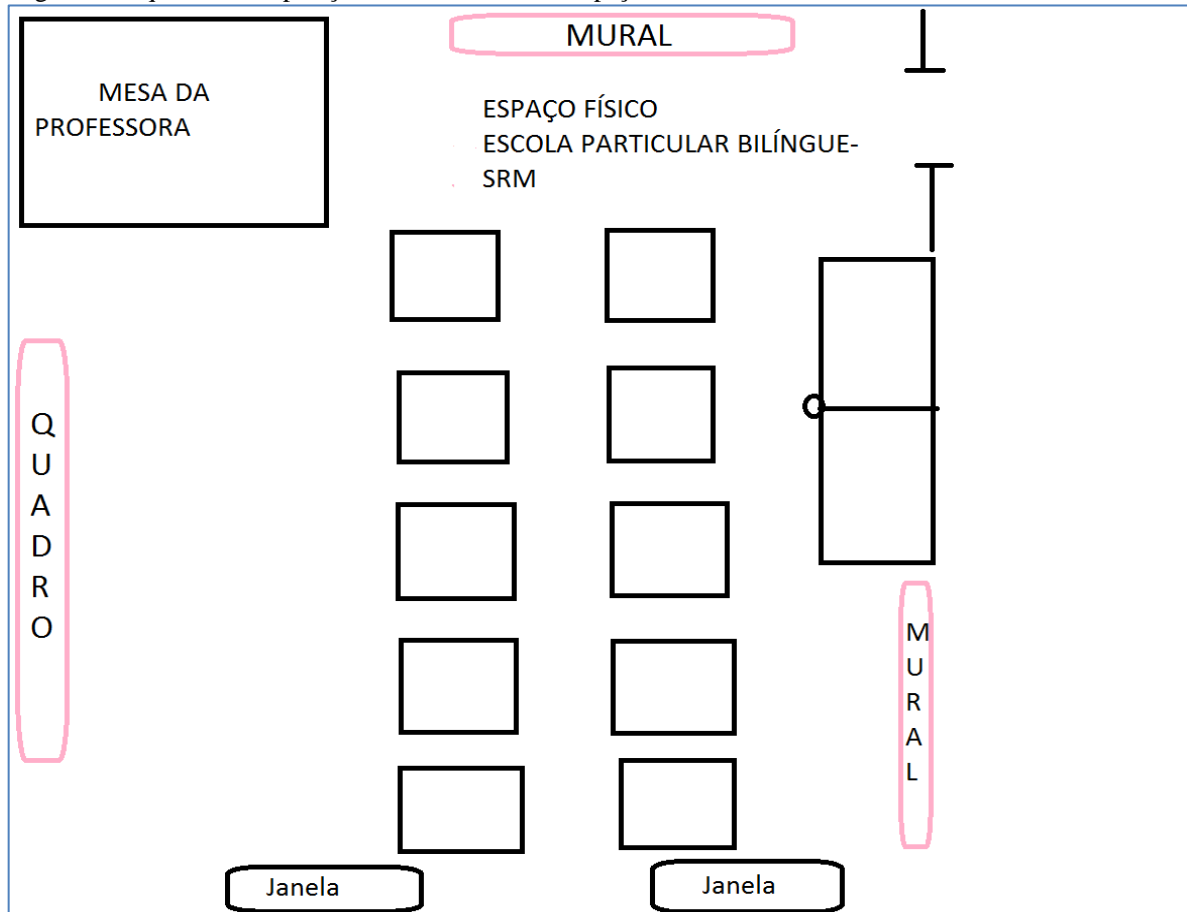


6.2.5 Espaço Nuvem (sala de recursos da escola particular)

Trata-se da sala de recursos da escola particular (Espaço Chuva) descrita acima. Uma sala ampla, no segundo andar do prédio, com 12 alunos do 1^o ao 3^o ano do Ensino Fundamental, que frequentam as aulas duas vezes na semana, 2^a e 5^a feiras, no período da tarde: das 13 às 17h. Nos dias da visita/filmagem, compareciam apenas os alunos surdos, filhos de pais ouvintes. Encontramos os seguintes materiais disponíveis: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis em Libras, Dicionário Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais, com Língua Portuguesa e o *signwriting*, jogos em Libras), imagens digitalizadas, tecnologias de informação e de comunicação (TICs) acessíveis (computador, teclado, mouse, câmera, filmadora).

O funcionamento é no turno da tarde. A professora de AEE, Katy, atua na sala de recursos e está cursando Pedagogia Bilíngue e já tem fluência em Libras. Abaixo, a Figura seis, para visualização do espaço escolar.

Figura 6. Esquema da disposição da sala de aula do Espaço Nuvem.



6.3 Procedimentos éticos

A presente pesquisa cumpriu as exigências dos aspectos éticos, orientados pela Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, no que se refere às Diretrizes e às Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, sendo submetida à análise e à aprovação do Comitê de Ética/Plataforma Brasil, pelo Parecer nº 732.765 em 26/6/2014, cujo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) atendeu aos critérios da Resolução nº 466/2012. Para que fosse possível a realização das entrevistas nas escolas visitadas, foi redigida uma carta de apresentação (APÊNDICE D), e obtivemos uma carta de consentimento para a realização das entrevistas nos espaços selecionados (APÊNDICE E).

A cada participante foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A-D), explicitando os objetivos da pesquisa, os procedimentos e esclarecimentos, acerca de sua participação voluntária, incluindo a possibilidade de

desistência a qualquer momento, livre de qualquer prejuízo financeiro, pessoal ou profissional.

O desenvolvimento da investigação foi dividido em várias etapas, e iniciamos pelo levantamento de estudos sobre a Educação Bilíngue de surdos em outros municípios e estados, o que contribuiu para a revisão de literatura sobre o tema (APÊNDICE A). Na análise dos artigos, das dissertações e das teses, foram considerados a população estudada e os resultados encontrados pelos autores. A partir do material levantado, procurou-se delinear o contexto da discussão desse estudo e apontar possíveis aplicações e procedimentos.

Foi empreendida a análise de documentos. Primeiramente, a ficha de matrícula na qual constava a data de nascimento dos alunos, o endereço e o laudo médico atestando o tipo de deficiência e o grau da surdez, e se vinham de família de pais ouvintes ou surdos. Em seguida, foi analisado o relatório de acompanhamento do professor de AEE e o planejamento do professor de turma comum, possibilitando uma noção do trabalho docente realizado.

As observações nas salas de aula foram realizadas em Escola Especial e Escola Inclusiva Pública e Particular, com aluno surdo matriculado, com idade entre cinco anos e 11 meses e oito anos cuja finalidade foi verificar quais atividades pedagógicas são mais eficazes para o ensino da Língua Portuguesa, dentro da proposta de Educação Bilíngue para alunos surdos, e categorizá-las. Foi realizada entrevista semiestruturada (MANZINI, 2006), para buscarmos esclarecer algumas questões referentes ao funcionamento das salas observadas e filmadas (APÊNDICE C).

Os dados coletados foram analisados de acordo com seu conteúdo, seguindo modelo sugerido por Bardin (2011, p. 201). A análise foi desenvolvida durante toda a investigação, com a transcrição das filmagens e a organização e catalogação das entrevistas.

Alguns quadros, para a caracterização dos participantes e dos espaços visitados, foram elaborados na tentativa de favorecer a análise e compreensão dos resultados. As filmagens, fotografias e dados foram vistos por mais de um observador; as atividades foram pontuadas de um a três, de acordo com a ocorrência nos espaços observados, e um gráfico foi elaborado com as atividades mais frequentes categorizadas, garantindo a fidedignidade dos dados e a validade das análises.

6.4 Instrumentos e materiais

Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada (MANZINI, 2006), com questões referentes ao funcionamento dos espaços estudados e da percepção dos profissionais envolvidos, em relação ao ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo (APÊNDICE C).

A entrevista foi composta por doze (12) perguntas semiabertas, organizando o processo de interação com o informante e possibilitando uma melhor comparação das respostas dos entrevistados no momento de análise.

Foi utilizada uma filmadora Sony para registrar as aulas das quatro escolas visitadas, nos cinco espaços estudados. Antes do início das gravações, alunos e professores já estavam acostumados com a presença da pesquisadora na sala, pois sempre chegávamos antes do horário previsto para o início das gravações. Mesmo assim, foi feita uma familiarização dos alunos com a filmadora, sendo todos convidados a olhar a tela. Todos os alunos, surdos e ouvintes, tiveram esta oportunidade.

A máquina fotográfica Sony foi usada raramente, apenas em certas situações cotidianas e para fotos de materiais didáticos.

Um caderno foi utilizado como diário de campo, para registro e anotação de situações e percepções da pesquisadora nos locais de observação.

6.5 Procedimentos de coleta de dados

A decisão pelos procedimentos de coleta de dados utilizados e descritos a seguir se deu pela necessidade de observação do campo. Foram realizadas 15 sessões de filmagem. Cada visita teve uma hora de filmagem ininterrupta, totalizando três horas de gravação em cada espaço observado. Foram 15 dias diferentes, percorrendo quatro escolas e cinco espaços educacionais. As filmagens tiveram o objetivo de observação, não houve intervenção em nenhum momento. Procurávamos ficar num local na sala de aula onde não atrapalhássemos a atividade desenvolvida pelo professor e nem inibisse as atitudes dos alunos.

Foi realizada uma primeira visita em cada escola, para apresentação da pesquisadora e do projeto de pesquisa, durante a qual houve uma conversa informal, em que foi entregue uma

carta de apresentação e uma solicitação de uma carta de autorização para a realização da pesquisa.

Após obtermos a autorização de todas as instituições envolvidas, foi empreendida a análise de documentos. Primeiramente, a ficha de matrícula na qual constava a data de nascimento dos alunos, o endereço e o laudo médico atestando o tipo de deficiência e o grau da surdez, e se vinham de família de pais ouvintes ou surdos. Em seguida, foi analisado o relatório de acompanhamento do professor de AEE e o planejamento do professor de turma comum, possibilitando uma noção do trabalho docente realizado.

A entrevista semiestruturada foi realizada com os profissionais envolvidos no estudo na primeira sessão de filmagem, o que possibilitou melhor entrosamento entre todos os envolvidos na pesquisa, e deixou os profissionais mais à vontade, uma vez que tomaram conhecimento, logo no início, das questões envolvidas no estudo. Ao longo das filmagens, durante as visitas, foi utilizado um diário de campo, no qual as anotações eram feitas em tempo real e, muitas vezes, logo após o término da filmagem, ainda dentro do espaço escolar observado. Essas anotações foram fundamentais para recordar a interpretação dada no momento exato das filmagens.

A coleta de dados transcorreu num ambiente sempre acolhedor, e os participantes demonstraram tranquilidade ao longo da pesquisa, parecendo esquecer que estavam sendo filmados.

Rever os espaços entre as partes!!!

6.6 Procedimento de análise dos dados

Os dados coletados foram analisados de acordo com seu conteúdo. Serão descritos a seguir os cinco contextos onde a pesquisa aconteceu e, mediante os comportamentos e as atividades realizadas pelos participantes,

As categorias foram criadas com prioridade para: atividades de Língua Portuguesa; recursos utilizados; formas de comunicação; recursos visuais na sala; formas de registros dos professores; e métodos de ensino da Língua Portuguesa.

A análise foi desenvolvida durante toda a investigação, com a transcrição das filmagens, as anotações do diário de campo e a categorização das atividades desenvolvidas nos distintos espaços. Cada atividade levou um ponto, em cada dia de filmagem. As

atividades que se repetiram nos três dias de filmagem, em mais de três espaços, foram categorizadas. A pontuação para cada atividade, em cada espaço, ficou estabelecida da seguinte forma:

- A atividade que apareceu num só dia de filmagem recebeu um ponto no espaço onde ela ocorreu.
- A atividade que apareceu em dois dias de filmagem recebeu dois pontos no espaço onde ela ocorreu.
- A atividade que apareceu nos três dias de filmagem recebeu três pontos no espaço onde ocorreu.

Para a categorização das atividades, foi elaborada uma tabela na qual foi anotada a ocorrência das atividades em cada espaço. Em seguida, a confecção de um gráfico possibilitou uma melhor visualização das categorias selecionadas e da ocorrência em cada espaço.

Para a organização e análise das entrevistas, mediante as respostas videogravadas, alguns quadros foram elaborados para a caracterização dos participantes e dos espaços visitados, na tentativa de favorecer a análise e compreensão dos resultados.

Durante o estudo, os dados foram analisados por mais de um observador, e alguns vídeos foram apresentados para o grupo de pesquisa nas aulas da disciplina Seminário de Pesquisa I, II e III. A observadora principal foi a própria pesquisadora, e os demais observadores foram: a orientadora, colegas do grupo de pesquisa e duas estagiárias bolsistas do Lateca.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram coletados no decorrer de um ano e meio, 18 meses, aproximadamente. As visitas, fotos e filmagens realizadas nos revelaram experiências interessantes e diversificadas. Cada espaço teve sua característica própria. A mediação da aprendizagem e as relações sociais, entre os alunos das salas de aula estudadas, são bastante distintas, assim como a relação entre os professores e os alunos. Neste capítulo, nos propomos a descrever os episódios filmados e os registros do diário de campo, comentando e analisando de acordo com a literatura.

7.1 Espaço Nublado

Sala de aula regular na escola pública municipal, localizada no 2^o andar da escola, com 28 alunos frequentando, sendo dois alunos com deficiência, um surdo e um com deficiência intelectual. O aluno surdo, Manuel, tem oito anos. Em processo de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa, matriculado na turma de 3^o ano do Ensino Fundamental em razão da idade cronológica. Neste espaço, estuda também um aluno com deficiência intelectual, com sete anos de idade. Há uma estagiária de Pedagogia atuando como mediadora da aprendizagem dos dois alunos com deficiência, porém a mesma não sabe Libras. A professora da turma comum possui formação em Pedagogia e também não sabe Libras.

As aulas são no turno da tarde e não há intérprete na sala de aula. Sendo assim, a professora Márcia realiza atividades diversificadas, na tentativa de atender a todos os alunos.

Os alunos com deficiência não são atendidos pela Fonoaudiologia nem realizam nenhum acompanhamento na área da saúde. De acordo com as pesquisas de Góes (2004) e Lacerda (2000), apesar das interações comunicativas serem possíveis em ambientes escolares inclusivos, ainda assim a aprendizagem fica a desejar. Principalmente porque as experiências de inclusão envolvem, geralmente, de um a dois alunos surdos por classe que, com raras exceções, contam com um intérprete em sala de aula, e que nem sempre tem a formação de professor. Neste caso observado, o aluno é o único surdo na turma e não há intérprete.

7.1.1 Espaço Nublado – Descrição da coleta de dados seguida de análise

O aluno escolhido para o estudo tem oito anos, é filho de pais ouvintes, apresenta surdez profunda e frequenta a sala de recursos em outra escola, mais próxima à sua residência. Primeiramente, numa conversa com a Direção da escola, foi apresentado o projeto de pesquisa. A diretora conduziu-nos à sala de aula do aluno, onde foi feito o primeiro contato com a Márcia, professora da turma, que respondeu ao questionário e aceitou prontamente participar da pesquisa e ser filmada em suas atividades profissionais, assinando o TCLE. Foi verificada a falta do profissional de apoio à inclusão, que no caso do aluno com surdez seria o Intérprete, na sala de aula comum.

Foram contratados, por meio da Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Estado do Rio de Janeiro (APILRJ), cerca de 100 intérpretes e profissionais surdos para atuarem na Rede Pública Municipal do Rio (atualmente há o dobro de contratados). Os profissionais intérpretes foram destinados ao acompanhamento dos alunos nas classes comuns e os profissionais instrutores foram destinados ao acompanhamento dos alunos surdos nas salas de recursos e também a algumas classes especiais (TAVEIRA, 2013, p. 9).

A falta dos profissionais de apoio à inclusão, que neste caso seria o intérprete, caracteriza uma dificuldade no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com surdez. Kelman (2005) relata, em seu estudo, uma experiência na qual o professor com domínio da Libras passou a ser o professor/intérprete, função que se desenvolveu em alguns locais do Brasil em virtude da falta desse profissional na rede de ensino.

Lacerda & Lodi (2006) e Kelman (2005) destacam a importância de o professor saber a Língua de Sinais, mesmo quando tem o intérprete na sala de aula. Conhecer a Libras e ensinar também para os alunos ouvintes é uma tarefa do professor da turma comum. Além disso, muitas vezes é necessário construir conceitos e colaborar para que os alunos surdos acompanhem os conteúdos trabalhados, daí a importância do professor conhecer a Libras. O primeiro dia de filmagem foi agendado no dia de visita do professor de AEE, o que tornou o ambiente descontraído e acolhedor. Ele acompanhou a visita, permaneceu na sala de aula comum, ofereceu atividades diversificadas, comunicou-se em Libras com o aluno o tempo todo, e orientou a estagiária de Pedagogia, dando a ela um alfabeto em Libras. Para a professora, levou atividades em folha de papel A4, para que ela ofereça ao aluno nos dias em que ele não está lá.

Retornamos a essa escola mais duas vezes, ocasiões nas quais pudemos ter a noção real dos desafios enfrentados pelo aluno surdo incluído e pela professora da turma comum, plenamente comprometida com seu trabalho, porém impossibilitada de contribuir de maneira incisiva, em razão do entrave na comunicação, claramente evidenciado nas filmagens realizadas.

A Proposta Educacional Bilíngue tem como principal fundamento que a Língua de Sinais deve ser a base linguística para o ensino aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos (LACERDA, 2009, p. 145).

A professora, volto a dizer: muito comprometida em seu trabalho, realiza atividades no caderno pedagógico e no quadro, para que os alunos copiem em folhas avulsas. O aluno surdo e o aluno com deficiência intelectual realizam atividades diferenciadas, que respeitam seu nível de desenvolvimento.

A turma realizava a atividade de leitura e interpretação de texto no caderno pedagógico, o aluno surdo realizava uma tarefa de formação de palavras, com datilologia em Libras, na folha de papel avulsa, como: caça-palavras, cruzadinha, ligue as palavras ao desenho correspondente, monte a sequência lógica das imagens apresentadas etc.

No terceiro dia de filmagem, o aluno realizou atividade de pintura, com recorte e colagem de uma sequência lógica de acontecimentos, enquanto a turma deveria, também, recortar e colar a sequência, mas para em seguida escrever uma história sobre as imagens. O aluno surdo não conseguiu realizar a produção de texto, levando todo o período da atividade pintando, recortando e colando. O aluno, apesar da idade de oito anos, ainda apresenta dificuldades na coordenação motora digital e na grafia das palavras, sua letra é muito grande e usa letra de forma. A professora justifica que a atividade de pintura, recorte e colagem favorece o desenvolvimento dessa coordenação digital.

O espaço observado necessita receber o profissional de apoio a inclusão, o Intérprete educacional, para que a comunicação possa fluir de maneira harmoniosa durante o período de permanência do aluno na escola.

7.2 Espaço Lua

Trata-se de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), Tipo I (SEESP/MEC, 2008) cujo funcionamento é na escola pública municipal, no turno da manhã. O professor de AEE que atua na sala é pedagogo, Diego, com fluência em Libras.

O que se diferencia a SRM Tipo I da tipo II são os materiais disponíveis. A SRM tipo I não tem impressora Braille nem recursos ópticos, mas possui: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros de história, imagens, mapas, gráficos, jogos táteis em Libras, um dominó em Braille), imagens digitalizadas, tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (computador, mouse, acionador, teclado colmeia), plano inclinado.

Três alunos surdos foram selecionados para o estudo por terem de cinco a oito anos, serem filhos de pais ouvintes e estarem em processo de aquisição, tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa.

Um dado relevante, relacionado ao papel da pesquisa no âmbito educacional, como promotora de mudanças significativas, é o fato de que, num primeiro momento, não havia instrutor surdo na sala de recursos, para atuar junto ao professor de AEE. Porém, após a primeira filmagem, foi designado um instrutor surdo para esse espaço. Portanto, há agora um instrutor surdo, formado em Engenharia Ambiental pela FUMEC/BH, com 24 anos de idade, bilíngue, atualmente cursando Letras/Libras na UFRJ.

Os três alunos selecionados para o estudo não estão em tratamento fonoaudiológico e não têm nenhum outro acompanhamento. Na primeira filmagem, os três alunos compareceram, mas nas outras sessões, apenas um aluno (Manuel) estava presente, por isso apenas ele será o nosso objeto de estudo nesse espaço escolar.

7.2.1 Espaço Lua – Descrição da coleta de dados seguida de análise

Nessa escola pública municipal, há uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM) onde atua um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com fluência em Libras, no horário oposto ao da turma comum.

Foi nesse espaço que realizamos a entrevista com o professor de AEE, e o levantamento documental para a escolha do aluno participante da pesquisa, que deveria

apresentar laudo de surdez severa/profunda, ser filho de pais ouvintes, ter idade entre cinco e oito anos. Após identificarmos os alunos, comunicamos aos responsáveis, que autorizaram a participação dos filhos na pesquisa e, então, as filmagens foram agendadas.

Realizamos a filmagem de atividades de ensino da Língua Portuguesa na SRM. No primeiro dia de filmagem, havia um aluno surdo, o menor, com seis anos (Marcelo), que chegou à escola chorando e permaneceu assim por um longo tempo. O professor saiu da sala com ele, para tentar descobrir o porquê de tanto choro, mas suas tentativas foram em vão. Quando retornaram à sala de recursos, o professor de AEE deu o seu celular para o aluno, que primeiramente rejeitou, mas, num segundo momento, aceitou o aparelho e parou de chorar. Foi então que o professor de AEE conseguiu iniciar a atividade planejada para aquele dia. Uma contação de história, *Os três porquinhos*. Primeiramente, o professor contou a história em Libras, mostrando as imagens que estavam num cartaz pregado na parede da sala de recursos. Em seguida, o professor fez perguntas em Libras sobre a história, desenvolvendo a interpretação, e, em seguida, apresentou diversos materiais (blocos de madeira, palitos, cola, tesoura, papel e canudos), para a construção dos diferentes tipos de casa que apareceram na história. Os três alunos presentes deveriam construir as casas, e depois dramatizar a história, demonstrando compreensão. Nesse momento, o aluno que chorou e que estava jogando no celular parou de jogar e começou a prestar atenção aos materiais apresentados. Foi então que o professor de AEE o chamou para contar novamente a história, dessa vez só para ele, e aí, sim, ele prestou atenção na história e passou a participar ativamente da aula.

Após a construção das casas, foi o momento de compreender os personagens da história: o lobo malvado, o porquinho distraído, o porquinho ligeiro e o porquinho responsável. O professor de AEE, então, pega um bloco com imagens de rostos, imitando expressões faciais: rosto feliz, rosto triste, rosto com sono, rosto cansado, rosto passando mal, rosto chorando, rosto com intensa alegria, rosto zangado, rosto nervoso. Quando o aluno mais novo (Marcelo) vê a imagem do rosto “passando mal”, ele se identifica, se levanta e aponta para a imagem do rosto passando mal e passa a mão na barriga, e faz a mímica de “passei mal e vomitei”. O professor de AEE imediatamente para tudo e pega a imagem do rosto passando mal, e faz, em Libras, o sinal de “passar mal”.

E pergunta:

- Hoje? (em Libras)
- De manhã? (em Libras)
- Antes de vir pra escola? (em Libras)

E o aluno de 6 anos faz com a cabeça a sinalização afirmativa:

– Sim.

E faz os sinais de “passar mal” e “vomitar” como o professor de AEE ensinou.

Segundo autores Nunes & Nunes (2007), Pelosi (2000), Walter (2011), Schimer (2007), os problemas de linguagem que afetam um indivíduo na infância podem trazer danos significativos ao seu desenvolvimento global. A criança aprende sobre o mundo por meio de trocas com o meio e mediante as relações interpessoais. Nesse momento, verificamos como a imagem e os recursos de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva podem contribuir muito na aquisição, não só da Língua Portuguesa como da própria Libras, pelas crianças surdas.

Ao longo da filmagem, é interessante observar como o aluno ficou mais à vontade na sala, depois que conseguiu “dizer” o que aconteceu com ele, e o que ele estava sentindo. Em seguida, Marcelo fez o desenho da história de *Os três porquinhos* e ficou bem à vontade.

As formas de comunicação devem proporcionar um estreitamento na relação entre professores, pais e filhos, de modo que necessidades, desejos e emoções possam ser expressos e compreendidos tanto na escola, como em casa (WALTER, 2009, p. 98).

Nas duas outras visitas à sala de recursos da escola, com as respectivas filmagens, foram trabalhados o tema identidade, com fotos dos alunos e de seus familiares, o nome completo deles, e o primeiro nome de cada familiar, o que é muito importante para a criança surda, pois, por não escutar, não conhece muitos nomes próprios. Em inúmeras situações, já presenciei pessoas surdas que, ao lerem um nome próprio, ignoram a palavra, por desconhecer o significado, ou simplesmente por não conhecê-la, desconhecem se o nome próprio é do gênero masculino ou feminino.

Um dado interessante é que nessa sala de recursos não havia a presença do profissional surdo, que no município do Rio atua como instrutor e modelo linguístico, ensinando a Libras de maneira natural e contextualizada na sala de recursos, junto com o professor de AEE. Para a minha surpresa, no dia da última filmagem, em setembro, já contávamos com a presença desse profissional, que atuou durante toda a aula, comunicando-se em Libras e até ensinando alguns sinais para o professor de AEE.

Realizei entrevista com esse profissional e ele assinou o TCLE. É interessante ressaltar alguns dados da entrevista com o instrutor: ele é surdo congênito, iniciou o uso de Aasi aos dois anos, fez tratamento fonoaudiológico dos três aos 20 anos, foi oralizado, sempre estudou em escola regular, e só aprendeu Libras aos 18 anos, quando começou a ter contato com a Língua de Sinais por intermédio de amigos surdos na faculdade. Foi quando teve seu primeiro

intérprete. O instrutor surdo relata que aprendeu a Libras em aproximadamente um ano, e que ser bilíngue proporciona a ele independência e autonomia. Relata que solicita a presença de intérprete apenas para situações trabalhistas e de saúde, assim como na sala de aula, pois na faculdade a atuação do intérprete é indispensável para que ele acompanhe as aulas no ambiente inclusivo.

O relato do Instrutor nos remeteu a Skliar (1999), Vygotsky (1987), Lacerda (2006) construindo uma noção da educação bilíngue pela visão da pessoa surda, na qual as duas línguas circulam no ambiente educacional sem distinção. Não há uma fórmula capaz de resolver todas as situações desafiadoras encontradas na educação inclusiva das crianças surdas, o que há é a compreensão de que o “como fazer” está intimamente ligado ao “pra quem fazer”.

Durante essa terceira e última visita no Espaço Lua, o instrutor utilizou o computador, para mostrar imagens relacionadas à primavera, que foi o tema da aula naquele dia, e acessou a internet para mostrar um vídeo sobre a primavera. Em seguida, explicou todo o vídeo em Libras. Também contou uma história em Libras e realizou atividades de interpretação. Os alunos demonstraram compreensão e realizaram a representação gráfica do texto do livro com a escrita de algumas palavras.

O espaço Lua conta agora, com um professor de AEE fluente em Libras e com um Instrutor surdo bilíngue, o que favorece a aprendizagem dos alunos e torna o ambiente inclusivo, bilíngue e harmonioso.

7.3 Espaço Sol

A sala de aula é no andar térreo da Escola Especial. Uma turma com seis alunos surdos, sendo que dois alunos surdos, filhos de pais surdos, não participaram da pesquisa. Quatro alunos foram selecionados: Mara, Vitor, Viviane e João, porém apenas três alunos surdos, filhos de pais ouvintes, participaram da pesquisa, pois o aluno João só compareceu na primeira sessão de filmagem e, mesmo nesse dia, não permaneceu na sala de aula. Os três alunos que participaram do estudo tinham idade a partir de cinco anos e 11 meses, com surdez profunda, todos três fazendo uso de aparelho auditivo, sendo dois com AASI e um com IC. Os três alunos fazem atendimento fonoaudiológico na própria escola e estão em processo de

aquisição da Libras e da Língua Portuguesa. Estão matriculados no último ano da Educação Infantil.

A professora da turma especial, Vera, tem formação em Pedagogia, é fluente em Libras. Não tem intérprete nem instrutor na sala de aula e o funcionamento é no turno da manhã.

7.3.1 Espaço Sol – Descrição da coleta de dados seguida de análise

Na Escola Especial só para surdos, fomos recebidos pela Direção, que nos conduziu ao setor de Educação Infantil. Tivemos acesso à ficha de matrícula com os dados dos alunos da turma que iríamos investigar. A turma tinha cinco alunos surdos profundos, na faixa etária entre 5 e 6 anos; dois deles eram filhos de pais surdos, e três, de pais ouvintes, porém, um deles apresentava também alteração comportamental, e não participou da pesquisa. Os três alunos com surdez severa/profunda, filhos de pais ouvintes, que participaram da pesquisa, tiveram a autorização dos responsáveis, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A professora respondeu ao questionário, assinou o TCLE, e foi realizada uma reunião com os responsáveis dos alunos, para esclarecer os objetivos da pesquisa. Durante as três filmagens realizadas, em três dias diferentes, ficou claro como o espaço da Escola Especial, onde apenas crianças surdas estudam, e onde a língua de comunicação é a Libras, favorece o desenvolvimento social e a aquisição da Língua de Sinais. Segundo Quadros (2005), para a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua, a convivência com outros surdos se torna fundamental.

No primeiro dia de filmagem, chamou atenção a rotina desenvolvida pela professora com sua turma: o calendário e a chamadinha foram atividades nas quais a participação foi intensa. A visualização do alfabeto em Libras, a visualização das palavras e sinais, assim como das imagens já trabalhadas ficam num bloco, e são revistas, com a professora, numa espécie de revisão dos conteúdos já trabalhados. As cores ficam expostas no mural, com os respectivos sinais.

No segundo dia de visita, a professora realizou a rotina e contou a história do *Patinho surdo*, em Libras, mostrando o livro, para que os alunos visualizassem as ilustrações. Muito interessante observar como as crianças estavam envolvidas na atividade. Quando a professora terminou de contar a história, duas alunas quiseram contar a história também. O

surpreendente foi que ambas as alunas sentaram na cadeira da professora, uma de cada vez, para recontar a história para os demais colegas, o que mostra que elas realmente compreenderam o papel da professora como a transmissora do conhecimento, e, ao mesmo tempo, demonstraram compreender a história e “apreenderam” os sinais da mesma.

No terceiro dia de filmagem, a professora realizou a rotina, e, em seguida desenvolveu uma atividade com a brincadeira da “Forca”, na qual havia uma lista com o nome de todos os alunos da turma, o nome da professora e o meu nome. A professora colocava os tracinhos correspondentes ao número de letras da palavra, e os alunos deveriam escolher as letras do alfabeto que estavam em cartões dispostos sobre a mesa, e ir verificando se havia aquela letra na palavra. Quando acertavam a letra, duas alunas, automática e rapidamente, levantavam-se para contar a ordem posicional da letra na palavra e logo descobriam qual era o nome

Após essa atividade/brincadeira, a professora contou a história *Festa no céu*, em Libras, mostrando o livro, dessa vez com as ilustrações e também com a história escrita em Língua Portuguesa. O mais interessante foi que, ao final da contação pela professora, as alunas pegaram o livro e começaram a ler o texto da história, passando o dedo sobre as letras e emitindo sons, como se estivessem contando a história oralmente; em seguida, largavam o livro e faziam os sinais correspondentes às imagens com as mãos.

A vocalização, uma das manifestações de linguagem egocêntrica encontradas, não tem significado de que a criança está iniciando seu processo de oralização, ou está com interesse em começar a falar. É apenas uma manifestação de que está exercitando seu pensamento e que tal atitude deve ser assim compreendida como uma fase de desenvolvimento da cognição. O mesmo deve ser entendido em relação à articulação silenciosa dos lábios e a mímica orofacial. A compreensão destas atitudes como uma etapa evolutiva no desenvolvimento da criança surda deverá alterar a ótica dos educadores ao constatarem a presença destas manifestações lúdicas na criança (KELMAN, 1996, p. 110).

Diversas atividades foram desenvolvidas com a participação efetiva dos alunos, em harmonia e interação, com a Libras sendo a língua de instrução, mas ainda apresentando lacunas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Tema que daria uma nova pesquisa.

7.4 Espaço Chuva

A sala de aula fica no andar térreo da escola. A turma de primeiro ano do Ensino Fundamental tem 16 alunos: oito alunos surdos e oito alunos ouvintes, sendo que os alunos surdos são filhos de pais ouvintes, com seis anos de idade, com surdez severa/profunda. Três alunos fazem uso de AASI, três alunos estão com Implante Coclear, e dois não usam nenhum aparelho auditivo.

Todos fazem atendimento fonoaudiológico na própria escola e são acompanhados por uma psicóloga, que atua sempre que necessário, e por uma assistente social, que visita a residência das famílias.

A professora da turma comum é formada em Pedagogia e tem fluência em Libras. As aulas da turma comum são no turno da manhã e não tem intérprete na sala de aula. Os alunos surdos frequentam a sala de recursos no contraturno, e estão em processo de aquisição da Libras e da Língua Portuguesa.

7.4.1 Espaço Chuva – Descrição da coleta de dados seguida de análise

Nessa escola bilíngue particular, a coordenadora pedagógica e a psicóloga da unidade escolar apresentaram o projeto político-pedagógico da escola, o material didático utilizado na turma de 1º ano do Ensino Fundamental e percorreram todo o espaço escolar, apresentando-o; esclareceram dúvidas em relação ao valor de pagamento das mensalidades, e explicaram como acontecem os atendimentos extraclasse: Fonoaudiologia, Psicologia, Serviço de Assistência Social, Professor de AEE/SR. Além disso, a escola conta com aulas de educação física, música e inglês.

A professora da turma comum Maria, fluente em Libras, aceitou participar da pesquisa e das filmagens, contribuiu fornecendo material impresso, respondeu ao questionário, e todos os responsáveis assinaram o TCLE. A turma possui 16 alunos, sendo oito ouvintes e oito surdos, porém os surdos apresentam características que merecem ser mencionadas: três alunos com Implante Coclear e três alunos com prótese auditiva (Aasi), sendo que um deles apresenta deficiência intelectual associada e faz uso de óculos de grau para miopia. Os outros dois não usam nenhum tipo de aparelho auditivo.

As atividades são realizadas com toda a turma. A professora fala o tempo todo para os ouvintes e sinaliza para os surdos quase que simultaneamente.

Há uma rotina evidenciada nas três visitas: noção de tempo atmosférico (janelinha do tempo); calendário (dia, semana, mês e ano); cabeçalho escrito no quadro simultaneamente à cópia no caderno, com o nome da escola e a data; alfabeto datilológico, com imagens e palavras escritas em Libras e Língua Portuguesa.

No primeiro dia de filmagem, a atividade era relacionada à Copa do Mundo. Eles estavam pintando a imagem do mascote da Copa, o Fuleco. Escreveram o nome dele e o nome do evento: Copa do Mundo 2014.

No segundo dia de filmagem, a professora estava trabalhando as comidas típicas da festa junina e a letra da música que eles iriam cantar e dançar na festa. A letra da música tinha as palavras-chave sublinhadas, com o objetivo de favorecer a compreensão. Em seguida, uma folha de tarefa foi entregue com a letra da música escrita com retângulos, como um texto lacunado, nos quais os alunos deveriam completar com as palavras que faltavam.

No terceiro dia de filmagem, a professora realizou um bingo de palavras, muito interessante, uma vez que ela separa a turma em grupos, listando o nome dos alunos por cores, atividade na qual trabalhou a noção de grupo, de cor, letra maiúscula no substantivo próprio, organização espacial e regras.

Os alunos deveriam ler no quadro os seus nomes e a cor correspondente, e deslocarem-se pela sala sentando no grupo daquela cor. Depois ela entregou as cartelas, que eram coloridas, e cada aluno deveria pegar a cartela da cor correspondente ao seu grupo. Então ela ia mostrando a cartela e eles levantavam a mão, e ela entregava a cartela correspondente. Em seguida, a professora sorteava as letras, uma a uma, e eles iam escrevendo na folha, quando achavam que a letra servia para escrever o nome da figura que estava na sua cartela. O grupo que terminou primeiro ganhou o jogo. Muito interessante também, é verificar como os alunos parecem perdidos num primeiro momento, mas em seguida se ajudam, um ensina ao outro a letra em Libras, ou mostra na cartela onde escrever a letra, sinaliza a letra maiúscula inicial na escrita do nome na folha, numa verdadeira troca de experiências e informações.

O pensamento por complexos dá início à unificação das impressões desordenadas: ao organizar elementos discretos da experiência em grupos, a criança cria uma base para generalizações posteriores (VYGOTSKY, 1989, p. 66).

Nessa escola da rede particular de ensino, vivenciamos uma experiência que realmente podemos considerar inclusiva, embora ainda longe do que poderíamos considerar “perfeito”, mas, certamente, bem próximo disso. A professora trabalha com mímicas, gestos, sinais, classificadores, palavras, fala, ou seja, trabalha de todas as maneiras possíveis, buscando a comunicação e a compreensão de todos os alunos da sua turma.

Assim entendemos que é com a realização de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue que se pode formar equipes capazes de atuar adequadamente com estes alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares (LACERDA, 2009, p. 17).

De acordo com pesquisas da área, Kelman (2005) refere-se à categoria *Múltiplos Canais de Comunicação*, que expressa bem o tipo de comunicação que estamos encontrando nesse espaço escolar estudado. Este seria um exemplo de Comunicação Multimodal. Esse tipo de comunicação diferencia-se da Comunicação Total, porque não pretende substituir a Libras, que é por nós valorizada e considerada fundamental. A Comunicação Multimodal apenas facilita as interações comunicativas em sala de aula, porque aproveita todos os recursos necessários à facilitação das interações surdos-ouvintes: desenhos, mímica, expressões, toques, olhares, disposição das carteiras escolares etc. Exatamente o que a professora realiza em seguida.

Ela conta uma história relacionada à Copa do Mundo, criada por ela, e que envolve os personagens: Mascote Fuleco e a Bola Brazuca. A professora lê para os ouvintes, mostrando as imagens que pesquisou na internet, as frases escritas, e vai com o dedo apontando na direção esquerda/direita, favorecendo a movimentação do globo ocular para a leitura. Depois, conta a história dramatizando, fazendo mímicas e expressões faciais e corporais, usando classificadores. Em seguida, pega as palavras que tenham relação com o fonema que ela está trabalhando e com a letra que deseja. Era a letra B da Bola/ Brasil/ Brazuca/ brasileiro. Ela então escreve a palavra no quadro e, depois, cola no peito das crianças o nome dos personagens, e eles passam a dramatizar a história que foi contada.

Todos prestam atenção, todos participam. Pergunto: Aprenderam? A professora explica que só saberá se eles aprenderam, quando verificar que estão usando os sinais ou as palavras trabalhadas de forma espontânea, ou seja, a superação de conhecimentos espontâneos para a aquisição de conhecimentos científicos influenciam sobremaneira a forma de pensar e de agir, contribuindo para o que Vygotsky (1982) chama de formação das estruturas superiores do pensamento.

7.5 Espaço Nuvem

Trata-se de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), a sala é ampla, no segundo andar do prédio, com 12 alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, frequentando duas vezes na semana, 2ª e 5ª feiras, ao longo de todo o período da tarde: das 13 às 17h. Nos dias da visita na SRM, sempre faltaram alguns alunos. Vale ressaltar que nos dias de visita só compareciam os alunos surdos, filhos de pais ouvintes. Houve uma média de três a quatro alunos em cada sessão de filmagem na sala de recursos.

Na sala encontramos os seguintes materiais disponíveis: diversos jogos didáticos, materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis em Libras, Dicionário Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais, com Língua Portuguesa e o *signwriting*), imagens digitalizadas, tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (computador, teclado, *mouse*, câmera, filmadora).

O funcionamento é no turno da tarde. A professora de AEE, que atua na sala de recursos, está cursando Pedagogia Bilíngue, com fluência em Libras.

7.5.1 Espaço Nuvem – Descrição da coleta de dados seguida de análise

Durante as três sessões de filmagem, a professora de AEE desenvolveu atividades em Língua Portuguesa oral e escrita. Toda a aula acontece com a comunicação em Libras. Todos os alunos são atendidos pela fonoaudióloga da escola e usam próteses auditivas ou Implante Coclear. Nos três dias de filmagem, os alunos que têm Implante Coclear não compareceram, infelizmente. A professora Katy relata a dificuldade da presença deles, em virtude dos atendimentos que fazem fora da escola, justamente por causa do implante, fato que é compreendido pela professora e pela Direção da escola.

Na primeira aula, foram desenvolvidas atividades relacionadas à Copa do Mundo 2014. Um pequeno texto do jornal foi lido e, depois, eles deveriam procurar nos jornais e revistas palavras com as letras e sílabas do tema do mês: Copa do Mundo. A atividade foi realizada com interesse e entusiasmo, e festejavam quando encontravam as palavras, principalmente com a sílaba CO e com a letra M. Eles recortaram e colaram numa folha, na qual deveriam desenhar o significado das palavras que encontraram. Logo após, a professora

fez uma espécie de brincadeira com os significados, e eles puderam verificar que poucas palavras tinham relação com a Copa do Mundo, apesar de ter as letras iguais as da palavra.

Na segunda aula filmada, o trabalho foi feito com atividades sobre o calendário. Dia, mês, ano, e os dias da semana. Em um calendário enorme, em papel blocão, eles marcaram o dia do aniversário de cada um, o dia do aniversário da professora, o meu aniversário... Marcamos o dia da aula e os finais de semana.

Na terceira aula filmada, foram realizadas atividades em folhas avulsas, com ênfase na letra C. Ligar a palavra à imagem correspondente, pintar as palavras que correspondessem aos desenhos na folha, caça-palavras, cruzadinhas e frases para completar com as palavras do quadro e, depois, desenhar o que a frase formada significava. Tudo relacionado com a letra C.

As relações entre a aprendizagem da língua oral e da língua escrita são analisadas por vários autores, como, por exemplo, Ferreiro (1996), Mousinho (2003), Capovilla (2004), entre outros, que compartilham a ideia de comunicação, ou seja, as conquistas no desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita que levam os sujeitos a compartilharem significados. Porém, quando falamos nos sujeitos surdos, as pesquisas de Lacerda (1998), Kelman (1996), Góes (2000), Fernandes (2006), Lodi (2009) mostram a importância da Libras para a representação de ideias, conceitos e sentimentos, trazendo a Educação Bilíngue como a possibilidade de desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança surda, interagindo com seus pares de idade, surdos e ouvintes, numa relação harmoniosa, levando a um desenvolvimento pleno da criança surda. Realidade que tivemos a oportunidade de observar nesse ambiente escolar.

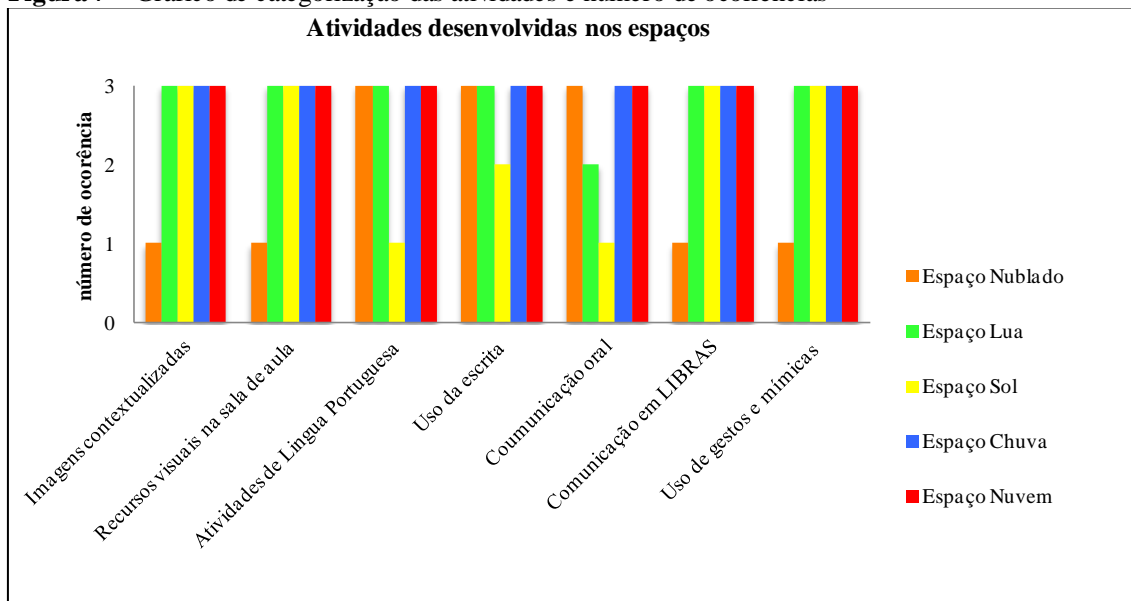
Mediante todos os dados apresentados e analisados de acordo com a literatura, as atividades para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua foram categorizadas, levando em consideração as atividades que se repetiram num mesmo espaço e que apareceram em mais de três espaços visitados, de acordo com a tabela abaixo:

Quadro 4 – Tabela com o número de ocorrência das atividades observadas

Categorias	Uso de imagens contextualizadas	Recursos visuais	Atividade de Líng. Port.	Uso da Escrita	Comunicação oral	LIBRAS	Uso de gestos, mímicas...
Espaço Sol	1,2,3	1,2,3,	1	1,2	1	1,2,3	1,2,3
Espaço Lua	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2	1,2,3	1,2,3
Espaço Nuvem	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3
Espaço Chuva	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1,2,3
Espaço Nublado	1	1	1,2,3	1,2,3	1,2,3	1	1

Para uma melhor visualização da categorização das atividades e do número de ocorrência, em seus respectivos espaços, foi elaborado um gráfico, apresentado a seguir:

Figura 7 - Gráfico de categorização das atividades e número de ocorrências



De acordo com o gráfico, podemos observar que as atividades predominantes nos espaços observados foram:

- Imagens contextualizadas – O uso de gravuras, fotos e desenhos de acordo com o texto lido, a história contada ou o tema trabalhado.
- Recursos visuais na sala de aula – O uso de recursos visuais dispostos nos murais e paredes da sala. São exemplos: uso do calendário fixado no mural; alfabeto em Língua Portuguesa e em LIBRAS com gravuras relacionadas à palavra escrita colados nas paredes; folha de papel A4 com o alfabeto em LIBRAS preso na mesa do aluno, quadro de pregas com os nomes dos alunos em fichas de papel cartão para verificar a presença e ausência dos alunos e assim trabalhar os nomes próprios; sequência numérica relacionando à escrita por extenso; cartaz para trabalhar a percepção de tempo com imagens e palavras que indicam a estação do ano, o tempo do dia e a noção de ontem/hoje/amanhã.
- Atividades de Língua Portuguesa - Caça-palavras, texto lacunado, Bingo de palavras, leitura de pequenos textos com interpretação, cruzadinhas, autoditado;
- Uso da escrita - Durante as atividades de escrita há algumas direcionadas ao desenvolvimento da coordenação motora digital (pintura, desenho, escrita de palavras-chave, recorte e colagem com produção escrita, sequência lógica de acontecimentos em imagens para que seja organizada e haja uma produção escrita sobre a sequência);
- Comunicação oral - O professor comunica-se oralmente na sala de aula, fala com os alunos ouvintes o tempo todo, os alunos surdos vocalizam, falam algumas palavras;
- Comunicação em LIBRAS - O professor tem fluência em Libras;
- Uso de gestos e mímicas - O professor utiliza diversos meios para transmitir o conhecimento e buscar a compreensão do aluno: gestos, mímicas, desenho, imagens, sem substituir a Língua de Sinais.

Foi atribuído um ponto para cada dia de visita, com observação e filmagem das atividades de Língua Portuguesa. As categorias que estiveram presentes nos três dias de filmagem, em cada espaço, alcançaram a pontuação máxima, ou seja, três pontos. As atividades que apareceram apenas em um dia de filmagem receberam um ponto no espaço educacional onde aconteceu, e a atividade filmada que apareceu em dois dias de filmagem recebeu dois pontos no seu espaço educacional.

Observando o gráfico, percebemos que no Espaço Sol há mais preocupação no ensino da Libras do que no ensino bilíngue propriamente dito. As atividades de Língua Portuguesa aconteceram apenas num dia de filmagem. Já nos Espaços Lua, Nuvem e Chuva percebemos uma harmonização nas atividades, e verificamos espaços educacionais

organizados, com planejamento de atividades contextualizadas, o que não vimos acontecer no Espaço Nublado, no qual a Libras não é a língua de comunicação e as atividades não envolvem o uso de imagens nem gestos ou mímicas.

Foi interessante notar a diversidade de atividades propostas nos espaços observados e perceber quantos avanços ainda são necessários. Os professores participantes demonstraram interesse no tema e muita preocupação quanto à necessidade de formação continuada e capacitação em serviço, para que possam melhorar a prática pedagógica.

Passaremos para a análise das entrevistas, obtendo uma visão geral dos profissionais participantes, suas características e pensamentos.

7.6 Entrevistas

As entrevistas aconteceram nos respectivos espaços de trabalho dos profissionais. Foi entregue uma folha de papel com as perguntas impressas, mas os entrevistados não responderam por escrito; as perguntas foram feitas oralmente e eles liam simultaneamente no papel e respondiam oralmente.

As respostas dadas foram videogravadas na filmadora, e anotações foram feitas na folha de papel na qual estavam as perguntas impressas. Os dados coletados, por meio das seis entrevistas realizadas nas escolas participantes, foram obtidos pelas transcrições das filmagens e análise dos dados escritos na folha de papel entregue, além do diário de campo. Trata-se de conteúdos identificados e categorizados para contribuir com a análise das respostas.

A entrevista semiestruturada foi elaborada com 12 perguntas. As respostas foram descritas para favorecer a análise e a compreensão dos dados coletados.

Os participantes estão identificados pela letra P (participante) e pela numeração de um a seis, totalizando os seis entrevistados. Os nomes fictícios são os mesmos listados na descrição dos participantes da pesquisa (Quadro 1). Foram entrevistados dois professores de turma comum, dois professores de AEE, uma professora de classe Especial e um instrutor surdo. Vale ressaltar que são cinco espaços educacionais observados, mas são seis profissionais, porque o instrutor surdo, que só foi designado para a escola no último dia de filmagem, trabalha com o professor de AEE, no Espaço Lua.

Os resultados da presente entrevista encontram-se expostos abaixo, e algumas tabelas visam favorecer a compreensão dos dados descritos a seguir:

7.6.1 Qual sua profissão?

P – 1 – Professora Marcia (Espaço Nublado)

P – 2 – Professor de AEE Diego (Espaço Lua)

P – 3 – Professora Vera (Espaço Sol)

P – 4 – Professora Maria (Espaço Chuva)

P – 5 – Professora de AEE Katy (Espaço Nuvem)

P – 6 – Engenheiro Ambiental – Cursando Letras/Libras – William (Espaço Lua)

7.6.2 Qual sua formação acadêmica?

Quatro profissionais são pedagogos, um está cursando Pedagogia Bilíngue e um engenheiro ambiental está cursando Letras/Libras. Interessante observar que, dos seis, cinco fizeram curso de Libras, apresentam fluência na Língua de Sinais, mas nenhum dos cinco foi aprovado no Exame Nacional de Proficiência em Língua de Sinais Brasileira, o Prolibras, que é o exame que atesta a proficiência na Língua de Sinais, capacitando a pessoa na profissão de intérprete e instrutor de Libras. O quadro abaixo favorece a visualização desta situação.

Quadro 5 – Formação acadêmica dos profissionais participantes

Formação	
Pedagogia	4
Pedagogia Bilíngue	1
Letras Libras	1 – está cursando no momento
Curso de Libras	5
Aprovação no Prolibras	-
Engenharia Ambiental	1

7.6.3 Onde aprendeu Libras?

P – 1 – Não sabe Libras

P – 2 – Teve um amigo surdo na infância, fez o curso da Feneis e o curso no IHA.

P – 3 – No Ines e curso no IHA.

P – 4 – Primeiro contato com a Língua de Sinais no Ensino Médio, no Instituto Rangel Pestana, em Nova Iguaçu, e depois fez o curso no Ines.

P – 5 – Faculdade Benet e curso no Ines

P – 6 – Sempre foi oralizado, desde criança. Teve seu primeiro contato com a Libras aos 18 anos, quando ingressou na Faculdade de Engenharia Ambiental na FUMEC/BH — época em que vivenciou a mediação escolar com a presença do intérprete.

7.6.4 Você é fluente em Libras?

Dos seis profissionais entrevistados, apenas um não tem fluência em Libras.

7.6.5 Você considera importante o ensino da Língua Portuguesa para o surdo?

Houve unanimidade na resposta a essa pergunta. Todos os entrevistados acreditam que o ensino da Língua Portuguesa é importante e fundamental para o desenvolvimento pleno da pessoa com surdez.

7.6.6 Por quê?

Os seis participantes responderam que o aprendizado da Língua Portuguesa proporciona autonomia e independência para qualquer pessoa, principalmente para a criança surda, que passa a “ler” o mundo ao seu redor. Destaco a fala de P2:

É essencial, o mundo está aí pra isso, pra ter contato com o mundo, com as pessoas. Acho que os surdos precisam ter contato com o português, assim como acho que eles, os ouvintes, precisam aprender Libras.

Todos mencionaram que o aprendizado da Língua Portuguesa favorece a locomoção do surdo pela cidade, uma vez que ele se torna capaz de ler placas de ruas, letreiros de

propagandas, outdoors etc. Essa independência e autonomia da criança surda, graças à aquisição da Língua Portuguesa, melhora a autoestima e a torna mais interessada na aprendizagem escolar, aumentando o desenvolvimento de habilidades sociais no ambiente inclusivo.

g) Quais atividades você utiliza para o ensino da Língua Portuguesa na sua sala de aula?

P 1 – O Caderno pedagógico, que é uma espécie de livro didático fornecido pela SME e nele há muitos exercícios e textos, uma pena que este caderno pedagógico traz poucas imagens, poderia ser melhor utilizado, utilizo livros didáticos impressos por diferentes editoras e que também foram indicados e fornecidos pela SME, trabalho com diferentes tipos de texto, letras de músicas, caderno pautado e uso folhas avulsas para um trabalho diversificado. Acontece também o uso da televisão, de aparelho de DVD e Datashow, dependendo do tema e do conteúdo trabalhado.

“Ganhei uns DVDs em Libras e coloco pra turma assistir, eles gostam bastante.”

“Já usei o Datashow com imagens pra trabalhar conteúdos de ciências, foi muito bom, porque todos os alunos prestaram atenção.”

P 2 – Muitas atividades em folhas avulsas, com jogos de palavras: bingo de palavras, Caça-palavras, cruzadinhas, autoditado, texto lacunado. Diversos tipos de leitura: gibis, poesias, texto narrativo, letra de música. Muitas gravuras, fotografias, calendário. Uso do Dicionário Trilíngue, livros de história com muitas ilustrações. Uso da internet pra pesquisar imagens de assuntos diversos.

P 3 – Muita imagem, dramatização, filmes e desenhos em Libras e sem legenda. “Importante eles compreenderem também quando não há legenda, quando não há Libras. Eles precisam aprender a visualizar os acontecimentos, o contexto, a fazer associação das ideias, dos acontecimentos. Pensar em cima do que eles estão vendo.” Conto histórias de livros com ilustrações, apresento os sinais e as palavras-chave da história, daí eles escrevem, desenham.

P 4 – Autoditado, cópia, memorização, muitos textos. “Contar muita história com livros ilustrados. Eu leio muito, porque tem os alunos ouvintes também. E, sim, os alunos surdos também podem começar a compreender a expressão facial e corporal de surpresa, de espanto, de pergunta, de negação, de frase afirmativa... e assim vai.” Contar a história e depois

dramatizar. Uso o livro da própria escola com toda a turma, e diversas atividades: Bingo de palavras, caça-palavras...

P 5 – Pesquisa na internet de figuras relacionadas ao tema que vão estudar. Imprimir figuras e nomeá-las em Libras e, depois, escrever o nome, já sabendo o significado. Vídeos em Libras da internet, depois escrever palavras relacionadas ao vídeo que assistiram. “Fazer a datilologia da palavra que vai escrever. Isso ajuda na memorização da grafia da palavra. É como se a criança surda estivesse soletrando.” Uso de palavras-chave. Livro de história com ilustração. “... daí trabalho a análise das frases, pegando a palavra-chave e trabalhando a sílaba, a letra, a datilologia. Sempre do concreto para o abstrato, sempre da palavra para a letra.”

P 6 – Calendário, chamadinha, leitura em Libras de livros com ilustrações e texto escrito. Dramatização com uso de gestos, mímicas e sinais visando à compreensão do contexto. Muitos desenhos e diálogos em Libras, para depois escrever as palavras-chave relacionadas ao diálogo. “O diálogo pode ser sobre qualquer tema. Ou um tema trazido por eles, como no dia que o aluno chegou querendo contar que ganhou um cachorro, daí a aula foi toda sobre o cachorro, porque o aluno estava muito eufórico com o cachorro que havia ganhado. Falamos da casa do cachorro, onde o cachorro dormiu, o que o cachorro comeu, eles imitaram o cachorro... ih! Foi muito legal!”

Com as respostas dadas, podemos observar o que nos fala Crato & Carnio (2009) com os dados de seus estudos, realizados com 22 sujeitos surdos, de idade entre 14 e 24 anos, que demonstraram dificuldades na escrita e na flexão verbal de tempo, com o predomínio da escrita de verbos na forma nominal do infinitivo, além de restrito vocabulário. Elas também relatam a necessidade de repensar as práticas de ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua, para que os surdos tenham a oportunidade de apropriar-se cada vez mais cedo da escrita, e participar ativamente da sociedade,

As atividades foram assim relacionadas:

Quadro 6 – Atividades de Língua Portuguesa sugeridas pelos professores durante a entrevista

Atividades escritas:	Atividades visuais:	Atividades em Libras:
Alfabeto	DVDs com histórias em Libras	Diálogo em Libras
Encartes	Vídeos da internet	Dramatização de histórias lidas em Libras
Livro de história	Gravuras	Uso de gestos
Livro didático	Fotografias	Uso de mímica
Gibis	Calendário	
Escrita no caderno pautado	Desenhos	
Caderno pedagógico	Slides no Datashow	
Folhas com atividades avulsas: caça-palavras; cruzadinhas; texto lacunado;		
Bingo de palavras; Jogo da “forca”		
Uso de palavras-chave		
Uso do Dicionário Trilíngue		

Todas as atividades relatadas envolvem a percepção visual, o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da coordenação motora digital, tão importante para o ato da escrita. Enfim, as atividades observadas ao longo das filmagens e as relatadas pelos professores durante a entrevista desenvolvem a formação de conceitos que se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento cognitivo, emocional e linguístico da criança surda.

7.6.7 Quais atividades você considera mais adequadas ao ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo?

P 1 – Atividades com muitas imagens, para que ele entenda o significado da palavra escrita. Muitas atividades que solicitem que ele escreva, para desenvolver o traçado. “A letra dele está muito grande, ainda não sabe fazer a letra cursiva. Me preocupo, porque ele já está grande. Precisa de muita atividade que envolva a escrita pra treinar.”

P 2 – Atividades contextualizadas, com imagens e palavras. “Texto escrito, por isso eu gosto da contação de histórias.” Atividades escritas que ajudem a desenvolver a memória: caça-palavras, bingo de palavras, atividades para ligar a figura à palavra.

P 3 – Autoditado, contação de histórias com dramatização e escrita do que entendeu, utilizando as palavras-chave.

P 4 – Todas as atividades que envolvam a escrita, que desenvolvam a memória. Todas as atividades devem ter imagens e palavras associadas; “a contação de histórias é muito boa pra explorar os significados das palavras, os sinais da Libras e a escrita das palavras.”

P 5 – Atividades com imagens e palavras e atividades para desenvolver a capacidade de memorização.

P 6 – Contação de história, atividades com imagens contextualizadas e escrita das palavras relacionadas às imagens trabalhadas e ao contexto das aulas. “Toda a comunicação deve acontecer em Libras, e a escrita da Língua Portuguesa vai ocorrendo de maneira natural.” Desenhos dos personagens das histórias contadas e nomeação deles.

Segue abaixo um quadro representativo das atividades consideradas adequadas ao ensino da Língua Portuguesa para a criança surda de acordo com as respostas obtidas nas entrevistas.

Quadro 7 – Tabela com as atividades consideradas mais adequadas ao ensino de Língua Portuguesa para a criança surda, pelos professores entrevistados:

Quadro 7 – Atividades consideradas adequadas ao ensino de LP.

Atividades que envolvam a escrita	6
Atividades que desenvolvam a memória	4
Atividades com imagens e palavras	6
Contação de histórias	4

Podemos verificar, pelas respostas dadas, uma unanimidade no uso das atividades que envolvem imagens, visualização de palavras e escrita.

Segundo Nunes (2007) os recursos de comunicação alternativa de baixa tecnologia seriam os recursos não eletrônicos que vão além do corpo da pessoa: cartões com fotos, figuras, pictogramas, álbuns, cadernos, pranchas, figuras fixadas em chaveiros ou em pochetes, etc. O quadro 6 nos revela que o uso de imagens e a contextualização são considerados fundamentais para o processo de aquisição da Língua Portuguesa pela criança surda. Depois, em segundo lugar aparecem as atividades que desenvolvem a memória visual e a contação de histórias, com foco na compreensão e interpretação.

Vale ressaltar que a Lei 10.436/02 traz, em seu parágrafo único, a garantia de que a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, daí a necessidade de um maior empenho em propagar atividades que favoreçam esse aprendizado desde a infância. Novos estudos deverão surgir com foco no ensino da Língua Portuguesa e o real papel de todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem bilíngue das crianças surdas.

7.6.8 A Libras é ensinada simultaneamente ao ensino da Língua Portuguesa?

A maioria dos profissionais entrevistados comunica-se com os alunos simultaneamente em Libras e Língua Portuguesa, pois, num espaço inclusivo, alegam ser necessário falar com os alunos ouvintes o tempo todo. Foi verificado que apenas um profissional P6 discorda desse ensino simultâneo:

... Acredito que primeiro a criança precisa apreender a Língua de Sinais, precisa aprender a se comunicar, para depois aprender as palavras e a Língua Portuguesa

propriamente dita. Não sei se dá pra ensinar tudo junto, ao mesmo tempo. Acho complicado...

Nesse sentido, Quadros (1997) realizou um estudo, com o objetivo de compreender os processos de aquisição da Língua de Sinais, e verificou, assim como Kelman (1996), que a criança surda, de dois a quatro anos de idade, utiliza-se dos gestos para apontar ou fazer referência às pessoas que estão em um mesmo espaço que ela, e para representações simbólicas do seu próprio pensamento, ou seja, os gestos estão presentes desde muito cedo na vida da criança. Já a Língua Portuguesa constitui um universo linguístico que precisa ser ensinado para a criança surda.

Segundo Lacerda e Lodi (2006), a criança surda, filha de pais ouvintes, incluída numa escola regular, na turma comum, comunica-se basicamente com ouvintes e, por isso, junto com os pais, deve buscar contato constante com interlocutores fluentes em Língua de Sinais, para que haja uma evolução na comunicação e favoreça o desenvolvimento da sua linguagem.

O não acesso da criança surda à linguagem usada no contexto familiar — linguagem oral da língua portuguesa — acaba levando-a a um significativo atraso de linguagem, por não ter tido acesso a condições realmente necessárias para seu desenvolvimento; por este motivo torna-se necessário à criança surda o estabelecimento de relações com surdos e ouvintes fluentes na Língua de Sinais, para que esta venha a ter um desenvolvimento análogo ao de uma criança ouvinte, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem (LACERDA, 2009, p. 34).

De acordo com o exposto, a visão dos profissionais entrevistados, no que se refere a utilizar a Libras simultaneamente à Língua Portuguesa, contribui para o desenvolvimento da linguagem dos alunos participantes do estudo, levando a uma aquisição natural das duas línguas, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar, onde é imprescindível a participação e o interesse dos responsáveis.

7.6.9 Quais são os materiais que você utiliza para trabalhar atividades de língua Portuguesa?

Respostas:

P 1 – Datashow, quadro branco, DVDs em Libras, computador, Wi-Fi — internet, mural, livro didático e caderno pedagógico, material de artes (cola, tesoura, papel), alfabeto em Libras e em Língua Portuguesa de papel, colado na parede.

P 2 – Datashow, aparelho de DVD, computador, Wi-Fi — internet, quadro branco, mural, impressora, livro didático, material de artes (tesoura, cola, papel, lápis de cor), máquina fotográfica e filmadora, Dicionário Bilíngue, alfabeto em Libras e em Língua portuguesa de papel, colado na parede. Algumas histórias em sequência lógica de acontecimentos, só com imagens, coladas na parede da sala.

P 3 – Quadro branco, TV, aparelho de DVD, aparelho de vídeo, DVDs em Libras, fitas de vídeo em Libras, mural, livro didático bilíngue, material de artes (tesoura, cola, papel, lápis de cor), alfabeto em Libras e em Língua Portuguesa de papel, colado na parede,

P 4 – Quadro branco, TV, aparelho de DVD, mural, material de artes, Dicionário Trilíngue, alfabeto em Libras e em Língua portuguesa de papel, colado na parede.

P 5 – Datashow, aparelho de DVD, computador, Wi-Fi — internet, quadro branco, mural, impressora, livro didático, material de artes (tesoura, cola, papel, lápis de cor), máquina fotográfica e filmadora, Dicionário Bilíngue, alfabeto em Libras e em Língua portuguesa de papel, colado na parede.

P 6 – Quadro branco, TV, aparelho de DVD, computador, Wi-Fi, impressora, mural, material de artes (papel, tesoura, cola, revistas, canetinhas, lápis de cor), Dicionário Bilíngue, alfabeto em Libras colado na parede.

A seguir, o quadro 8 com a tabela que possibilita uma visão geral dos materiais disponíveis nos espaços observados e sua incidência:

Quadro 8– Materiais disponíveis nos espaços visitados.

Materiais disponíveis:	
Quadro branco	5
TV	5
DVD (aparelho)	5
Vídeo (aparelho)	1
Fitas de DVD em Libras	3
Fitas de vídeo em Libras	3
Computador	3
Wi-Fi – Internet	2
Impressora	1
Mural	5
Livro didático bilíngue	1
Livro didático/ caderno pedagógico	2
Material de artes (papel, cola, tesoura, lápis de cor, revistas)	5
Máquina fotográfica	1
Filmadora	1
Datashow	2
Dicionário Trilíngue	1
Dicionário Bilíngue	2
Alfabeto em Libras e em Língua portuguesa, em folha de papel A4, colado na parede.	5

Observação: Há seis (6) profissionais, mas contabilizamos a quantidade de materiais até cinco (5), porque os profissionais P2 e P6 compartilham os materiais no mesmo espaço de trabalho.

Podemos verificar que em alguns espaços há mais materiais do que em outros. A diversidade de materiais, assim como a quantidade, favorecem a diversificação e a criatividade nas atividades, e proporciona adequações pedagógicas necessárias ao ensino bilíngue para a criança surda.

7.6.10 Qual o papel da família no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa para o aluno surdo?

Apenas uma professora considera que o aluno surdo aprenderá a Língua Portuguesa por interesse próprio, em uma idade mais avançada. Os demais entrevistados acreditam ser essencial, importante e fundamental a participação e o interesse da família no processo de

ensino da Língua Portuguesa para a criança surda na escola. Segue a fala da professora P3, que discordou da maioria:

... o aluno surdo aprende a Língua Portuguesa por interesse próprio, a partir da adolescência. Ele mesmo vai buscar. A participação da família nesse processo de busca é pequena. Ele aprende quando ele quer, quando ele sente a necessidade.

Entretanto, o professor, P2 que representa a maioria entrevistada, defende a participação da família na Educação Bilíngue:

... A participação da família é fundamental. É a base. Até porque, se a família ouvinte não aprende a se comunicar com essa criança, a criança fica perdida, fica nervosa, ou fica triste, vendo todo mundo falar sem entender nada. Os pais ouvintes vão continuar falando, não acho que tenha que parar de falar, mas precisam fazer os sinais também.

De acordo com a fala de P2 está Walter (2000), que enfatiza a participação familiar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e Skliar (2009) quando ressalta o papel da família para ensinar a criança a se comunicar com o outro, seja pelo olhar, pelo toque, por gestos ou pela emissão de sons. Já Lacerda e Lodi (2009) afirmam que a língua materna dá ao sujeito condições de expressar sentimentos, emoções, pensamentos e conceitos e que a família faz parte desse processo.

Foi possível verificar que a formação em Pedagogia Bilíngue e Letras Libras torna-se um diferencial na prática pedagógica e favorece as estratégias pedagógicas e o uso de materiais disponíveis na sala de aula. O que corrobora com Quadros (2006) e Lacerda (2009) na importância do professor ter conhecimento em Língua de Sinais e introduzir as duas línguas no contexto escolar, sendo a comunicação sempre em Libras (L1), considerando a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para a criança surda, daí a necessidade constante da contextualização e do uso de imagens.

Em uma análise geral das entrevistas, podemos concluir que os profissionais envolvidos na educação de surdos precisam ter conhecimento em Libras, necessitam de informações sobre a surdez e sobre o sujeito surdo. Precisam também da parceria com os profissionais designados para a educação de surdos — professor de AEE, intérprete e instrutor — e a participação da família surgiu como fundamental.

Os resultados mostram que a Educação Bilíngue é uma realidade na educação de surdos no município do Rio de Janeiro, necessitando de novas pesquisas, com foco no ensino

da Língua Portuguesa, e de capacitação em serviço e novas possibilidades de formação continuada para os profissionais envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura, realizada durante o estudo, e os dados coletados e analisados apresentaram algumas reflexões sobre a escolarização de crianças com surdez.

O primeiro ponto que aqui se destaca é a metodologia utilizada, que não foi escolhida aleatoriamente, mas sim pela necessidade da observação do campo educacional. A necessidade de buscar informações do campo para compreender o cenário atual da Educação Inclusiva para os surdos, numa proposta bilíngue, foi o objetivo principal para a escolha da metodologia qualitativa.

Na tentativa de responder à pergunta “Como se dá o ensino da Língua Portuguesa para a criança surda na Proposta Educacional Bilíngue?”, foi fundamental o empenho dos profissionais participantes do estudo em planejar as aulas, agendar as visitas, e a preocupação com a frequência dos alunos para a participação nas filmagens, pontos positivos e que valem a pena ser ressaltados.

A observação das aulas, por meio da filmagem das atividades, proporcionou a imersão no objeto estudado, na tentativa incansável de compreender a realidade.

Embora o tema da Educação Bilíngue para surdos seja assunto amplamente difundido na atualidade, as pesquisas que envolvem a temática voltada ao ensino da Língua Portuguesa para o surdo ainda são poucas, de acordo com o levantamento realizado. Sendo assim, o fator limitador está na dificuldade de encontrar pesquisas que debatam profundamente acerca do tema proposto. Lacerda (2002) e Quadros (2003) realizaram uma análise de pontos fundamentais dos documentos que norteiam as questões envolvendo a Libras e a importância da convivência com os pares surdos no contexto da educação regular, educação bilíngue.

Na opinião de Quadros (2011) há um grande entrave do processo inclusivo dos surdos na educação, que reflete numa incompatibilidade entre as propostas governamentais e os reais anseios dos surdos.

O presente estudo buscou conhecer um pouco mais sobre a realidade da Educação Especial e da Educação Inclusiva dos Surdos no Município do Rio de Janeiro, pois pensamos que a educação escolar de alunos com surdez precisa romper com o embate entre os gestualistas e os oralistas (DAMÁZIO, 2007), e interpretar a pessoa com surdez, com inúmeras potencialidades para serem adquiridas e desenvolvidas, não somente os processos visuais-gestuais, mas também ler e escrever a língua em seu entorno. Isso nos faz pensar na

pessoa com surdez, não reduzida ao chamado mundo surdo, mas como um ser biopsicossocial, cognitivo e cultural.

O foco da pesquisa foi na observação da prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa (L2), no contexto da Escola Especial e no contexto da Escola Inclusiva, pública e particular.

As estratégias de ensino observadas, os materiais e recursos utilizados foram descritos. Observamos a atuação dos profissionais envolvidos: professor de turma comum, professor de Atendimento Educacional Especializado e instrutor surdo. Vale ressaltar que, em um dos espaços de SRM participante do estudo, não havia o instrutor surdo para mediar as aulas, profissional este que já havia sido requisitado pela escola, mas que até o meio do ano letivo (junho) ainda não havia se apresentado. Após o início da pesquisa, esse pedido foi reforçado e, para a nossa felicidade, em outubro, na data da terceira e última filmagem, contamos com a rica participação desse profissional surdo, o que reforça a importância de pesquisas nas escolas, e o poder que elas têm de modificar os espaços nos quais acontecem.

Os comportamentos, o processo de desenvolvimento dos alunos surdos estudados e as atividades observadas foram descritas, com o intuito de contribuir com os professores para a criação de novas estratégias de ensino, que visem à aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na proposta de Educação Bilíngue para as crianças surdas. As categorias de atividades também foram criadas.

Neste contexto, segundo Damázio e Ferreira (2009), a Educação Especial na perspectiva inclusiva, com o serviço complementar do Atendimento Educacional Especializado na escola comum, oferece novas possibilidades para as pessoas com surdez, em que a Libras e a Língua Portuguesa são línguas de comunicação e instrução, o que nos leva a acreditar que ainda há muito a se estudar, e que ainda há a necessidade de aprofundarmos as metodologias para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

Os dados obtidos sugerem a necessidade de pesquisas futuras no que diz respeito à verificação da aprendizagem da língua portuguesa pelas crianças surdas incluídas, assim como o aprendizado da Língua de Sinais Brasileira – Libras. Como está o processo de leitura e escrita dos alunos surdos com a Educação Bilíngue? Com qual idade e em qual ano de escolaridade os alunos surdos incluídos consideram-se alfabetizados/letrados? Novas pesquisas com este tema podem surgir e poderão contribuir muito com o campo. Os dados aqui levantados mostram que a Educação Bilíngue é o caminho para as pessoas com surdez tornarem-se cidadãos autônomos, independentes e conscientes de seus direitos e deveres, estando realmente incluídos na sociedade a qual pertencem.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret (orgs). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1997. p. 11-32.

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70. São Paulo. 2011.

BESS, Fred; HUMES, Larry. *Patologias do Sistema auditivo. Fundamentos da audiologia*. Porto Alegre, Artmed, p 159-94, 1998.

BEVILACQUA, Maria Cecília. Conceitos básicos sobre a audição e deficiência auditiva. *Cadernos de audiologia*. Bauru: H.P.R.L.L.P / USP. v 1, p.18, São Paulo, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Paula. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 1999, Minas Gerais. Anais do... Belo Horizonte: PUC, 1999. Disponível em: < www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/educsurdos.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. SEESP/MEC. Brasília, 2006. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/. Acesso em 02 de julho de 2014.

_____. *Lei de Acessibilidade*. Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em 25 de novembro de 2014.

_____. *Resolução n. 4*, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Libras*. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível

em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em 24 de novembro 2013.

_____. *Decreto 5.626* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta e lei n.10.436, de 24 de abril de 2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 24 de novembro de 2013.

_____. *Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão - SECADI/MEC* Brasília, 2012 – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - *Marcos Político Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília 2010.

_____. Ministério da Educação. Fascículos: *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar. Abordagem Bilingue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília, 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Surdez, linguagem e cultura*. São Paulo: Edu/PUC, 1996.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, n.3, p. 12, 1999.

CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, A. G. S.O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito In: RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. [et al.]. (Org.) *Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares* – Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRATO, Aline Nascimento; CARNIO, Maria Silvia. Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, v.15, n.2, p. 233-250.

DAMÁZIO, Mirlene Macedo; FERREIRA, Josimário de Paula. P. A. Educação Escolar de Pessoas com Surdez - Atendimento Educacional Especializado em Construção. *Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial*. v. 5, n. 1 (jan/jul) - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 46 – 57.

_____. *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010

DAMÁZIO, Mirlene Macedo. Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE, 2., 2005. *Anais do...* Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.108-121

DAMÁZIO, Mirlene Macedo. *Subjacentes à Educação das Pessoas com Surdez. Capítulo II. Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez.* Curitiba: CROMOS, 2007.

FELIPE, Tanya. A. *LIBRAS em Contexto: Curso Básico: Livro do estudante.* 9. ed. Rio de Janeiro, 2009.

FERNANDES, Sueli. F. *Práticas de letramento na Educação Bilíngue para surdos.* Curitiba. SEED, 2006.

FERREIRA, C. C. R., FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.* Campinas. SP. Autores Associados, 2004.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo.* São Paulo: Cortez. 1996.

_____. *Com todas as letras.* 3. ed. São Paulo. Cortez. 1993.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, edição 29, p. 3-8, Dez. 2004.

GÓES, Maria. C. R., LACERDA, Cristina. B. F. *Surdez. Processos Educativos e Subjetividade.* São Paulo: Editora Lovise, 2000.

KATZ, Jack. E.D. *Tratado de audiologia clínica.* São Paulo: Editora Manole. 1989.

KELMAN, Celeste Azulay. *Sons e gestos do Pensamento: um estudo sobre a linguagem egocêntrica na criança surda.* Brasília, CORDE, 1996.

_____. *Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo.* Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília – UNB. Brasil. Ano de obtenção: 2005.

_____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, Albertina M.; TACCA, Maria Carmen (Orgs.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências.* v.01, Capítulo 7, Significação e aprendizagem do aluno surdo. Campinas: Alínea, 2011. p. 173-206.

_____. *Letramento do aluno surdo: considerações sobre compreensão e escrita em L2.* 2011. Disponível em <http://ihainforma.files.wordpress.com/2011/10/celeste-azulay-kelman-letramento-do-aluno-surdo.pdf>. Acesso em 19 de novembro de 2014.

KLAGENBERG, Karlin Fabianne et al. Audiometria de Altas Frequências no diagnóstico complementar em audiologia: uma revisão da literatura nacional. *Revista da sociedade brasileira de Fonoaudiologia.* v.16, n. 1. São Paulo. Jan/mar. 2011. Disponível a partir do <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-

80342011000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 02 Julho de 2014.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-80342011000100020>.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. *Caderno CEDES*, v. 19. n. 46. Campinas. Set. 1998.

_____. GÓES, Maria C. R. *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo. Editora Lovise, 2000.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia. *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 120-128.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. São Paulo, Campinas. *Cadernos CEDES*, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago, 2006.

_____. LODI, Ana Claudia B.; Uma escola duas línguas. *Letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Org. PADILHA, A. M. L. et al. Porto alegre. Mediação, 2009.

_____. *Intérprete de LIBRAS: Em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. 5ª edição. Editora Mediação/FAPESP. 2013.

LICHTIG, Ida; MOTA, Mamede; CARVALHO Renata. Considerações sobre a Deficiência Auditiva na Infância no Brasil. In: *Audição: abordagens atuais*. São Paulo. Pró-fono. p 3-23, 1997.

LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 1989. p. 143-189.

MANTOAN, Maria. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, Eduardo J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. *Anais. Baurú*. USC. V.1. p. 01 – 10. São Paulo, 2004.

MOUSINHO, Renata. Desenvolvimento da Leitura, Escrita e seus Transtornos. In: GOLDFELD, M. *Fundamentos em Fonoaudiologia - Linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan 39-59. 2003.

NORTHERN, Jerry L.; DOWNS, Marion P. *Audição em Crianças*. São Paulo: Manole, 1989.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. In: ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (org.). *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília, SEESP/MEC, 1994: 50-81.

NUNES, Leila; NUNES, Débora. Um Breve Histórico da Pesquisa em comunicação Alternativa na UERJ. In: NUNES, Leila R. O. P., PELOSI, Miryam B.; GOMES, Márcia R. (Org). *Um retrato da Comunicação Alternativa no Brasil. Relatos de Experiências*. Volume 1. UERJ. Estúdio Gráfico e Papéis. 2007: 19–30.

NUNES, Leila et al. *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília, ABPEE, 2011.

OMOTE, Sadao. A importância da concepção de deficiência na formação do professor de educação especial. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves (org.). *Formação do educador: dever do estado tarefa da universidade*. São Paulo, v. 3: UNESP, 1996. p. 13-25.

_____. Deficiência e não deficiência: Recortes no mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 02, p. 65-73. 1994

_____. *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo. Cultura Acadêmica Editora. Marília: Fundepe Editora, 2008.

PELOSI, Miriam. B. *A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do município do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2000.

PIAGET, Jean A. *A construção do real na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro. Zahar. 1975.

_____. *A formação do símbolo na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.

_____. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo. Martins Fontes. 1986.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1997.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Revista Ponto de Vista*. n.5. 81-112. NUP. Florianópolis. 2003.

_____. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília : MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: Estudo de caso do Estado de Santa Catarina. UFSC. *GT: Educação Especial / n. 15*. Agência Financiadora: CAPES / FUNCITEC, 2011.

REILY, Lucia. *Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação*. Campinas, SP: Editora Papirus. Série Educação Especial. 2004

ROCHA, Solange. Histórico do INES. Revista Espaço: Informativo Técnico Científico do INES. Belo Horizonte: Editora Littera, 1997. Edição Comemorativa, 140 anos.

_____. *Memória e História: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis, RJ. Arara Azul, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica: Ceale. 1998.

SANTOS, Teresa M. RUSSO, Iêda C.P. *A prática da audiologia clínica*. 3. ed. [S. l.]: Cortez, 1991.

SASSAKI, Romeu. Kasumi. *Como chamar as pessoas que têm deficiência*. In: Vida Independente. São Paulo: RNR. 2003. p. 12-15.

SCHIRMER, Carolina R.; DUTRA, M. I.; FAGUNDES, S. L. Comunicação para todos- Em busca da inclusão social e escolar. In: NUNES, Leila; PELOSI, Miryam; GOMES, Márcia.(Org). *Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil, Relatos de Pesquisas e Experiências*. v. II. Rio de Janeiro: 4 Pontos Estúdio, Gráficos e Papéis, 2007. p 130 – 135.

SKLIAR, Carlos. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre. Mediação, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999

STUMPF, Marianne Rossi. Língua de sinais: escrita dos surdos na internet. *Anais: V Congresso Iberoamericano de informática educativa*. Vinã del Mar, chile. 2000. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=15&idart=109>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

TAVEIRA, Cristiane C. A proposta de Educação Bilíngüe na Perspectiva Inclusiva da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro. *Revista Fórum*. nº 27. Mar/Jun. P. 9 – 18. 2013. Disponível em www.ihainforma.wordpress.com. Acesso em 06 de novembro de 2014.

TUCKER, S. M. Deficiência auditiva na infância. *Anais Nestlé*. São Paulo. v.50, p 5 /10, 1995.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação Social da Mente*. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 1989. P. 103 – 118.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo. Martins Fontes. 1987.

_____. *Obras escogidas II*. Madrid: Centro de Publicações del MEC y Visor Distribuciones, 1982.

WALTER, Catia. C. de F. Comunicação Alternativa para pessoas com autismo: o que as pesquisas revelam sobre o uso do PECS-Adaptado por pessoas com autismo. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES. M. J.; MACEDO, E. (Org.). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Mennon Edições Científicas, 2009. p. 96-106.

_____. O PECS – Adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo. In NUNES, Leila et al. (Org.). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília, ABPEE, 2011. P. 127-139.

APÊNDICE A - Quadro com os principais autores da revisão bibliográfica

Principais autores	Questões abordadas
GLAT (2007)	Educação Inclusiva
CAPOVILLA (2004)	Ensino da LIBRAS desde a primeira infância.
DAMÁZIO e FERREIRA (2009)	LIBRAS e LP como línguas de comunicação e instrução – AEE/SR. Romper com o embate entre gestualistas e oralistas.
KELMAN (2011)	Letramento como uso da língua em contextos significativos.
LACERDA (2009)	Educação Bilíngue para surdos e o desenvolvimento cognitivo - linguístico. Papel do Intérprete. Inclusão. Contato com a comunidade surda.
MEC (2000 – 2013)	Políticas Educacionais – Principais leis e resoluções voltadas à Educação Especial neste período.
NUNES (2011)	Redução de comportamentos indesejáveis, geralmente presentes mediante as dificuldades expressivas, através da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e Tecnologia Assistiva (TA).
ROCHA (1997)	História da Educação de Surdos no Brasil. Congresso de Milão. Bipolaridade/Dicotomia: LIBRAS – Língua Portuguesa
VYGOTSKY (1989)	Desenvolvimento cognitivo, aquisição de linguagem e aprendizagem.
WALTER (2000)	Desenvolvimento de habilidades sócio comunicativas em alunos que não se comunicam por meio da fala.

APÊNDICE B - Datas das filmagens

Três dias de filmagens na escola pública inclusiva – Sala de Recursos Multifuncional:

- Dia 08/04/2014 – 1 hora e 45 minutos de filmagem – Houve momentos de interrupção de atividades, pois o professor precisou sair da sala num determinado momento, houve o intervalo para o recreio e por isso estendemos a filmagem para mais de uma hora neste primeiro dia.
- 20/05/2014 – 1 hora de filmagem.
- 13/11/2014 – 1 hora de filmagem (manhã)

Três dias de filmagem na escola pública inclusiva – Sala Comum:

- 17/04/2014 – 1 hora de filmagem
- 20/08/2014- 1 hora de filmagem
- 24/09/2014 – 1 hora de filmagem

Três dias de filmagem na Escola Especial:

- 25/04/2014- 1 hora de filmagem
- 11/09/2014- 1 hora de filmagem
- 10/11/2014- 1 hora de filmagem

Três dias de filmagem na escola particular – Sala Comum:

- 19/05/2014 – 1 hora de filmagem
- 18/08/2014 – 1 hora de filmagem
- 13/11/2014 – 1 hora de filmagem (tarde)

Três dias de filmagem na escola particular – Sala de Recursos:

- 03/06/2014 – Uma hora de filmagem
- 05/08/2014 – Uma hora de filmagem
- 17/11/2014 – Uma hora de filmagem

6- Por quê?

7- Quais atividades você utiliza para o ensino da Língua Portuguesa na sua sala?

8- Quais atividades você considera mais adequadas ao ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo?

9- Como ocorre a matrícula na Escola Especial e na Escola Inclusiva? Há alguma triagem pré-matrícula, algum requisito?

10- A LIBRAS é ensinada simultaneamente ao ensino da Língua Portuguesa? Como acontece esse processo?

11- Quais são os materiais que você utiliza para trabalhar atividades de língua Portuguesa?

12- Qual o papel da família no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa para o aluno surdo?

APÊNDICE D - Cartas de apresentação**CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Vimos por meio deste documento apresentar a mestrande Paula de Carvalho Fragoso Oliveira, RG: 07812252-0, CPF: 025854757-00, abaixo assinado, para atuar em pesquisa em duas escolas públicas municipais da 3ª CRE, ciente dos objetivos do estudo intitulado: **“Os desafios da inclusão de Surdos no contexto escolar e a aquisição de Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue”**, coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

A mestrande tem ciência da obrigatoriedade em prestar esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia e procedimentos aplicados, assim como compromete-se a realizar a devolução dos dados coletados e análises realizadas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2013.

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Orientadora

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira

Mestranda



**CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos por meio deste documento apresentar a mestranda Paula de Carvalho Fragoso Oliveira, RG: 07812252-0, CPF: 025854757-00, abaixo assinado, para atuar em pesquisa no Instituto Nossa Senhora de Lourdes - INOSEL, ciente dos objetivos do estudo intitulado: **“Os desafios da inclusão de Surdos no contexto escolar e a aquisição de Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilingue”**, coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

A mestranda tem ciência da obrigatoriedade em prestar esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia e procedimentos aplicados, assim como compromete-se a realizar a devolução dos dados coletados e análises realizadas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2013.

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Orientadora

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira

Mestranda



**CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Vimos por meio deste documento apresentar a mestrande Paula de Carvalho Fragoso Oliveira, RG: 07812252-0, CPF: 025854757-00, abaixo assinado, para atuar em pesquisa no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, ciente dos objetivos do estudo intitulado: **“Os desafios da inclusão de Surdos no contexto escolar e a aquisição de Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilingue”**, coordenada pela Prof^ª. Dr^ª. Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

A mestrande tem ciência da obrigatoriedade em prestar esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, sobre a metodologia e procedimentos aplicados, assim como compromete-se a realizar a devolução dos dados coletados e análises realizadas.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2013.

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Orientadora

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira

Mestranda

APÊNDICE E – Cartas de Consentimento

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a mestranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, **PAULA DE CARVALHO FRAGOSO OLIVEIRA**, RG. 07812252-0, CPF. 025854757-00, teve seu projeto de pesquisa aprovado, nesta Instituição de Ensino “Os desafios da inclusão de Surdos no contexto escolar e a aquisição de Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue” sob a orientação da Dra. Cátia Crivelenti de Figueredo Walter, tendo sua autorização em abril de 2014.

Rio de Janeiro, 13 de maio de 2014.

Atenciosamente,

Nadia Maria Postigo Silva
Nadia Maria Postigo Silva

Chefe da Divisão de Estudos e Pesquisas
Matr. 0262481



INSTITUTO NOSSA SENHORA DE LOURDES
Soc. Civil Reg. nº 16.840; CNPJ nº 33.839.812/0001-84; Insc. Mun. nº 0070699-0 Reg. SÉC
nº 925 de 23/02/84; Útil. Pub. Mun. Lei 936/69; Útil. Pub. Fed. Dec. 68.987 de 28/07/71;
CNAS/Fins Filantrópicos Proc. 272522/69

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos Paula de Carvalho Fragoso Oliveira, pesquisadora do curso de mestrado da UERJ, identidade nº 07812252-0, na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, orientada pela Profª Drª Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, a realizar pesquisa nesta instituição de ensino, Instituto Nossa Senhora de Lourdes (INOSEL), na turma de 1º ano do ensino fundamental, no turno da manhã.

Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 2014.

Marlene Leite Mendonça
Diretora
RG: 290.675 SSP/RJ



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
Rua Afonso Cavalcanti, nº 455 – sala 412 – Bl. 1 – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20211-110
Telefone 2976-2296

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E/SUBE/3ªCRE

Autorizamos Paula de Carvalho Fragoso Oliveira, aluna de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ, a realizar a pesquisa **“Os desafios da inclusão de Surdos no contexto escolar e a aquisição de Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilingue”**, de acordo com o processo nº.07/001.831/2014, nas Escolas da E/SUBE/3ªCRE da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino com validade até dezembro de 2014.

A pesquisa conta com o parecer da equipe responsável da E/SUBE/CED/IHA – e com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

A presente autorização compreende a gravação de entrevista a alunos ou outros membros da comunidade escolar.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Esta autorização deverá ser entregue na E/SUBE/3ªCRE.

Rio de Janeiro, 04 de abril de 2014.

Vania Maria de Souza

Vania Maria de Souza
Matr.11/052.063-5

ANEXO A - TCLE Professor de AEE**Universidade do Estado do Rio de Janeiro****Programa de Pós-Graduação em Educação****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Prezado professor (a) de AEE/ Sala de Recursos Multifuncional- SRM**

Estamos convidando-o (a) a participar da pesquisa *“Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição de Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue”*.

Você foi selecionado com base nos seguintes critérios: a) Atuar em Sala de Recursos com aluno surdo; b) Comunicar-se em LIBRAS e, principalmente, ter interesse em fazer parte do projeto.

Os objetivos desse estudo são: a) Traçar um perfil da aprendizagem dos alunos surdos visando categorizar as estratégias pedagógicas adotadas, os materiais utilizados e recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis, que venham a contribuir com a prática docente e principalmente com os processos de aprendizagem de Língua Portuguesa pelos alunos com surdez. O estudo terá a duração de, até 12 meses.

A sua participação na pesquisa consistirá em: a) Atuar na sala de recursos, sendo observada e filmada no desempenho de diversas atividades que envolvam o ensino de língua Portuguesa escrita e atividades rotineiras, interagindo com o aluno. B) Observar e filmar os momentos de visita à turma comum, nos quais há o encontro com a professora da classe regular e a observação do aluno no ambiente inclusivo, assim como, registrar as orientações transmitidas.

Acreditamos que, em alguns momentos, você poderá sentir-se constrangida por ter assistentes de pesquisa fazendo registro e filmagem das atividades escolares desenvolvidas por você em sala. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) Refletir, junto à pesquisadora e suas assistentes, sobre seu plano de atendimento educacional especializado, progressos e dificuldades de seu aluno, b) Ter acesso aos textos atualizados sobre Educação Bilíngue e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos. c) Fazer parte da equipe de pesquisa, d) Ser co-autor(a) nas publicações resultantes desse estudo.

A sua participação não é obrigatória, ou seja, você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma,

sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora e sua equipe. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa e em eventos e periódicos científicos. Todas as informações serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de modo a possibilitar sua identificação, uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá a qualquer momento entrar em contato com as pesquisadoras Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter pelos telefones: 21 32157577 (casa), 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 97387239 (celular), pelo e-mail catiawalter@yahoo.com.br e a pesquisadora Paula de Carvalho Fragoso Oliveira pelos telefones 21 3253-1351 (casa), 21 2587-7535 (UERJ), ou ainda, 21 91836751 (celular) ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021)2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação, a qualquer momento, sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotografias e filmagens, para fins científicos e de estudos (livros, artigos, apresentações em congressos e seminários), em favor das pesquisadoras Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter e Paula de Carvalho Fragoso Oliveira.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

Nome da prof.de AEE/SRM

Assinatura da prof.de AEE/SRM

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira
Mestranda

Profª. Dra. Cátia C. de Figueiredo Walter
Orientador

ANEXO B - TCLE Professor de turma regular**Universidade do Estado do Rio de Janeiro****Programa de Pós-Graduação em Educação****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Prezado (a) professor (a) de turma regular**

Estamos convidando-o (a) a participar da pesquisa *“Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição de Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue”*.

Você foi selecionado(a) com base nos seguintes critérios: a) ser professor regente de turma; b) estar em uma turma regular, com um aluno surdo matriculado, c) o aluno surdo frequenta sala de recursos no contra-turno e d) ter interesse em fazer parte do projeto.

Os objetivos desse estudo são: a) Traçar um perfil da aprendizagem dos alunos surdos visando categorizar as estratégias pedagógicas adotadas, os materiais utilizados e recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis, que venham a contribuir com a prática docente e principalmente com os processos de aprendizagem de Língua Portuguesa pelos alunos com surdez. O estudo terá a duração de, até 12 meses.

A sua participação na pesquisa consistirá em: a) Atuar em sala de aula regular realizando atividades de Língua Portuguesa escrita, com toda a turma, b) Responder ao questionário elaborado pelas pesquisadoras, c) Receber textos acadêmicos e informações atualizadas sobre Educação Bilíngue; c) Ser observada e filmada no desempenho de diversas atividades rotineiras e que envolvam o ensino da língua portuguesa, na sala de aula, interagindo com os alunos.

Acreditamos que, em alguns momentos, você poderá sentir-se constrangida por ter assistentes de pesquisa fazendo registro e filmagem das atividades escolares desenvolvidas por você em sala. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) Refletir junto à pesquisadora e suas assistentes sobre seu planejamento, sobre progressos e dificuldades de seu aluno surdo; b) Ter acesso aos textos atuais sobre educação bilíngue; c) Fazer parte da equipe de pesquisa; d) Ser co-autor (a) nas publicações resultantes desse estudo.

A sua participação não é obrigatória, ou seja, você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma,

sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora e sua equipe. Não haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como em eventos e periódicos científicos. Todas as informações recebidas, através desta pesquisa, serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma, os dados não serão divulgados de modo a possibilitar sua identificação, uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá a qualquer momento entrar em contato com as pesquisadoras Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter pelos telefones: 21 32157577 (casa), 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 97387239 (celular), pelo email catiawalter@yahoo.com.br. e a pesquisadora Paula de Carvalho Fragoso Oliveira pelos telefones 21 32531351 (casa), 21 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 91836751 (celular) ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021)2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação, a qualquer momento, sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotografias e filmagens, para fins científicos e de estudos (livros, artigos, apresentações em congressos e seminários), em favor das pesquisadoras Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter e Paula de Carvalho Fragoso Oliveira.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

Nome da prof. de turma regular

Assinatura da prof.de turma regular

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira

Profª. Dra. Cátia C. de Figueiredo Walter

ANEXO C - TCLE pais ou responsáveis



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados pais ou responsáveis

Seu/sua filho/a _____ está sendo convidado/a a participar da pesquisa **“Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição de Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue.”** Seu/sua filho/a foi selecionado/a com base nos seguintes critérios: a) ser da Educação Especial, caracterizado com surdez b) freqüentar classe de uma escola especial ou regular do município do Rio de Janeiro e receber apoio da sala de recursos multifuncional.

Os objetivos desse estudo são: a) Traçar um perfil da aprendizagem dos alunos surdos visando categorizar as estratégias pedagógicas adotadas, os materiais utilizados e recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis, que venham a contribuir com a prática docente e principalmente com os processos de aprendizagem de Língua Portuguesa pelos alunos com surdez.

A participação de seu/sua filho/a na pesquisa consistirá em: (a) ser observado e filmado no desempenho de diversas atividades rotineiras na escola e sala de recursos interagindo com colegas, professores, familiares e pesquisadores, em atividades que priorizem o ensino da Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue.

Os riscos relacionados à participação de seu/sua filho/a na pesquisa poderiam estar relacionados à: constrangimentos por não poder se comunicar a contento e a recusa em participar das sessões necessárias para a coleta de dados, realizadas em sala de recursos e na escola. Por outro lado, a participação de seu/sua filho/a na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: envolver-se em tarefas diversificadas, interagir com diferentes pessoas e expressar seus pensamentos e sentimentos através de LIBRAS e do desenvolvimento na aquisição de língua Portuguesa.

A sua própria participação como pai/mãe e a participação de seu/sua filho/a na pesquisa não são obrigatórias, ou seja, você e seu/sua filho/filha poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a

instituição. Não haverá qualquer gasto financeiro para os participantes durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como em eventos e periódicos científicos. Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre a participação sua e de seu/sua filho/a será assegurado. Assim, os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que, durante a pesquisa, seu/sua filho/a será identificado/a por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá a qualquer momento entrar em contato com as pesquisadoras Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter pelos telefones: 21 2268-9154 (casa), 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 97387239 (celular), pelo email catiawalter@yahoo.com.br. e a pesquisadora Paula de Carvalho Fragoso Oliveira, pelos telefones 21 32531351 (casa), 21 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 91836751 (celular) ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona à Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021)2569-3490.

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo que o meu/minha filho(a) participe da mesma. Eu fui informada que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento da participação de meu filho(a), a qualquer momento, sem nenhuma consequência para mim e para ele e que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotografias e filmagens, para fins científicos e de estudos (livros, artigos, apresentações em congressos e seminários), em favor das pesquisadoras Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter e Paula de Carvalho Fragoso Oliveira, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 196/96 e nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Nº 8.069/1990).

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

Nome do pai/responsável

Assinatura do pai/responsável

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira

Profª. Dra. Cátia C. de Figueiredo Walter

ANEXO D - TCLE professor de turma especial/escola especial**Universidade do Estado do Rio de Janeiro****Programa de Pós-Graduação em Educação****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Prezado (a) professor (a) de turma especial/ Escola Especial**

Estamos convidando-o (a) a participar da pesquisa **“Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição de Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue.”**. Você foi selecionado(a) com base nos seguintes critérios: a) ser professor regente de turma especial; b) estar em uma turma com um aluno Surdo matriculado, c) e, principalmente, interesse em fazer parte do projeto.

Os objetivos desse estudo são: a) Traçar um perfil da aprendizagem dos alunos surdos visando categorizar as estratégias pedagógicas adotadas, os materiais utilizados e recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis, que venham a contribuir com a prática docente e principalmente com os processos de aprendizagem de Língua Portuguesa pelos alunos com surdez. O estudo terá a duração de, até 12 meses.

A sua participação na pesquisa consistirá em: a) Atuar em sala de aula realizando atividades de Língua Portuguesa escrita com a turma de alunos surdos; b) Responder ao questionário elaborado pelas pesquisadoras. c) Receber textos acadêmicos e informações atualizadas sobre Educação Bilíngue, c) Ser observada e filmada no desempenho de diversas atividades rotineiras e que envolvam o ensino da língua portuguesa, na sala de aula, interagindo com os alunos surdos.

Acreditamos que, em alguns momentos, você poderá sentir-se constrangida por ter assistentes de pesquisa fazendo registro e filmagem das atividades escolares desenvolvidas por você em sala. Por outro lado, sua participação na pesquisa poderá lhe dar oportunidade de: a) Refletir junto à pesquisadora e suas assistentes sobre seu planejamento, sobre progressos e dificuldades de seu aluno surdo; b) Ter acesso aos textos atuais sobre educação bilíngue; c) fazer parte da equipe de pesquisa; e d) Ser co-autor (a) nas publicações resultantes desse estudo.

A sua participação não é obrigatória, ou seja, você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização ou necessidade de justificativa. Dessa forma, sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com a pesquisadora e sua equipe. Não

haverá qualquer gasto financeiro seu durante o estudo, assim como não haverá pagamento por sua participação no mesmo.

Os resultados do estudo serão divulgados junto aos participantes da pesquisa, bem como em eventos e periódicos científicos. Todas as informações recebidas através desta pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado. Dessa forma os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação uma vez que durante a pesquisa você será identificada por um nome fictício.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa e sua participação você poderá a qualquer momento entrar em contato com as pesquisadoras Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter pelos telefones: 21 32157577 (casa), 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 97387239 (celular), pelo email catiawalter@yahoo.com.br. E a pesquisadora Paula de Carvalho Fragoso Oliveira pelos telefones 21 32531351 (casa), 21 2587-7535 (UERJ) ou ainda 21 91836751 (celular) ou no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ – Rua S. Francisco Xavier 524 sala 12037 bloco F. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, comunique o fato ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UERJ que funciona `a Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021)2569-3490 .

Declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e concordo em participar da mesma. Eu fui informada que a participação é voluntária, que não será remunerada e que não haverá gasto financeiro para os participantes durante o estudo. Tenho igualmente ciência de que posso cancelar o consentimento para minha participação, a qualquer momento, sem nenhuma consequência para mim e de que todos os dados coletados serão anônimos e protegidos. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotografias e filmagens, para fins científicos e de estudos (livros, artigos, apresentações em congressos e seminários), em favor das pesquisadoras Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter e Paula de Carvalho Fragoso Oliveira,

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2014.

Nome da prof. de turma especial

Assinatura da prof.de turma especial

Paula de Carvalho Fragoso Oliveira

Profª. Dra. Cátia C. de Figueiredo Walter