



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

Duanne Antunes Bomfim

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise sob a perspectiva de professores.**

Diamantina – MG

2017

Duanne Antunes Bomfim

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise sob a perspectiva de professores**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Bárbara Carvalho Ferreira

Diamantina – MG

2017

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

B695p Bomfim, Duanne Antunes
O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sob a perspectiva de professores /
Duanne Antunes Bomfim. – Diamantina, 2017.
183 p. : il.

Orientadora: Bárbara Carvalho Ferreira

Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

1. Alunos surdos. 2. Professores. 3. Alfabetização. 4. Língua de Sinais. 5. Educação inclusiva. I. Ferreira, Bárbara Carvalho. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 371.912

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

DUANNE ANTUNES BOMFIM

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise sob a perspectiva de
professores.**

Dissertação apresentada ao
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM CIÊNCIAS HUMANAS - STRICTO
SENSU, nível de MESTRADO como
parte dos requisitos para obtenção do
título de MAGISTER SCIENTIAE EM
CIÊNCIAS HUMANAS

Orientador : Prof.ª Dr.ª Bárbara
Carvalho Ferreira

Data da aprovação : 01/09/2017



Prof.ª Dr.ª MARIA CLARA MACIEL DE ARAÚJO RIBEIRO - UNIMONTES



Prof.Dr PEDRO PERINI FRIZZERA DA MOTA SANTOS - UFVJM



Prof.ª Dr.ª ELAYNE DE MOURA BRAGA - UFVJM



Prof.ª Dr.ª BÁRBARA CARVALHO FERREIRA - UFVJM

Diamantina – MG

2017

Ao meu Deus Jeová como fonte de tudo para mim. À minha família, minha orientadora e amigos pelo apoio, crédito e carinho. E aos professores alfabetizadores que dão o seu melhor para o processo educacional de nossas crianças surdas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Jeová Deus, pela força, capacidade e virtude que sempre me confere, nunca me deixando ficar fora dos “trilhos”.

Aos meus familiares, pelo incentivo de sempre priorizar o principal e essencial da vida.

À minha orientadora, professora Dr^a Bárbara Carvalho, que acreditou no meu potencial, na minha pesquisa, e foi essencial durante todo o meu processo formativo ao longo do Mestrado, das pesquisas e das atividades conjuntas.

Aos professores participantes da pesquisa, por compartilhar do seu tempo e experiências para que eu pudesse concluir este trabalho.

À minha colega de trabalho e pesquisa Raquel Schwenck, que em todos os momentos me socorreu, me deu apoio incondicional desde a entrada no Mestrado até a conclusão desta etapa.

Aos meus colegas de trabalho e estudo Rosana, Josilene, Alessandra, entre outros que o tempo todo me escutaram, compartilharam do seu tempo e experiência, incentivando-me a não desanimar neste árduo trabalho.

Aos meus professores das disciplinas do Mestrado que, durante todas as aulas, motivaram o desejo de buscar mais, pesquisar mais e entender que o processo formativo para o Ensino Superior precisa ir mais além do que muitas vezes é o óbvio para muitos.

Ao professor Pedro Perini, pela colaboração nas discussões e apontamentos na banca de qualificação, e aceitação pela participação na banca de defesa.

À professora Ana Cristina, que também acreditou no meu potencial e na minha pesquisa, contribuindo não apenas na avaliação de qualificação do trabalho, como ainda pelas aulas na sua disciplina e o incentivo a esta conquista.

Aos outros professores participantes na banca de defesa, as professoras; Maria Clara Maciel e Elayne Braga, que aceitaram de bom grado colaborar com seu tempo e experiências com minha pesquisa.

Aos intérpretes de Língua de Sinais que tornaram possível a acessibilidade na defesa deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta caminhada comigo, pelo apoio e incentivo de sempre seguir em frente.

A cor preta será sempre preta, e a branca sempre branca, mas quando ambas são agrupadas em um mesmo espaço por justaposição, estas perdem suas características essenciais, tornando-se algo novo, recordando apenas resquícios da sua essência inicial. Todavia, quando há um encontro da cor preta e branca em um mesmo espaço delimitando e respeitando suas características e especificidades, estas podem ser vislumbradas em quadros, esculturas, paisagens repletas das nuances de suas tonalidades, criando, modificando e apresentando a beleza das obras e criações detalhadas ao longo da existência. No entanto, insistir em meios termos, fazer misturas desordenadas, impensadas ou desmesuradas a partir do que já existe e está posto, tão somente cria algo novo, não mantendo intactas ou preservadas as particularidades do que está em toda a volta. Para tanto, o cinza não é nem branco e nem preto, sua pré-existência é que detém estas cores, que quando devidamente respeitadas criam e vislumbram possibilidade e mais possibilidades. (BOMFIM, 2015, p. 13).

RESUMO

Considerando (a) os desafios da formação docente (inicial, continuada e não formal), das estratégias e práticas pedagógicas no processo de alfabetização de alunos surdos na educação inclusiva; (b) o desempenho linguístico insatisfatório dessas crianças, bem como a ausência de uma Política de Educação Bilíngue para surdos nas escolas inclusivas; (c) que a Lei Federal 10.436/2002, que reconhece a Libras - Língua Brasileira de Sinais, estabelece que esta não poderá substituir a modalidade escrita da língua oral do país; (d) e que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 determinam que até o terceiro ano do Ensino Fundamental todas as crianças estejam alfabetizadas, seria imprescindível que as pessoas surdas dominem a leitura compreensiva e escrita da Língua Portuguesa por meio do processo de alfabetização. Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar, na perspectiva de professores regentes, o processo de alfabetização de alunos surdos matriculados em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas de educação inclusiva do ensino regular comum. Esta pesquisa se caracterizou como qualitativa, envolvendo a participação de nove professores, que atuaram com alunos surdos usuários de Língua de Sinais na fase inicial da alfabetização do Ensino Fundamental em escolas localizadas em cidades nos Vales do Jequitinhonha e do Rio Doce, com coleta de dados por meio de entrevistas individuais que foram transcritas na íntegra e posteriormente tratadas, interpretadas e analisadas. No que se refere ao perfil docente, os resultados apontaram que a formação inicial e continuada ainda são insuficientes para subsidiar sua prática na alfabetização de surdos, pois a maioria não domina a Língua de Sinais e desconhece a concepção da educação bilíngue para o ensino de surdos, resultando na dificuldade em planejar atividades específicas em conformidade às necessidades linguísticas e educacionais destes alunos. Outro resultado encontrado foi as variáveis facilitadoras do processo de alfabetização. Nesse sentido, os professores apontaram principalmente a colaboração e o apoio que receberam por meio do intérprete de Língua de Sinais, as reflexões, pesquisas e trocas de experiências por estratégias não formais de apropriação de conhecimento, através de outros professores e pelo uso de meios digitais e impressos de informação, bem como o trabalho desenvolvido com os alunos surdos na sala de recursos multifuncional e pela Educação Infantil com a estimulação, o desenvolvimento linguístico e educativo destes. Já como variáveis dificultadoras foram destacadas a descontinuidade e/ou a ausência de orientação qualificada pela equipe pedagógica da escola, a falta de apoio e acompanhamento das famílias para o desenvolvimento das crianças, o baixo nível de

desempenho linguístico apresentado pelos alunos, e ainda a dificuldade de encontrar materiais de ensino específicos para alfabetização de surdos na Língua Portuguesa em turmas de educação inclusiva. Embora tendo pouco conhecimento e não havendo oportunidade de planejar as aulas de forma conjunta com o intérprete de Língua de Sinais ou com outro profissional especializado, os professores têm buscado alternativas para o planejamento e a prática de ensino voltadas para as necessidades dos seus alunos surdos. Conclui-se, portanto, que mesmo havendo fatores dificultadores nesse campo, algumas variáveis facilitadoras podem tornar possível o desenvolvimento do trabalho docente com estes alunos.

Palavras-chave: Alunos Surdos. Professores. Alfabetização. Língua de Sinais. Educação Inclusiva

ABSTRACT

Considering (a) teacher formative training (initial, continuing and non-formal), pedagogical strategies and practices challenges in deaf students literacy process on inclusive education; (b) the unsatisfactory linguistic performance of these children, as well as the absence of a bilingual education policy for deaf in inclusive schools; (c) that the Federal Law 10.436/2002, which recognizes *Libras – Língua Brasileira de Sinais*, establishes that it can not replace the written form of the country's oral language; (d) and that the Nine Years Elementary Education National Curriculum Guidelines and the 2014 to 2024 National Education Plan determine that by the primary education third year all children must be literated, would be imperative that deaf people master the Portuguese language comprehension and writing through the literacy process. Therefore, the present study had as general objective analyzing, about regent teachers perspective, the literacy process of deaf students enrolled in classes from 1st to 3rd year of elementary education from inclusive regular schools. This research was characterized as qualitative, involving nine teachers participation, who taught deaf students Sign Language users in the initial phase of primary school literacy in schools located in cities in the Jequitinhonha and Rio Doce Valleys, with data collection through individual interviews transcribed in their entirety and later treated, interpreted and analysed. Regarding the teaching profile, the results showed that initial and continuing education training still insufficient to subsidize their practice for deaf literacy, since most do not speak Sign Language and are unaware about bilingual education conception for the teaching of Deaf people, resulting difficulty in specific activities planning, according these students linguistic and educational need. Another result founded was the literacy process facilitating variables. In this sense, the teachers mainly pointed to the collaboration and received support through the Sign Language interpreter, the reflections, researches and experiences exchanges by non-formal knowledge appropriation strategies, through other teachers, digital and printed means of information use, as well as the deaf students linguistic and educational stimulation through the developed work in the multifunctional resources classroom and in the Infant Education phase. As difficult variables the teachers highlighted the discontinuity and/or the lack of qualify guidance by the school's pedagogical team, families lack of support and monitoring for children development, the low linguistic level performance presented by these students, also the difficulty finding of Portuguese Language specific teaching materials for deaf people in the inclusive education classes. Although having little knowledge and not having the opportunity to plan the classes together with the Sign Language interpreter, or with another

specialized professional, teachers have sought alternatives for planning and teaching practice focused on their deaf student's needs. Therefore, we can conclude, that although there are difficult factors in this area, some facilitating variables can make possible teaching development work with these students.

Keywords: Deaf Students. Teachers. Literacy. Sign Language. Inclusive Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Possibilidades de registro e expressão do referente CASA.....	64
Figura 2 - Quadro expressivo em Libras e Português de alguns referentes	66
Figura 3 - Expressões de frases em Português e em Libras	67
Figura 4 - Categorias de análise	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos professores	78
Tabela 2 - Caracterização dos alunos surdos.....	79
Tabela 3 - Caracterização dos intérpretes.....	79
Tabela 4 - Caracterização das escolas	80
Tabela 5 - Caracterização da formação inicial dos professores.....	87
Tabela 6 - Caracterização da formação continuada dos professores	90
Tabela 7 - Caracterização da formação não formal dos professores	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	American Sign Language
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSB	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério da Educação
SEA	Sistema da Escrita Alfabética
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
O CONTEXTO DA HISTÓRIA E DAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS... 18	
A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	32
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	50
Justificativa e objetivos	75
METODOLOGIA.....	77
Delineamento da pesquisa	77
Participantes.....	77
Local.....	80
Instrumentos e materiais.....	81
Procedimentos de coleta de dados	81
Etapa 1: Estudo-piloto do instrumento de pesquisa	82
Etapa 2: Contato com a equipe gestora da escola e professores regentes	82
Etapa 3: Realização das entrevistas com os professores	83
Etapa 4: Devolutiva aos professores	83
Análise, interpretação e tratamento dos dados	84
RESULTADOS	85
Caracterização dos docentes	86
Variáveis do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização	94
Estratégias e práticas de ensino com estudantes surdos em turmas de educação inclusiva	112

DISCUSSÃO.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
Limitações e encaminhamento para pesquisas futuras	163
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICE.....	179
APÊNDICE I - Declaração de publicização dos resultados da pesquisa, uso e destinação do material/dados coletados	179
APÊNDICE II - Carta de coparticipação	180
APÊNDICE III - Termo consentimento livre e esclarecido	181
APÊNDICE IV - Roteiro de entrevista	182
ANEXO	183
ANEXO I – Termo de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM.....	183

INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou apresentar, a partir da perspectiva de professores regentes, como tem ocorrido o processo de alfabetização¹ de alunos surdos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas de educação inclusiva. Para tanto, foi caracterizado o perfil dos professores em termos de sua formação, percepções e conhecimentos sobre a Língua de Sinais e do processo de alfabetização de surdos, identificando também as variáveis facilitadoras e dificultadoras para o trabalho docente nessa fase do ensino. Esta pesquisa visa contribuir para a produção de conhecimento no campo da educação inclusiva por identificar possíveis aspectos que podem influenciar e/ou interferir no ensino daqueles alunos naquela etapa da escolarização por estabelecer políticas públicas adequadas aos mesmos.

Considerando a retrospectiva histórica da educação de surdos que se estabilizou no Brasil com a regulamentação da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é importante apresentar como tem sido conduzido o processo de ensino de surdos na atual estrutura vigente (LACERDA, 1998; 2010a; QUADROS, 2004b; KOTAKI; LACERDA, 2013; FERNANDES; MOREIRA, 2014). Tendo também em vista que, a Lei Federal 10.436/2002 (BRASIL, 2002), determina que a Língua de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, e que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014) definem que as crianças matriculadas em classes regulares de ensino comum, inclusive aquelas com deficiências, devem estar alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, é indispensável investigar como os professores regentes têm conseguido desenvolver o ensino da Língua Portuguesa aos surdos através do processo de alfabetização e quais circunstâncias podem ser apontadas pelos mesmos como positivas ou negativas.

NOTA PRELIMINAR: Esta dissertação foi formatada conforme o **Manual de normalização**: monografias, dissertações e teses, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (SILVA; CRUZ; LEAL, 2016). Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/936/10/manual_normalizacao_2016.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

¹ Esta pesquisa não tem como foco a discussão da terminologia associada à alfabetização da primeira língua dos surdos, Língua de Sinais na sua forma escrita (QUADROS, 2000; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; FERNANDES, 2007), nem a análise da prática do ensino do Português como Segunda Língua para surdos, metodologia específica aplicada aos falantes de línguas “estrangeiras” para instrução e interação com a leitura e escrita (BRASIL, 2014; FERNANDES, 2015). Portanto optou-se neste estudo pelo uso do termo “alfabetização de surdos” para caracterizar e analisar o processo que é aplicado por professores para aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos em turmas de educação inclusiva do ensino regular comum na fase da alfabetização.

Visto que a prática de alfabetização da maioria dos docentes no Brasil prioriza o uso das habilidades fonológicas perceptivas e expressivas para a notação, apropriação e consolidação desse ensino (MORAIS, 2005; 2012; FERREIRO, 2011; CAGLIARI, 2011; SOARES, 2016), aquele processo dificilmente conseguiria ser aplicado e desenvolvido com alunos surdos não oralizados usuários da Língua de Sinais, já que eles se comunicam por uma língua essencialmente visual e seriam ensinados por meio de uma língua fundamentalmente fonética (RINALDI, 1997; FERNANDES, 2006; PEIXOTO, 2006). Consequentemente, quando os professores desconhecem que o ensino de surdos precisa basear-se em uma pedagogia visual bilíngue², eles acabam ministrando suas aulas da mesma forma que para os alunos ouvintes, ignorando as especificidades do estudante surdo, o que pode resultar em um conjunto de procedimentos educacionais falho (PEREIRA, 2010; FERNANDES, 2015).

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) orienta a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita seja ensinada aos alunos surdos a partir do trabalho do professor regente com o apoio e a complementação dos serviços do Atendimento Educacional Especializado³ (BRASIL, 2002; 2005; 2008; 2015b; DAMÁZIO, 2007; ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010). Considerando que para estar alfabetizado é importante que o aluno vivencie, compreenda e interaja significativamente com a língua na qual ele será ensinado, que os diferentes métodos existentes priorizam os aspectos fonéticos da linguagem (FRADE, 2005; MORAIS, 2005; ROJO, 2006), que os alunos surdos têm ausência dos estímulos auditivos, e que a Língua Portuguesa é baseada em uma estrutura fonética de parâmetros notacionais nos quais fala e audição são preponderantes (QUADROS, 2000; CAPOVILLA, 2008; 2009), tais fatores podem ser possíveis barreiras que os professores e os alunos enfrentarão ao longo do processo de alfabetização interferindo na consolidação do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita (FERNANDES, 2015),

A partir desses apontamentos, podem coadunar-se diferentes desafios e possibilidades que serão vivenciadas pelos professores no percurso educacional com alunos surdos. Entre os desafios, destacam-se a pouca qualificação no momento da formação inicial, por meio das unidades curriculares de Língua de Sinais e Educação Especial inclusiva

² Pedagogia visual bilíngue é uma metodologia baseada em experiências sensoriais de ensino que priorizam o uso de recursos visuais, culturais e linguísticos a partir das particularidades dos surdos criando um contexto bilíngue (FERNANDES, 2006; GUARINELLO, 2007; LACERDA; CAMPOS; CAETANO, 2013; BRASIL, 2014).

³ Entende-se por serviços de Atendimento Educacional Especializado as atividades de apoio ao ensino, as quais se caracterizam, na área da surdez, pelo intérprete de Língua de Sinais, e como atividade de complementação no atendimento de sala de recursos multifuncionais no contraturno da escolarização (DAMÁZIO, 2007; BRASIL, 2008; ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

(MACEDO, 2010; MERCADO, 2012; PAZIANOTTO, 2012; MASINI *et al.*, 2016); a insuficiência de conhecimentos específicos acerca da educação de surdos pelos docentes (LODI, 2013a; 2013b; FERNANDES; MOREIRA, 2014; FERNANDES, 2015; PEREIRA, 2015); a falta de apoio ao professor pela equipe escolar; o baixo desempenho linguístico dos alunos surdos (KARNOPP, 2010); a falta de apoio das famílias no processo de ensino dessas crianças (PEREIRA, 2010); e por fim, as dificuldades na utilização de estratégias e práticas visuais bilíngues no atendimento a estes estudantes (FERNANDES, 2007; BRASIL, 2014).

Muitos desses desafios foram vivenciados por mim ao longo da minha atuação com alunos surdos. Como pedagogo, professor regente de turma, intérprete e docente de Língua de Sinais, atuei da Educação Básica ao Ensino Superior nas redes públicas de ensino, e sempre houve inquietação da minha parte com relação ao processo de alfabetização de Língua Portuguesa para surdos na educação inclusiva. Na atuação como intérprete nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciava as frustrações dos professores regentes no atendimento a esses alunos; como pedagogo, buscava orientar professores regentes acerca do trabalho que deveria ser feito com esses alunos; quando atuei na sala de recursos multifuncional com alunos surdos para o desenvolvimento da Língua de Sinais e ensino da Língua Portuguesa escrita, busquei compreender mais de perto o que poderia ser feito em colaboração à alfabetização daqueles alunos. Mesmo assim, muitas respostas ainda ficaram em aberto; sentindo a necessidade de conhecer melhor a realidade vivenciada por diferentes professores que atuam com esses alunos na fase da alfabetização para colaborar nas discussões e formação pedagógica nesse campo é que foi gerado o interesse pela temática da presente pesquisa.

Para a estruturação deste estudo, o primeiro título, “O contexto da história e das práticas na educação de surdos”, aborda as estratégias educativas desenvolvidas no ensino de surdos, apresentando os avanços e retrocessos discutidos pela literatura a partir das perspectivas traçadas pelos sistemas de ensino em cada período, tendo em vista as regulamentações constituídas.

O segundo, “A educação de surdos na perspectiva inclusiva”, discute a aplicabilidade da educação bilíngue para surdos nas escolas de ensino comum, destacando os enfrentamentos nesse processo, a contar principalmente do ano de 2008 com a instituição da Política Nacional de Educação Inclusiva, expondo um panorama geral dos desafios e as possibilidades do ensino de surdos a partir das políticas educacionais conquistadas e das instituídas.

O terceiro, “O processo de alfabetização de surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, apresenta uma explanação geral sobre o que é alfabetização, como esta tem sido desenvolvida tradicionalmente no ensino regular comum, discutindo na perspectiva da educação de surdos como são e quais deveriam ser as práticas docentes com esses alunos, trazendo apontamentos acerca dos fatores dificultadores e facilitadores para a atuação dos professores alfabetizadores que atendem estes alunos em turmas de educação inclusiva. Concluindo com a justificativa e os objetivos da proposição deste estudo.

Em seguida, é delineado na “Metodologia”, o percurso procedimental de coleta dos dados, definindo o tipo da pesquisa, apresentando os participantes diretos e indiretos do estudo, os instrumentos e materiais utilizados para obtenção dos dados, bem como os mecanismos de coleta das informações, que consistiram na aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores de turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental que atendiam alunos surdos usuários de Língua de Sinais. Após a transcrição das entrevistas, a etapa final foi a interpretação e análise dos dados obtidos (GODOY, 1995a; 1995b; MINAYO, 2001; BARDIN, 2011).

Nos “Resultados”, são detalhados os dados obtidos, sendo apresentados em três tópicos: (a) “Caracterização dos docentes”, que se refere às informações quanto à formação inicial, continuada, não formal e demais maneiras de aquisição dos conhecimentos; (b) “Variáveis do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização”, corresponde aos dados referentes às diferentes situações que influenciam na metodologia e prática do professor, abordando principalmente questões do campo familiar que envolvem a criança surda, e dos contextos do ambiente escolar que interferem positivamente ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem; (c) o terceiro tópico, “Estratégias e práticas de ensino com estudantes surdos em turmas de educação inclusiva”, apresenta os resultados referentes ao planejamento, ensino e avaliação, além do modo como os professores se preparam, compreendem, ensinam e analisam o resultado da aprendizagem na alfabetização dos estudantes surdos matriculados em suas turmas.

Conclui-se o trabalho com a “Discussão”, que interpreta e debate os dados a partir de diferentes estudos no campo da educação de surdos na perspectiva inclusiva, e as “Considerações finais”, que trazem as conclusões do presente trabalho, assim como o apontamento das limitações e ideias de pesquisas futuras.

O CONTEXTO DA HISTÓRIA E DAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A discussão sobre a educação de surdos remete a um viés histórico repleto de marcas flutuantes de estruturações do ensino a esses sujeitos. Em alguns momentos, as pessoas surdas foram vistas apenas como deficientes e classificadas nesse grupo para que, de certo modo, pudessem receber benefícios e artifícios direcionados para eles. Em outros, foram tratadas da mesma forma que todos e, por não apresentarem anormalidades físicas visíveis, recebiam oportunidades de igualdade⁴ e não de equidade⁵. Em outros poucos momentos da história, foram consideradas cidadãos de direitos a partir de sua singularidade linguística (SILVA, 1987; STROBEL, 2009; CAPOVILLA, 2011). Segundo Strobel (2009), um dos fatores que resultam dessas diferentes perspectivas é que os surdos eram simplesmente associados às pessoas com deficiências, não havendo desmistificação e apontamentos significativos sobre eles como grupo distinto por questões antropológicas e/ou linguísticas.

Strobel (2008) destaca que essas reflexões e discussões são de longa data, pois a discussão e existência das pessoas surdas sempre foi presente na história da humanidade. O que acontecia era que, por não articularem a palavra falada em função da incapacidade de compreender a linguagem pela audição, esse grupo nem sempre foi respeitado em suas diferenças linguísticas e culturais. Eram tomados como incapazes e sem valor, tendo em vista que o conceito determinista projetava a lógica de que, quando um sujeito não ouve, este não consegue falar; por conseguinte, pela incapacidade da fala, não constrói linguagem; como pela linguagem processa-se o pensamento, em função disso ele seria incapaz de viver normalmente como todos os outros. Essa rotulação de inaptidão resultou na exclusão social e educacional dos surdos, algo também comum a todo grupo de pessoas com deficiências (SILVA, 1987; LACERDA, 1998; CAPOVILLA, 2000; STROBEL, 2008; SACKS, 2010; DUARTE *et al.*, 2013).

A negação dos direitos sociais e linguísticos é o que promovia a permanência dos surdos à margem da sociedade, algo que se arrastou por muito tempo até que estes tivessem acesso à educação, pois a ausência desse direito desapossava-os da possibilidade de progredir intelectualmente, socialmente e culturalmente (STROBEL, 2009; SACKS, 2010; OLIVEIRA,

⁴ O termo igualdade no campo da educação especial e inclusiva traz referência a dar as mesmas oportunidades que são ofertadas a todos em uma turma aos alunos com deficiência para o desenvolvimento da sua aprendizagem (MANTOAN, 2003).

⁵ De acordo com a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a equidade envolve o paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, dando diferentes possibilidade de acesso para a equiparação de oportunidades, desenvolvimento e aproveitamento dos alunos.

2011). Segundo Perlin (2002), Strobel (2009), Sacks (2010) e Oliveira (2011), o processo educacional promoveria aos surdos condições adequadas para a compreensão e construção de linguagem significativa, apartando-os da condição miserável imposta.

No que se refere à história da educação das pessoas surdas, Reily (2007) descreve particularidades no início do processo educacional desses sujeitos. Um dos primeiros registros encontrados são os relatos das estratégias comunicativas nos mosteiros das ordens beneditinas (ocidentais) na Itália, nos quais os monges seguiam a Regra de São Bento para o voto de silêncio, utilizando-se entre eles de uma comunicação apenas visual, uma linguagem de sinais manuais de que faziam uso para manter seu voto, prática posteriormente empregada como parâmetro de ensino aos surdos nos mosteiros (REILY, 2007). Um segundo registro histórico foi o relato do Venerável Bede (c.737), que descreveu o milagre realizado por volta de 673 pelo arcebispo de York, John Beverley, que ensinou em segredo um surdo a ler, escrever e pronunciar palavras e frases (REILY, 2007; CARVALHO, 2007; 2012; OLIVEIRA, 2011; DUARTE *et al.*, 2013).

Conforme Carvalho (2012), até o século XV houve poucas contribuições para o desenvolvimento de um modelo educacional para essas pessoas. De acordo com o autor, mesmo não havendo registro preciso de todos os trabalhos desenvolvidos no século XV, um início efetivo e contínuo de tentativas educativas foi registrado a partir do século XVI, período no qual surgiram na Europa os primeiros educadores que desenvolveram metodologias de ensino da fala, gestos, leitura e escrita para os surdos (CARVALHO, 2012).

Nessa corrente histórica, um terceiro relato foi o do médico e filósofo Girolamo Cardano (1501-1576), da cidade de Pádua, Itália. Ele propôs ensinar os surdos por meio do uso de símbolos, os quais lhes auxiliariam a compreender os modelos e práticas sociais estabelecidas, dando-lhes oportunidade de ascensão social e legal. Girolamo afirmava que os surdos possuíam capacidade para se apropriar dos diferentes conhecimentos por meio de ensino mediado, até mesmo de serem instruídos na leitura e escrita sem o auxílio da fala (STROBEL, 2009; CARVALHO, 2012; DUARTE *et al.*, 2013).

Posterior ao trabalho de Girolamo, na segunda metade do século XVI, a educação de surdos na Europa teve expansão por meio de outro educador, um monge beneditino, Pedro Ponce de León (1520-1584), que foi designado como tutor de surdos da aristocracia espanhola no Mosteiro de São Salvador em Oña, na província de Burgos, na Espanha. Conforme Reily (2007), a partir da experiência que Ponce de León teve, de conhecer a comunicação através da “linguagem dos sinais”, ele instituiu com os surdos estratégias de diálogo por meio de gestos,

assim como criou métodos de ensino por meio da comunicação visual, tendo o treinamento da escrita e a articulação da fala como etapa final nesse processo.

O trabalho feito por Ponce de León destacou-se, uma vez que os surdos conseguiram desenvolver a fala, leitura, escrita e cálculos matemáticos, aspectos priorizados na prática dos religiosos ao educarem os filhos dos nobres para que fossem instruídos e capazes de cuidar dos bens da família (REILY, 2007; CARVALHO, 2007; 2012; DUARTE *et al.*, 2013). Uma das conquistas do trabalho de Ponce de León foi a mudança conceitual de que mesmo a pessoa sendo surda, com a ausência da fala verbal expressiva natural, a capacidade de desenvolvimento intelectual e construção de linguagem era possível. Dessa forma, os surdos filhos de nobres, aos quais se dedicou ao ensino, alcançavam os objetivos propostos para leitura, escrita, fala e outros aprendizados. Para que as práticas desenvolvidas e instituídas por este educador fossem acessíveis a outros surdos, a partir de 1555 foi ampliada a educação para surdos no Mosteiro de São Salvador em Oña, na Espanha (REILY, 2007; CARVALHO, 2007; 2012; DUARTE *et al.*, 2013).

Posterior a esse período, Rocha (2009) destaca que no século XVII, para o ensino de surdos, foi proposta a condução de práticas educativas por múltiplas possibilidades, levando em conta as particularidades visuais, cognitivas e auditivas desses sujeitos. Em 1620, Juan Pablo Bonet (1573-1633), padre espanhol, educador, considerado também o pioneiro na educação de surdos, publicou, em Madri, um livro intitulado **Redução das Letras e Arte de ensinar a falar os mudos**, orientando que o ensino da fala aos surdos era possível a partir da leitura, do alfabeto manual, da gramática, dentre outros recursos, os quais estimulariam a apropriação do código verbal e escrito da língua falada, bem como dos conhecimentos gerais, para que os surdos tivessem a capacidade de articulação entre experiência e pensamento (GUARINELLO, 2007; ROCHA, 2007; STROBEL, 2008). A partir dessa produção, Bonet foi considerado um dos precursores da prática do oralismo, ou seja, o ensino através da língua oral falada por articulação verbal expressiva das palavras e compreensão através da leitura orofacial (GUARINELLO, 2007). Estratégias como estas, e não os gestos, eram promovidas para o ensino e a comunicação, pois havia o princípio de que, como cidadão, o surdo deveria encaixar-se no modelo social instituído - a fala verbal. Skliar (2013) aborda que esse paradigma baseava-se no padrão de pessoa falante da língua oral; se essa prerrogativa não fosse atendida, os surdos permaneceriam na escuridão social por exclusão e negação educacional.

A partir do cenário exposto, a evolução de métodos educativos voltados para a reabilitação dos processos da audição e da fala enfatizando o desenvolvimento da linguagem

verbal e escrita foi o foco nos séculos XVII e XVIII (DUARTE *et al.*, 2013). Nesse interstício, diferentes nomes são encontrados no registro histórico da educação de surdos, entre os quais estão: Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652), John Bulwer (1606-1656), William Holder (1616-1698), George Dalgarno (1626-1687), Pedro de Castro (1663), Wilhelm Kerger (1639-1691), Daniel Georg Morhof (1639-1691), John Wallis (1616-1703), Johann Conrad Ammann (1669-1724), Thomas Braidwood (1715-1806), Jacó Rodrigues Pereira (1715-1780), Johann Konrad Ammann (1724-1811), Samuel Heinicke (1729-1790), Lorenzo Hervás Panduro (1735-1809) e o abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), sendo esse último protagonista de mudanças significativas para esse campo educacional (GUARINELLO, 2007; STROBEL, 2008; ROCHA, 2009; CARVALHO, 2012).

A história da prática educacional do abade Charles-Michel de L'Épée no campo da surdez iniciou-se após o contato com duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através da “linguagem pelos olhos”, os sinais. Esta experiência convenceu-o de que era possível ensinar os surdos pelo uso de gestos. A partir dessa crença e da teoria de que estes eram capazes de possuir linguagem, L'Épée começou a desenvolver um sistema de instrução recebendo na sua casa, em Paris, crianças surdas que ele próprio recolheu, propondo instruí-las. Com isso, na década de 1760, com financiamento próprio, fundou em Paris a primeira escola para ensino de surdos, aberta ao público, sendo esse um marco na história da educação destes sujeitos na Europa, com repercussões até a contemporaneidade. Desse modo, o trabalho instituído nesse período possibilitou fomentos para a criação de outras escolas no formato de institutos voltados exclusivamente para surdos (LACERDA, 1998; GUARINELLO, 2007; STROBEL, 2008; ROCHA, 2009; CARVALHO, 2012).

Essa escola destacava-se pela perspectiva de uma prática pedagógica inovadora para o ensino de surdos, baseada na suposta língua gestual universal estruturada com base na Língua Francesa, que adotava os gestos das comunidades surdas e as características gramaticais da língua oral. Para ensina-los, L'Épée recorreu a um alfabeto bimanual que utilizara no mosteiro em que estudou para poder comunicar-se com os colegas; pesquisou em livros estratégias de comunicação e ensino de surdos; aprendeu a Língua de Sinais utilizada pelos surdos parisienses, conhecida como “Língua Gestual Francesa”⁶, e adotou-a nas aulas adicionando outros gestos que inventou, associando-os a conceitos da Língua Francesa escrita

⁶ Destaca-se que L'Épée não foi o criador da “*Langue des Signes Françaises*”, pois Pierre Desloges destaca em sua obra em 1779, que a LSF já existia muito antes do abade de L'Épée. Havia em Paris uma comunidade surda bem estabelecida quando o abade abriu a escola (DESLOGES, 1779 *apud* CARVALHO, 2012), e conforme Reily (2007), a linguagem da comunidade surda era preexistente, tendo as estratégias comunicativas visuais instituídas pelos monges em seus monastérios uma forma complementar de interação linguística.

na busca de equivalência na Língua de Sinais (REILY, 2007; OLIVEIRA, 2011; CARVALHO, 2012).

Rocha (2009) explica que o método de instrução de L'Épée consistia no ensino por meio de desenhos de objetos, lugares e seres vivos em combinação com as ações verbais. Instituída a linguagem, a compreensão das relações dos gestos com as palavras era feita por associação e constante visualização daquelas relações com os contextos já ensinados. Nessa conjuntura, em 1776, L'Épée publicou sua primeira obra - **Instruction des Sourds-Muets par la voie des signes méthodiques** (Instrução dos surdos-mudos por meio de sinais metódicos) -, com a descrição do seu sistema de ensino, os sinais metódicos, com o qual conduziu aqueles alunos ao desenvolvimento intelectual, dando grande impulso à educação de surdos na França (REILY, 2007; CARVALHO, 2012; DUARTE *et al.*, 2013).

Pessoas ouvintes e surdas de outros países vinham ao instituto interessadas nas atividades desenvolvidas por L'Épée. Assim, ao regressarem aos seus países de origem, poderiam fundar escolas semelhantes, ampliando a projeção do trabalho educacional com surdos (CARVALHO, 2012; DUARTE *et al.*, 2013). Com o alcance e experimentação do trabalho feito pelos precursores neste processo educacional, foi possível a materialização de um alicerce para o contínuo trabalho dos prospectivos educadores neste campo de ensino.

A partir do século XIX, mais transformações e avanços foram possíveis, com a expansão da atuação de profissionais, ouvintes e surdos, com experiência na área, o que possibilitou a ampliação das discussões e espaços para a disseminação dessa educação (ROCHA, 2007). Segundo Rocha (2007), nesse período “era comum que professores surdos, formados pelos institutos de surdos europeus, fossem contratados para fundar estabelecimentos para educação de seus semelhantes” (p. 19).

Ainda no século XIX, nos Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), a partir de estudos, estágios e pesquisas realizados no Instituto Nacional dos Surdos de Paris, criou, em 1815, uma das primeiras escolas exclusivas para este público na América. Com métodos e práticas baseados na perspectiva educacional de L'Épée, o modelo de educação de surdos desenvolvido por Gallaudet envolvia ensinar a partir do aprendizado dos sinais metódicos e alfabeto manual, em adaptação ao método usado na Europa, considerando a realidade local. Essa foi uma das primeiras escolas no continente americano que pautava seu trabalho nessa estrutura. Uma de suas particularidades foi a participação ativa de um professor surdo, Laurent Clerc, desde a fundação até a estruturação do ensino e discussões sobre a Língua de Sinais e a educação específica para surdos, das quais este era um grande defensor (GUARINELLO, 2007; ROCHA, 2009; CARVALHO, 2012).

Seguindo a análise histórica, no Brasil, o fomento para a educação de surdos ocorreu a partir de 1835, quando “o Deputado Cornélio Ferreira apresenta à Assembleia Projeto de Lei objetivando a criação do cargo de Professor de Primeiras Letras para o ensino de cegos e surdo-mudos” (ARANHA, 2005, p. 33). Além desse primeiro registro de promoção educacional às pessoas com deficiência, nesse mesmo século, iniciou-se a articulação para a estruturação da educação de surdos no Brasil. Por volta de 1855, D. Pedro II convidou E. Huet⁷ para avaliar e propor estratégias de atendimento educacional aos surdos brasileiros (GUARINELLO, 2007; ROCHA, 2007; 2009; STROBEL, 2008).

Após avaliar e reconhecer as características e necessidades da população surda brasileira, em junho de 1855, E. Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório descritivo para a criação de uma escola exclusiva para estes no Brasil. Sendo favorável ao que foi apresentado, naquele mesmo ano, D. Pedro II autorizou o início do trabalho educacional com estes alunos, na modalidade de escola interna com estudantes bolsistas e em prédio provisório, atendendo poucos surdos de diferentes províncias do país. Apenas em 26 de setembro de 1857, com a promulgação da Lei n. 939, é que a educação de surdos foi formalmente instituída com a oficialização para repasse de recursos e a responsabilização do império com sua instrução, em uma mesma perspectiva ao que já acontecia com a educação dos cegos. Legitimou-se assim, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos⁸ como órgão público, tendo como primeiro diretor seu idealizador, E. Huet (PERLIN, 2002; ROCHA, 2007; 2009).

Para a ampliação da educação de surdos no Brasil, E. Huet tinha como proposta tornar os alunos do Instituto professores para o ensino de surdos não apenas nesse espaço (PERLIN, 2002; ROCHA, 2009). Porém, de acordo com Perlin (2002), em função de desentendimentos e desacordos internos, em 1861, E. Huet, fundador do Instituto, foi embora do Brasil. Por não ter permanecido tempo suficiente no país, suas ideias, propostas e projeções de expansão formativa e educacional não puderam ser implantadas conforme planejado por ele (PERLIN, 2002; ROCHA, 2009). Segundo Rocha (2007), com a saída de E. Huet do Brasil, muitas atividades desenvolvidas no Instituto foram paralisadas, perdendo até

⁷ E. Huet (não há registro exato do seu primeiro nome) era nobre de família francesa. Ele ficou surdo aos 12 anos de idade e foi aluno do Instituto de Surdos de Paris. Formado como professor por este instituto, tornou-se defensor da educação para pessoas surdas. Com experiência de atuação no campo educacional, colaborou para a criação de escolas para surdos no Brasil e no México (ROCHA, 2007).

⁸ O Imperial Instituto de Surdos-Mudos ainda existe hoje no Brasil, constituindo-se atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ele está localizado no mesmo endereço, na rua das Laranjeiras, no bairro das Laranjeiras, no Rio de Janeiro. Hoje, o INES atende diferentes demandas do campo da surdez, com atendimento clínico e pedagógico, recebendo crianças desde a estimulação precoce ao Ensino Superior, oferecendo até mesmo cursos de pós-graduação (ROCHA, 2007; 2009; BRASIL, 2015a).

mesmo seu caráter educativo. Apenas em 1868, quando o Dr. Tobias Leite⁹ assumiu o cargo de diretor do Instituto, é que a Língua de Sinais ganhou novamente visibilidade e algumas atividades, como as que foram propostas e ensejadas por E. Huet, do ensino da língua gestual, ensino acadêmico aos surdos e formação de professores, tornaram-se novamente prioridade no Instituto (ROCHA, 2007).

O Dr. Tobias Leite não se preocupava somente com o atendimento dos surdos matriculados no Instituto, mas também com os das demais províncias, pois neste conseguia atender anualmente uma média de 20 estudantes das diversas províncias do país (ROCHA, 2009). Para o Dr. Tobias Leite, este número de alunos era irrisório, sendo a realidade brasileira ampla, pois, em 1870, para uma população geral de 10.112.061 (dez milhões, cento e doze mil e sessenta e um) de habitantes no país, havia, conforme pesquisa censitária, mais de 1.392 (mil trezentos e noventa e dois) surdos com idade inferior a 14 anos. Em 1880, o número era muito maior, sendo a população de surdos no Brasil composta por mais de 12.450 (doze mil quatrocentos e cinquenta pessoas), com sua maior concentração na província de Minas Gerais (ROCHA, 2009).

Com base nesses dados, o Dr. Tobias Leite concluiu ser necessária a ampliação da educação aos surdos por meio de novos institutos no Brasil, e que os professores que já atuavam com esses alunos em suas províncias recebessem contínua orientação para atendimento a essa população onde quer que estivessem matriculados (ROCHA, 2009). Por volta de 1870, para que os alunos surdos fossem atendidos semelhantemente ao que era praticado no Instituto, uma das estratégias formativas propostas foi a difusão de publicações com orientação sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes surdos. Entre essas, há a produção de Flausino José da Gama¹⁰, o livro **Econographia dos sinais dos surdos mudos** (PERLIN, 2002; ROCHA, 2007; 2009). Foram também feitas traduções, adaptações e novas produções sobre a Língua de Sinais e de metodologias voltadas para a educação de surdos para a distribuição nas escolas das províncias (ROCHA, 2009). Entre

⁹ Tobias Rabello Leite era médico sanitarista, tendo sido o primeiro a observar, no Hospital dos Estrangeiros, o início do surto de febre amarela no Rio de Janeiro. Tobias Leite era ligado ao Imperador Dom Pedro II. Em 1868, como chefe da Seção da Secretaria de Estado, foi nomeado para fazer um relatório sobre as condições de funcionamento do Instituto Imperial de Surdos-Mudos. Ele constatou que a instituição não era mais voltada para o ensino e sim como casa que servia de asilo aos surdos. Para a reorganização dessa estrutura, ele assumiu interinamente a gestão do Instituto como o quarto diretor, entre 1868 e 1872, e, a partir daí, foi diretor efetivo até 1896, ano de sua morte (ROCHA, 2007; 2009).

¹⁰ Flausino José da Gama era surdo congênito e foi aluno do Instituto de surdos-mudos, tendo sido matriculado aí em 1869. Exerceu a função de repetidor entre 1871 e 1878. Em 1875, Flausino manifestou desejo, junto ao diretor Tobias Leite, de desenhar o que seria o primeiro dicionário de língua de sinais produzido no Brasil, o **Icnographia dos signaes dos surdos-mudos**, considerado um dos marcos no Brasil sobre a Língua de Sinais e o primeiro registro documental do vocabulário da língua da comunidade surda brasileira (ROCHA, 2007; 2009).

esses, o livro **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos** tornou-se referência para todas as províncias, possibilitando aos docentes a apropriação teórica de particularidades do processo de ensino, interação com surdos e esclarecimentos de dúvidas (ROCHA, 2009).

Contudo, contrário aos avanços em prol de uma perspectiva linguística que contemplava o ensino da Língua de Sinais, surgiu nos Estados Unidos, em 1872, o método da "fala visível"¹¹. O escocês Alexander Graham Bell (1819-1905), detentor da patente do telefone, defendia e aplicava o método da "fala visível". Logo, todo o movimento fomentado por ele estava na contramão do que foi estabelecido no Brasil, desde a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos por ordem de D. Pedro II, em algumas escolas nos Estados Unidos e em outros institutos de surdos existentes. Consequentemente, em função da influência que Alexander Graham Bell exercia na sociedade, suas ideias ganharam o horizonte no cenário mundial (LACERDA, 1998; GUARINELLO, 2007; STROBEL, 2008).

Desse modo, em 1878, Alexander Graham Bell, entre outros, foi o principal articulador e defensor do oralismo no I Congresso Internacional de Educação de Surdos. Nesse evento foi discutido que a língua oral deveria ser priorizada, em detrimento à Língua de Sinais, para que as pessoas surdas fossem melhor integradas na sociedade. No entanto, a proposta apresentada naquele congresso - de que a Língua de Sinais fosse substituída pela língua oral do país - não foi concretizada (LACERDA, 1998; STROBEL, 2008; OLIVEIRA, 2011).

Na insistência de convencionar por articulação pública a padronização do ensino de surdos no mundo, outro movimento contrário ao uso da Língua de Sinais foi deflagrado em 11 de setembro de 1880, com a realização do II Congresso Internacional de Educação de Surdos, em Milão, na Itália. Ao realizar uma votação com o grupo presente neste evento, foi deliberado que apenas a língua oral do país de origem deveria ser ensinada aos surdos, atribuindo à Língua de Sinais o *status* de língua inferior, propondo a unificação da prática de ensino por estratégias verbais à estes alunos (STROBEL, 2008; SACKS, 2010). Nesse sentido, foi definido que o oralismo, o método de ensino pela fala, seria a melhor e única estratégia para educar as crianças surdas. Como produto desse congresso, aproximadamente um século de negação das necessidades linguísticas visuais e pedagógicas bilíngues dos

¹¹ Fala visível ou Linguagem visível foi um sistema de códigos simbólicos criado por Alexander Melville Bell (1847-1922), professor de surdos, pai de Alexander Graham Bell, o qual consistia na utilização de desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos articulassem o som repetindo os movimentos e as expressões verbais indicados pelo professor em detrimento da possibilidade linguística visual (LACERDA, 1998; GUARINELLO, 2007; STROBEL, 2008; ROCHA, 2009).

surdos no cenário mundial seria perpetuada e ressoada (GUARINELLO, 2007; SACKS, 2010; OLIVEIRA, 2011).

Com o foco na oralização, os profissionais da educação tornaram-se responsáveis por reabilitar os surdos ao padrão das pessoas que falam e escutam, fundamentados na concepção de que a linguagem oral socializaria os surdos, apartando-os do isolamento (ROCHA, 2009; LULKIN, 2013). Dessa forma, o ensino de surdos passou a ser conduzido por treinamentos da audição e fala, por práticas de leitura labial, articulação dos fonemas e exercícios com os órgãos fono-articulatórios para o desenvolvimento do vocabulário. Isso, segundo Rocha (2009), Strobel (2009), Lulkin (2013) e Skliar (2013), ocorria de forma artificial e descontextualizada socialmente. Assim, “retirou-se a língua de sinais de circulação no espaço escolar e demitiram-se os professores surdos, eliminando, também, o papel do adulto surdo, produtor e reproduzidor de aspectos culturais¹² da comunidade de surdos¹³” (LULKIN, 2013, p. 38).

A influência das decisões do Congresso de Milão para um ensino único por meio do oralismo ganhou força no Brasil junto ao processo de homogeneização da educação a partir de 1911, por meio do Decreto Federal n. 9.198/1911. Dessa forma, no fim do século XIX e início do XX, quase todas as escolas no mundo já haviam aceitado e praticavam o oralismo, não incentivando a utilização da Língua de Sinais ou quaisquer outros meios de comunicação (ROCHA, 2009; STROBEL, 2009).

No entanto, segundo Rocha (2009), a Língua de Sinais não foi totalmente apagada do Instituto de Surdos do Brasil, pois práticas de ensino adotadas neste sofriam diferentes influências históricas, formativas, estruturais e humanas, fazendo com que cada grupo de professores trabalhasse com a diversidade de estudantes da forma mais adequada que julgasse a partir de suas particularidades linguísticas e auditivas. Ainda de acordo com a autora, havia dois grupos distintos de estudantes, crianças com aptidão para a fala, com quem seria trabalhado a partir do método oral, e crianças que não adquiriam linguagem oral para o desenvolvimento da habilidade escrita e comunicativa. Rocha (2009) ainda complementa que o uso dos sinais não era estimulado e nem proibido, mas optava-se prioritariamente pelos métodos verbais para incentivo à oralidade, uma vez que a comunicação por meio dos sinais

¹² Aspectos culturais ou cultura surda é o padrão de comportamentos dos sujeitos surdos por entender e interagir com o mundo a partir de suas percepções visuais relacionadas à Língua, às ideias, às crenças, aos costumes e aos hábitos como povo (STROBEL, 2008).

¹³ Comunidade surda é a composição organizada de sujeitos surdos e ouvintes que participam e compartilham interesses linguísticos, políticos e educacionais em comum, envolvendo estratégias comunicativas visuais na perspectiva bilíngue (STROBEL, 2009).

poderia ser desenvolvida naturalmente nos momentos interativos com seus pares linguísticos (ROCHA, 2009).

A reafirmação do direito à educação para pessoas com deficiências pôde ser vista a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, com a determinação de que todas as pessoas tivessem seus direitos e liberdade através do ensino e da educação, em consonância aos direitos humanos universalizantes fundamentais. A partir dessa garantia, todas as pessoas, inclusive os surdos, tiveram reafirmados os direitos de igualdade social e educacional para a elevação intelectual, promoção da autonomia e reconhecimento da individualidade (ONU, 1948; ROCHA, 2007; 2009; STROBEL, 2009; MANTOAN, 2003). Com a universalização do ensino, o trabalho educacional com surdos no Brasil não poderia e nem mesmo se comportaria apenas dentro do Instituto de Surdos, localizado no Rio de Janeiro, com uma estrutura de pequeno porte em relação à demanda do país. Seria indispensável partir novamente para o que foi anteriormente proposto por Tobias Leite e E. Huet: formar professores para a atuação em um campo mais amplo - escolas descentralizadas em todo território nacional para o atendimento aos estudantes surdos (ROCHA, 2009).

Desse modo, em 1951 o Instituto passou a oferecer um curso para normalistas com participação de alunos de todo o país, habilitando professores na perspectiva da educação de surdos, a partir das necessidades desse público. Com a ampliação de profissionais formados pelo Instituto, houve um redimensionamento da educação de surdos no Brasil, aumentando o número de escolas e classes para esses alunos, não sendo mais necessário que eles fossem deslocados para o Instituto ou para escolas nas capitais (PERLIN, 2002; ROCHA, 2007; 2009). No entanto, a prática formativa destes novos professores ainda era fundamentada a partir de uma visão oralista. Conforme apresentado por Rocha (2009), a estrutura curricular proposta para o curso não priorizava a formação relacionada aos aspectos linguísticos e de uma pedagogia visual bilíngue.

Ainda nesse período, dois avanços significativos aconteceram nos Estados Unidos. Em 1950, a pesquisa de William Stokoe¹⁴ comprovou que a Língua de Sinais tem estrutura e organização equivalentes aos padrões estabelecidos pelos estudos linguísticos

¹⁴ O Dr. William C. Stokoe, Jr. (1919-2000) foi um estudioso, que pesquisou com profundidade a Língua de Sinais Americana, ASL, enquanto trabalhava na Universidade Gallaudet. Ele publicou em 1960 o livro *Sign Language Structure*, que comprovava que a Língua de Sinais tem estrutura e organização equivalentes aos padrões estabelecidos pelos estudos linguísticos universais. E em colaboração com uma equipe de pesquisadores do campo da linguística, produziu também o primeiro dicionário da Língua de Sinais Americana, referência para estudos e legitimação dos sinais convencionados pelos surdos (GUARINELLO, 2007; GESSER, 2009; SACKS, 2010).

universais, levando-a a ser reconhecida como língua natural (GUARINELLO, 2007; SACKS, 2010). Pouco mais adiante, em 1970, um grupo de pesquisadores conduzido por Ursulla Bellugi comprovou os padrões linguísticos da Língua de Sinais e a organização cognitiva das expressões lexicais visuais dos surdos, delimitando em seu estudo os processos de aquisição da linguagem em equiparação às pessoas que ouvem adquirindo uma língua de modalidade oral (SACKS, 2010).

Nessa perspectiva histórica, também ressalta-se mais um marco, em 1974, quando Valerie Sutton, coreógrafa americana, criou um sistema para a representação dos movimentos de danças conhecido como *Dance Writing* (PERLIN, 2002; STUMPF, 2010). Com uma estrutura diferente, representava claramente os movimentos do corpo para esse fim. Assim, a escrita da Língua de Sinais, baseada em movimentos e expressões corporais, poderia ser feita através deste sistema. “Sutton começou a trabalhar com os surdos e suas notações gráficas evoluíram para um sistema que pudesse registrar qualquer língua de sinais sem ter de submeter-se à tradução da língua falada, passando a ser denominado SignWriting”¹⁵ (PERLIN, 2002, p. 88).

O fato de o sistema representar unidades gestuais corporais, e não a base fonológica dos sons, fez com que ele pudesse ser aplicado a qualquer Língua de Sinais do mundo, uma vez que a escrita alfabética mapeia a fala e não a expressão visual. O *SignWriting* seria um avanço para o processo educacional do povo surdo¹⁶, para que pudesse ser alfabetizado a partir dos parâmetros da Língua de Sinais (QUADROS, 2000; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; STUMPF, 2010; CAPOVILLA; TEMOTEO, 2014).

Ainda nessa década, em 1978, já no Brasil, outra conquista alcançada foi a emenda à Constituição Federal que assegurou o que estava previsto na Declaração de Direitos Humanos: a garantia à pessoa com deficiência da melhoria de sua condição, especialmente mediante educação especial e gratuita (ARAUJO, 2008). Posteriormente a essa primeira menção, em 1988, com outra emenda na Constituição, foram alterados aspectos específicos da educação, que além de assegurar o direito, exigia do Estado, família e sociedade a corresponsabilidade de oferta, garantia e promoção com absoluta prioridade à educação, bem como o direito ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual. Nos casos de descumprimento da lei, seria aplicada punição em

¹⁵ Sistema de registro fonológico dos sinais da comunicação visual dos surdos (STUMPF, 2010).

¹⁶ Povo surdo são os sujeitos surdos que têm seus costumes e histórias em comum, pertencentes às mesmas particularidades, construindo sua concepção de mundo através das estratégias visuais ligadas pela cultura e língua (STROBEL, 2009).

conformidade ao Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940; ARAUJO, 2008), que considera Crime de Abandono Intelectual deixar de prover instrução primária à criança em idade escolar. Assumindo ainda mais a responsabilidade com a educação para todos, em 1990, o Brasil foi signatário da Declaração de Jomtien, também conhecida como Conferência Mundial de Educação para Todos. Tudo isso contribuiu mais intensamente para que tanto os surdos quanto todas as pessoas com deficiência tivessem garantidos o acesso e a permanência na educação (BRASIL, 1940; 1990; 2008; BUENO, 1999; ARAUJO, 2008).

Mesmo com esses ganhos, a educação de surdos ainda era vista na perspectiva da integração, na qual o aluno surdo é quem deveria adaptar-se ao ambiente, pois a metodologia de ensino ainda priorizava estratégias aplicadas às pessoas ouvintes, sem levar em consideração as particularidades linguísticas visuais e pedagógicas bilíngues desses sujeitos, perpetuando ainda as marcas do congresso de Milão em 1880, ou seja, a negação da Língua de Sinais por parte dos sistemas de ensino (PERLIN, 2002; STROBEL, 2009).

No entanto, ao ser signatário da Declaração de Salamanca¹⁷, o Brasil assumiu a responsabilidade de atender as necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência e do povo surdo através de escolas, serviços especializados e da formação docente. Portanto, aos gestores dos países participantes foi determinado o cumprimento das propostas que estavam dispostas na Declaração de Salamanca, o que incluía o reconhecimento das necessidades linguísticas dos surdos no processo de escolarização (BRASIL, 1994; BUENO, 1999).

Sendo assim, a Declaração sinalizou que a educação dos surdos deveria acontecer em escolas, classes especiais ou em classes de ensino comum, em que a aquisição, interação e socialização ocorressem na sua língua natural, a Língua de Sinais (BRASIL, 1994). Por conseguinte, as políticas educacionais brasileiras deveriam reconhecer e “garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos” (BRASIL, 1994, p. 7), devido a suas necessidades particulares de comunicação. Dois anos depois, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reafirma que os alunos público-alvo da educação especial devem ser atendidos pedagogicamente, respeitando as condições, peculiaridades e especificidades apresentadas por esses estudantes (BRASIL, 1996; LOPES,

¹⁷ A Declaração de Salamanca foi um documento proposto e assinado por dirigentes de mais de oitenta países que se reuniram na Espanha, na cidade de Salamanca, em 1994, para a convenção de uma proposta educacional em atendimento às necessidades das pessoas, independentemente de idade, raça, gênero, credo ou condição física, trazendo em sua pauta a discussão do papel das escolas, a oferta de serviços especializados como suporte à inclusão, bem como a articulação de políticas públicas educacionais para o apoio à educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 1994; BUENO, 1999).

2013). No caso de alunos surdos, de acordo com Strobel (2009), isso significaria o ensino a partir do reconhecimento do direito que estes sujeitos têm de serem bilíngues.

A partir da LDBEN (BRASIL, 1996) e do Decreto Federal n 3.298/99 (BRASIL, 1999), a política de atendimento às pessoas com deficiências por meio da educação especial ampliou o acesso destes ao ensino nas instituições educacionais de ensino comum da Educação Básica. No entanto, ainda não havia validação da garantia do ensino de surdos a partir da sua diversidade linguística, conforme os apontamentos da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994; 1999; BUENO, 1999). Portanto, o século XX ainda foi marcado pela dominação da língua oral, mantendo-a priorizada em detrimento da Língua de Sinais. O resultado foi o baixo desempenho educativo dos surdos, pois muitos permaneciam na ignorância e no isolamento, pois eram privados de sua comunicação visual natural - a Língua de Sinais -, implicando no déficit intelectual, cultural, social e identitário (LACERDA, 1998; LULKIN, 2013).

Na década de 1990, pesquisadores que compunham a comunidade surda e todo o povo surdo impulsionaram discussões e pesquisas, conquistando um dos mais valiosos ganhos para os surdos brasileiros. Em 24 de abril de 2002, por meio da Lei Federal 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como sistema linguístico de transmissão e interação das comunidades surdas do Brasil, deixando de ser uma “simples linguagem de códigos visuais” (BRASIL, 2002; PERLIN, 2002; DUARTE *et al.*, 2013; LODI, 2013b; FERNANDES; MOREIRA, 2014). Para tanto, foram deliberadas algumas questões específicas para a área da educação, determinando assim que

o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério: em seus níveis médio e superior, o ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002, art. 4º).

Com a obrigatoriedade de que todos os profissionais no campo da educação aprendessem a Língua de Sinais durante a sua formação inicial, foi determinado que essa Língua fosse inserida como unidade curricular obrigatória em cursos de licenciatura (BRASIL, 2002; LODI, 2013b). As garantias determinadas na Lei Federal 10.436/2002 reconheceram os surdos enquanto grupo linguístico, saindo do obscurecimento vivido por séculos (STROBEL, 2009; FERNANDES; MOREIRA, 2014). Ainda como resultado da luta do povo surdo, em 22 de dezembro de 2005, foi sancionado o Decreto Federal 5.626/2005, no

qual foi regulamentado o uso da Língua de Sinais na perspectiva da educação bilíngue¹⁸ e garantidos os direitos de acessibilidade e interação no meio educacional (LODI, 2013b; BRASIL, 2005; 2015a). Esse decreto ainda abordou pormenores sobre a formação acadêmica para a atuação na área da surdez, prevendo ações formativas para o ensino e a difusão da Língua de Sinais (BRASIL, 2005; DUARTE *et al.*, 2013; LODI, 2013b).

No que se refere à equidade de direitos dos sujeitos surdos para a política de educação bilíngue, seria necessária “a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2)” (BRASIL, 2014, p. 6). Para tanto, a reestruturação dos sistemas de ensino e a formação docente inicial e continuada são indispensáveis. Nesse sentido, a priorização da difusão da unidade curricular de Língua de Sinais e Língua Portuguesa como Segunda Língua na formação inicial em cursos de formação de professores para alfabetização torna-se aspecto essencial e importante para os docentes que atuam com estes alunos (BRASIL, 2014; LODI, 2013b; FERNANDES; MOREIRA, 2014; BARBOZA *et al.*, 2015).

¹⁸ A Educação Bilíngue regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras, e concluir a Educação Básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Seguindo o contexto histórico da educação de surdos em meio à educação inclusiva, em 2008 foi publicada no Brasil a **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008), na qual ficaram definidas as garantias de acesso e permanência dos alunos com deficiências nas escolas de ensino comum. Posterior a esse documento, ainda foram sancionadas no país outras leis e publicados documentos referenciais que se tornaram a base para o atendimento às pessoas com deficiência, destacando-se: (a) o Decreto Federal 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política indutora de financiamento e funcionamento das escolas regulares na perspectiva da educação inclusiva; (b) a Resolução n. 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b); (c) em 2010, a Lei Federal n. 12.319 regulamentou a profissão do intérprete da Língua de Sinais, definindo a formação, seus papéis e a atuação no campo educacional, entre outros (BRASIL, 2010); (d) concluindo, em 2015, com a Lei Federal n. 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão, na qual ficou instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência, (BRASIL, 2015b) clarificando questões mais atualizadas do campo da educação para as pessoas com deficiências, entre outros aspectos.

Mesmo a partir das políticas educacionais instituídas (BRASIL, 2008; 2011; 2015a), alguns estudos (CAPOVILLA *et al.*, 2002; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; CAPOVILLA, 2008; 2009; 2011; LULKIN, 2013; FERNANDES; MOREIRA, 2014) discordam da estrutura aplicada ao ensino regular comum quando trata dos alunos surdos. Atualmente, algumas ideias simplistas são veiculadas, como a premissa de que, por incluir a unidade curricular de Língua de Sinais nos currículos dos cursos de licenciaturas e garantir na educação a acessibilidade por meio do intérprete educacional de Língua de Sinais, estaria sendo criado um ambiente bilíngue. No entanto, essas práticas em escolas com alunos surdos ainda seriam dissolvidas na cultura oral dominante, e eles continuariam a “ser narrados como seres deficientes da linguagem” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 66). Fernandes e Moreira (2014) apontam que

a inclusão escolar de crianças e jovens surdos deveria pressupor uma educação transformadora mediada por experiências linguísticas e culturais plenamente acessíveis ao sujeito da aprendizagem, pela organização de espaços de escolarização específicos para surdos, sobretudo na educação infantil e séries iniciais, promotores

do pleno desenvolvimento da Libras e da língua portuguesa como patrimônios históricos e culturais brasileiros (p. 67).

Referente à efetiva inclusão escolar, Fernandes e Moreira (2014) explicam que esta ainda não é a realidade brasileira, em razão de que o processo educacional de surdos no ensino regular comum na perspectiva da educação inclusiva apresenta desafios organizacionais e didáticos que historicamente estão relacionados ao uso da Língua de Sinais no espaço escolar; à formação e atuação de professores, intérpretes, profissionais do atendimento educacional especializado; à metodologia; a estratégias de ensino, entre outras variáveis do processo de ensino-aprendizagem. Assim, simplesmente inserir alunos surdos em escolas inclusivas não garante aprendizado e desenvolvimento. Nesse sentido, a educação efetivamente inclusiva não pode ser pensada ou instituída pelo simples propósito de socialização no ambiente escolar, sendo necessário o reconhecimento das barreiras existentes para transposição e fragmentação dos empecilhos que ainda são latentes (PERLIN; QUADROS, 1997; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; 2002b; PEREIRA, 2009; BOMFIM, 2010; 2011; LOPES, 2013; FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Para a compreensão dos fatores dificultadores e facilitadores e da estruturação da educação de surdos no Brasil, o conhecimento das diferentes perspectivas conceituais e históricas dos processos educativos desses sujeitos é imprescindível, principalmente com a vigência da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Mantoan (2003) explica que essa proposta educacional foi instituída para findar com a exclusão escolar e promover a inserção de todos os alunos, sem exceção, nas salas de aula do ensino regular comum para que a educação fosse aberta a todos, principalmente aos alunos público-alvo da Educação Especial¹⁹. Desde então, a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê para esses alunos o acesso à instrução nas escolas regulares de ensino comum, por meio da transversalidade da educação especial, da Educação Infantil ao Ensino Superior, assegurando o Atendimento Educacional Especializado, a qualificação dos professores e dos demais profissionais da educação, a acessibilidade e articulação intersetorial em uma perspectiva inclusivista, apoiando e complementando o processo educativo desse público (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2008). No caso específico da educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva, essa política orienta que

¹⁹ Os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiências (auditiva, visual, física e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da 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. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Dessa forma, tanto o professor, como todo o contexto escolar, precisariam propiciar a todos os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes, interação e troca de experiências com estratégias visuais, fomentando e enriquecendo as relações linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais, por consolidação de elos a partir da Língua de Sinais. Para tanto, a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê que o ensino da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita seja feito de forma diferenciada por meio do Atendimento Educacional Especializado com o agrupamento dos alunos surdos com seus pares linguísticos (LODI, 2013a; BARBOZA *et al.*, 2015; BRASIL, 2015c). Mas, o ensino do Português nessa estrutura não está garantido Decreto Federal 5.626/2005 (BRASIL, 2005), neste estão estabelecidos os princípios da educação bilíngue para surdos, com o ensino a partir da perspectiva bilíngue, seja em escolas ou classes bilíngues na rede regular de ensino (BRASIL, 2005; 2014; LODI, 2013b; BARBOZA *et al.*, 2015).

Para que a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) seja desenvolvida de forma a atender às necessidades pedagógicas dos alunos surdos, é imprescindível que professores e profissionais que atuam sejam bilíngues, tenham formação voltada para uma pedagogia visual e sensibilidade acerca da singularidade linguística desses alunos. Nesse sentido, as práticas de ensino valorizariam tanto a Língua de Sinais, quanto a Língua Portuguesa escrita em todo o processo educativo e principalmente na fase inicial da alfabetização (LODI, 2013b; MACEDO, 2010; SANTOS; CAMPOS, 2011; MERCADO, 2012; BARBOZA *et al.*, 2015; VALADÃO; GOMES, 2016; MASINI *et al.*, 2016).

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2015a), a implementação da Educação Bilíngue para surdos no Brasil, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem sido desenvolvida nas escolas comuns pelos professores regentes cientes da singularidade linguística dos estudantes surdos, bem como através dos serviços de Atendimento Educacional Especializado da sala de recursos multifuncional e do intérprete educacional de Língua de Sinais. Para a efetivação dessa política, o Ministério da Educação declara que tem desenvolvido programas e ações no campo da formação de profissionais, seja por oferta de cursos de Letras/Libras, Pedagogia

Bilíngue, Letras/Libras/Língua Portuguesa e/ou cursos de formação continuada. Foram também criados Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e implantadas Salas de Recursos Multifuncionais. Também foram produzidos e distribuídos livros didáticos, paradidáticos, dicionários e livros de literatura, todos em uma perspectiva bilíngue, com uso da Língua Portuguesa e Língua de Sinais para acessibilidade das pessoas surdas (BRASIL, 2015a).

De acordo com a Nota Técnica do MEC/SECADI/DPEE n. 51/2012 (BRASIL, 2015a), essas ações têm resultado no crescimento do número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em escolas inclusivas nas classes de ensino comum. Os dados do Censo escolar MEC/INEP, entre 2003 e 2011, indicaram uma ampliação de 116%, em relação ao período anterior ao analisado (BRASIL, 2015a), no número de matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva nesses espaços educacionais. Sobre a formação docente para este campo, a partir da inserção da Língua de Sinais nos cursos de formação de professores, esta mesma Nota Técnica (BRASIL, 2015a) registra que mais de 13.617 cursos de educação superior já ofertam a unidade curricular de Língua de Sinais em sua estrutura pedagógica.

Mesmo sendo esta a política instituída pelo Ministério da Educação, alguns problemas são enfrentados na educação inclusiva de alunos surdos, uma vez que sua presença na sala de aula comum impõe aos envolvidos nesse processo a necessidade de revisão de conceitos, já que é necessária a transformação da situação monolíngue da escola, que está fundamentada na Língua Portuguesa, principalmente em sua modalidade oral (FERNANDES, 2006; CAPOVILLA, 2008). Capovilla (2009), em uma pesquisa de escala nacional, avaliou a situação educacional de alunos surdos e constatou que as atuais políticas voltadas para a inclusão são prejudiciais aos surdos usuários de Língua de Sinais, pois esses se desenvolvem mais e melhor em “escolas específicas para surdos no caldo de cultura de Libras, e sob ensino e acompanhamento de professores proficientes em Libras, como veículo principal de ensino-aprendizagem do Português e de outras disciplinas” (p. 2). Ao discutir esse aspecto, Fernandes (2006) defende que

[...] em tempos de “inclusão” seria descabível negar a importância de os surdos serem respeitados em sua diferença linguística no processo educacional, negando-lhes o direito de acesso a sua língua natural e à língua oficial do país. No entanto, a despeito desse consenso no nível discursivo, a educação bilíngue para os surdos é, de longe, um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas (p. 3).

Essa utopia, de acordo com Fernandes (2006), está associada às relações contextuais das escolas regulares comuns, veiculadas a partir da oralidade. Dessa forma, os

alunos surdos são postos em desvantagem nas práticas linguísticas e especificidades pedagógicas visuais bilíngues. Para possíveis mudanças, é imprescindível encará-los não apenas como deficientes, por classificação de funcionalidade biológica, ou como estrangeiros, por serem usuários de uma língua diferente da maioria da população, mas sim como cidadãos de direitos educacionais (FERNANDES, 2006; 2015; BRASIL, 2008; 2014; ROSA, 2011). Diante desses fatos, Fernandes (2006) aponta a necessidade de que as estratégias e práticas de ensino atualmente aplicadas na educação de surdos sejam analisadas do ponto de vista da literatura já produzida, das discussões de pesquisas científicas, das vivências dos sujeitos surdos e dos professores que atuam com os mesmos, para que a estrutura pedagógica dos sistemas de ensino atenda as necessidades desse grupo.

Sobre a escola regular comum que oferta ensino aos surdos na perspectiva da educação inclusiva, Capovilla (2000) indica que as estratégias e práticas adotadas por elas ainda perpetuam as marcas históricas das filosofias educacionais oralistas, que não promovem efetivação da aprendizagem global desse público em equidade a todos os outros sujeitos. Para Capovilla (2011), a prática na educação de surdos ainda é permeada por desconexões e paradoxos, pois esses sujeitos são tratados prioritariamente a partir da ótica da deficiência e simples inclusão. Consequentemente, a escola, por meio das atividades docentes, acaba considerando as crianças surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas, quando o processo de ensino-aprendizagem acontece na mesma lógica que é realizado com toda a turma de alunos predominantemente ouvintes, o que não garante o ensino na perspectiva visual bilíngue (CAPOVILLA *et al.*, 2002; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Dessa maneira, a educação de surdos junto aos alunos ouvintes por meio da educação inclusiva gera uma diversidade de paradigmas e complexibilidade prática, uma vez que as estratégias de ensino adotadas pelos professores nem sempre convergem com as necessidades linguísticas dos surdos no espaço escolar (CAPOVILLA, 2008; ROSA, 2011; FERNANDES; MOREIRA, 2014). Perlin e Quadros (1997) complementam que nas escolas de ensino regular comum há falhas no processo didático-pedagógico, uma vez que elas não apresentam as condições básicas para o desenvolvimento das relações linguísticas, sociais, culturais e políticas ensejadas pela comunidade surda na perspectiva da educação bilíngue.

Um dos movimentos para a educação de surdos no Brasil, instituído pelo Grupo de Trabalho de pesquisadores da área da Língua de Sinais e surdez, designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013 do MEC/SECADI (BRASIL, 2014), trouxe diferentes ponderações das problemáticas e possíveis soluções nesse campo. Tal grupo, apontando as perspectivas

políticas e educacionais que precisam ser implementadas para o atendimento às necessidades desse público, emitiu um Relatório denominado **Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. O documento define que

a Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p. 6).

Esse relatório (BRASIL, 2014), diferentemente da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), descreve que a Educação Bilíngue para surdos precisa organizar o ensino respeitando as questões culturais e linguísticas desses sujeitos baseados em suas experiências visuais, por determinar que as duas línguas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa, não sejam concorrentes, mas que tenham participação conjunta no processo de escolarização. Esse destaque dá legitimidade e prestígio à Língua de Sinais, não como complementação ao ensino, ou acessibilidade aos contextos e conteúdos, mas como parte do currículo e das práticas de interação e socialização no espaço escolar (BRASIL, 2014; FERNANDES; MOREIRA, 2014). Em aprofundamento a essas questões, Quadros (2008) esclarece que

[...] para viabilizar essa educação bilíngue nos espaços das escolas públicas, os projetos educacionais precisam estar na alma dos profissionais implicados, afirmando as duas línguas que passam a fazer parte da escola. Precisa haver o respeito e a valorização de ambas as línguas que fazem parte das comunidades implicadas nesse espaço. Há diferentes espaços em que as línguas ocupam diferentes papéis e há, também, o contato entre essas línguas (p. 15).

Para que as línguas em veiculação no espaço escolar sejam relevantes e significativas entre seus pares, é importante a conscientização do professor acerca da Educação de Surdos e da Língua de sinais (QUADROS, 2008; FERNANDES; MOREIRA, 2014), uma vez que nem todos os estes chegam à escola com pleno domínio receptivo e expressivo desta língua. Nesse sentido, apenas matricular um aluno surdo em uma sala de aula regular comum em uma escola inclusiva pode ser excludente, quando as necessidades linguísticas e pedagógicas não são respeitadas e garantidas. Por melhores que sejam as ideias e intenções possivelmente fomentadas pela instituição de ensino, sem a reelaboração das

estratégias comunicativas e as práticas de ensino, não será possível criar um ambiente educacional inclusivo e bilíngue, nem mesmo proporcionar ensino de qualidade a esses estudantes (BOMFIM, 2010; LACERDA; CAMPOS; CAETANO, 2013). Cabe então ao professor e toda a equipe escolar, planejar, executar e avaliar as estratégias de interação e ensino que serão aplicadas nas turmas com alunos surdos e ouvintes (LODI, 2013b; CAPOVILLA, 2008; CAETANO; LACERDA, 2013; KOTAKI; LACERDA, 2013; BRASIL, 2014). Porém, Barboza *et al.* (2015) afirmam que ainda é latente que boa parte dos professores que atuam com alunos surdos desconhece e não priorize um ensino visual bilíngue.

Em vista dessa situação, Kelman e Buzar (2012) abordaram a importância e necessidade de os professores regentes terem conhecimento e domínio da Língua de Sinais e do processo de aprendizagem dos alunos surdos. Conforme as autoras, a ausência de fundamentos específicos e da comunicação entre o mediador e o mediado interfere negativamente na aprendizagem do aluno surdo, já que é o professor regente quem detém a prática e domínio do objeto do ensino e tem a responsabilidade pela docência da turma como um todo. O que acontece no exercício de sua função, é que, às vezes, o professor cumpre parcialmente seu papel, uma vez que se sente impotente ao se deparar com as diferenças e especificidades do aluno surdo na sala de aula, além das barreiras linguísticas entrincheiradas nesse espaço, as quais deterioram as relações entre esses pares, comprometendo as trocas, inclusive com os colegas da turma, possíveis colaboradores para a construção da aprendizagem (KELMAN; BUZAR, 2012).

De fato, as peculiaridades linguísticas e pedagógicas dos alunos surdos não podem ser obscurecidas, uma vez que é direito que eles tenham acesso ao ensino na Língua de Sinais, sendo esta o pilar fundamental da educação bilíngue (BRASIL, 2005; 2014; LODI, 2013b). Para que o professor e os profissionais usem estratégias de ensino de abordagem visual bilíngue, através da Língua de Sinais para seu desempenho na Língua Portuguesa e nos conhecimentos gerais, é necessário estreitamento dos saberes de todos e promover formação docente para que o processo educacional garanta condições didático-pedagógicas que respeitem os princípios da legislação vigente sobre a educação de surdos com enfoque bilíngue (BRASIL, 2005; KELMAN; BUZAR, 2012; LACERDA; CAMPOS; CAETANO, 2013; LODI, 2013b).

Nessa perspectiva, conforme é abordado pela Lei Federal 10.436/2002 (BRASIL, 2002), pelo Decreto Federal 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015c), todos os estudantes de

licenciatura devem cursar a unidade curricular de Língua de Sinais como componente obrigatório em sua formação pedagógica, para que conheçam as estratégias comunicativas do povo surdo. Porém, mesmo a partir dessa obrigatoriedade e garantia, Campos (2013) alerta que

não é simplesmente a formação de professores proficientes em LIBRAS que solucionará os problemas da educação de surdos. Isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e à Língua de Sinais, que são diferentes de uma aula destinada à alunos ouvintes. Educação inclusiva não significa apenas ofertar o acesso dos alunos às escolas ou a língua, é necessário a formação profissional específica para se trabalhar com esses alunos, e também saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles (p. 53).

De acordo com a autora, no campo da educação inclusiva, o reconhecimento das especificidades pedagógicas dos estudantes surdos, por parte dos professores regentes, tem sido pouco satisfatório, pois a formação inicial hoje prevista pela legislação por meio da unidade curricular de Língua de Sinais (BRASIL, 2002; 2005) e de Educação Especial e Inclusiva (BRASIL, 1994; 1999; 2002; 2006; 2015c) não prioriza orientações sobre os aspectos linguísticos, culturais, pedagógicos bilíngues específicos desse grupo, seja para o ensino geral ou para o processo de alfabetização e ensino de português como segunda língua escrita (MACEDO, 2010; SANTOS; CAMPOS, 2011; MERCADO, 2012; PAZIANOTTO, 2012; CAMPOS, 2013; MASINI *et al.*, 2016).

Se o professor regente tivesse domínio desses aspectos, conseguiria de certo modo criar pontes entre seus alunos surdos com a turma, com a comunidade escolar, familiares e com os conteúdos pedagógicos planejados para o processo educativo (CAMPOS, 2013; BARBOZA *et al.*, 2015). No entanto, conforme é complementado por Barboza *et al.* (2015), “a formação do professor nas universidades ainda não tem qualidade plena, não oferece ampla bibliografia sobre a educação especial nas licenciaturas e sua formação prática é reduzida e/ou com carga horária insatisfatória” (p. 212). Além disso, a abordagem para a apropriação da Língua de Sinais na formação docente “atualmente contempla apenas uma disciplina de Libras de 30-60 horas, o que é notoriamente insuficiente para o exercício profissional” (BARBOZA *et al.*, 2015, p. 213). Essa desqualificação confirma que “a escola não tem favorecido a aprendizagem dos surdos inseridos no ensino regular, devido as dificuldades de ordem linguística e cultural” (CAMPOS, 2013, p. 55). Assim, embora aceite-se a língua de sinais no espaço escolar como língua de mediação,

ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para práticas de ensino. Desvaloriza-se o que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos. A língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso a língua portuguesa (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2010, p. 40).

As autoras discutem essa questão, uma vez que as relações de incompreensão na sala de aula são justificadas por professores ou pelos sistemas de educação em função da ausência de recursos expressivos da Língua de Sinais para o ensino de conteúdos e conceitos das diferentes disciplinas ministradas, ou da ausência de materiais específicos para este fim (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2010). Mas a inobservância de possibilidades de expressão comunicativa e ensino por meio da Língua de Sinais não está relacionada aos problemas, falhas ou restrições linguísticas, mas sim à formação insuficiente dos profissionais envolvidos para pleno uso desta língua e o reconhecimento das possibilidades de ensino aos alunos surdos (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2010; BOTELHO, 2013). Conforme Karnopp (2010), os alunos surdos são apenas deficientes auditivos e não linguísticos, comprovando que através da Língua de Sinais eles podem expressar e compreender todas as relações contextuais no processo de ensino-aprendizagem.

Dialogando sobre o exercício docente na educação de surdos, Nascimento e Silva (2010) esclarecem que é importante que os professores dominem técnicas para o desenvolvimento educacional e a produção de conhecimentos em uma abordagem bilíngue, por estratégias linguísticas e pedagógicas visuais, favorecendo a aprendizagem dos alunos surdos. Para o uso dessas habilidades e igualdade de condições para a permanência desses alunos na escola, os professores precisam planejar seu trabalho de forma adequada, pensando nas possibilidades e dificuldades dos alunos em sua turma. Na realização dessa ação, a adoção de um planejamento conjunto, prevendo a participação de outros profissionais que também zelam pelo atendimento a esses estudantes, proporcionaria intervenções diferenciadas e diversificadas para a equidade de aprendizagem (BRASIL, 2015c; LODI, 2013b; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Ainda discutindo o exercício e papel do professor no ensino dos alunos surdos, Karnopp (2010) destaca que sendo fortalecido o discurso da apropriação compulsória da Língua Portuguesa escrita, ocasiona-se a inferiorização e descaracterização da Língua de Sinais, já que essa língua não é fomentada com legitimidade e prestígio no espaço escolar. Isto acontece porque os professores e a gestão educacional não compreendem a dimensão das relações linguísticas e a relevância do uso dessa língua na sala de aula e em todo o ambiente

educacional. Sendo assim, as estratégias, os conceitos e as proposições curriculares para os alunos surdos continuam instituídos a partir de práticas educativas costumeiramente engessadas ao ensino do grupo predominante, das pessoas que escutam e aprendem pelos canais sensoriais plenamente desenvolvidos. Na compensação da ausência da percepção sensorial auditiva, a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) propõe que no ensino regular comum os surdos tenham acessibilidade por meio da Língua de Sinais como recurso alternativo de apoio ao ensino, e não a proposição de mudança nas estratégias e práticas a partir da pedagogia visual bilíngue. Nessa perspectiva, a Língua de Sinais é encarada apenas como um recurso de acesso ao português escrito, sendo entendida como uma ferramenta complementar do ensino (LACERDA, 2010a; FERNANDES; MOREIRA, 2014; FERNANDES, 2015).

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB (BRASIL, 1996), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), bem como as leis regulamentadoras da educação de surdos (BRASIL, 2005; 2015b) garantem o direito do ensino diferenciado e específico aos estudantes surdos para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem e interação no espaço escolar, dos quais o professor é o agente articulador principal para este fim (BRASIL, 1996; BUENO, 1999; MENDES, 2010). Dessa forma, através da qualificação docente, os professores, tanto os que atuam na regência no ensino regular comum, quanto os vinculados aos serviços de Atendimento Educacional Especializado, podem planejar estratégias e aplicá-las a partir das experiências visuais dos seus alunos surdos em uma pedagogia visual bilíngue, ratificando o que está postulado nas orientações legais sobre a formação dos profissionais que trabalham com esse público (BRASIL, 1994; BUENO, 1999; GONÇALVES; FESTA, 2013).

No que se refere ao atendimento educacional aos alunos surdos, a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as leis federais regulamentadoras preveem no ensino regular comum a atuação de intérpretes de Língua de Sinais para a acessibilidade em todo percurso educacional desses alunos (BRASIL, 2005; 2008; 2010; LODI, 2013b). Esclarecendo sobre o exercício e as responsabilidades específicas do intérprete, a Lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010) descreve que este deve interpretar em Língua de Sinais e Língua Portuguesa as atividades didático-pedagógicas, culturais, sociais, entre outras desenvolvidas nas instituições educacionais, de forma a viabilizar o acesso tanto ao ensino quanto aos momentos de interação entre os diferentes sujeitos nos ambientes educacionais (QUADROS, 2004a; BRASIL, 2010). Esse exercício envolve a prática de receber a mensagem na língua fonte, processá-la cognitivamente, avaliar sua expressão a partir das

competências interpretativas, respeitando os princípios éticos da profissão e os aspectos culturais dos surdos, para que o resultado linguístico interpretado da comunicação veiculada seja expresso adequadamente na língua alvo (QUADROS, 2004a). Para sua atuação na Educação Básica, as leis 12.319/2010 (BRASIL, 2010) e 13.146/2015 (BRASIL, 2015b) regulamentam que os intérpretes devem ter no mínimo formação em nível médio, complementada por cursos específicos para habilitação neste exercício ou comprovação por meio de exames de proficiência em tradução/interpretação.

Desse modo, a garantia de acessibilidade linguística e educativa aos surdos é feita a partir da atuação do intérprete educacional de Língua de Sinais no espaço escolar, o que acaba sendo oferecido para a amenização dos atritos comunicacionais por ausência de uma linguagem homogênea na turma, para transpor as barreiras na intermediação do ensino e das relações entre os professores, alunos surdos e alunos ouvintes, dado que, historicamente, a escola regular comum foi instituída nos princípios do ensino monolíngue (BRASIL, 2005; 2008; LACERDA, 2010a; LODI, 2013a; 2013b). Mesmo tendo a presença desse profissional, de acordo com Lacerda (2010a), é imprescindível a consolidação de parcerias com o professor regente para o estreitamento das relações de mediação educativas no espaço da sala de aula, colaborando como “alguém atento às dificuldades da criança e que busque ativamente novos modos de mediação que favoreçam a construção de conhecimentos” (LACERDA, 2010a, p. 126). Para isso, a formação pedagógica desses profissionais, mesmo que não exigida, seria importante e imprescindível (LACERDA, 2010a). Nesse sentido, Kelman e Buzar (2012) afirmam que

a simples presença do professor intérprete não assegura a aprendizagem dos alunos surdos, é preciso que, além de outras medidas, o trabalho pedagógico seja realizado de forma conjunta com professores que dominem a Língua Brasileira de Sinais e o processo de aprendizagem considere as especificidades de todos os estudantes (p. 10).

No entanto, esta não é a realidade brasileira. De acordo com Kotaki e Lacerda (2013), boa parte dos que têm exercido a profissão de intérprete de Língua de Sinais se apropria dessa língua por contato informal com a comunidade surda. Assim, em cumprimento de alguns requisitos avaliativos para o exercício da função, são reconhecidos como especialistas nesse campo, não tendo como exigência preponderante a formação acadêmica pedagógica e/ou a qualificação nas áreas específicas em que atuarão. Ainda conforme as autoras, diante dessa realidade, é importante valorizar e incentivar a formação tanto linguística, quanto didática desses profissionais, já que estão plenamente envolvidos no

processo de ensino-aprendizagem, “não só interpretando conteúdos como também se envolvendo nos modos de torná-los acessíveis aos alunos, conversando e trocando informações com o professor” (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 207).

Quando esses profissionais não recebem formação qualificada ou têm orientação adequada, sua atuação pode fundamentar-se em simplesmente mediar a comunicação e intermediar o trabalho pedagógico a partir de conhecimentos empíricos de práticas e vivências, não promovendo autonomia educacional aos alunos surdos (KOTAKI; LACERDA, 2013).

Ao mesmo tempo em que a falta de formação especializada para habilitação como intérprete da Língua de Sinais/Língua Portuguesa ou formação pedagógica interfere no exercício dessa função no espaço escolar e no trabalho docente, a ausência dos conhecimentos prévios da temática das aulas do professor regente compromete a fidelidade da expressão do assunto tratado na sala de aula e a recepção fidedigna da mensagem a ser recebida pelo aluno surdo (QUADROS, 2004a; LACERDA, 2010a). Não compreender a plenitude do ensino expresso oralmente faz com que o intérprete opere escolhas lexicais não adequadas para a emissão da mensagem ao aluno surdo. Assim, ao traduzir da língua fonte²⁰ para a língua alvo, o conteúdo e contexto da comunicação transmitida podem não ter relação semântica fiel ao que o professor tem por intenção no seu processo de ensino, limitando ao aluno o pleno acesso à aprendizagem dos conteúdos escolares (QUADROS, 2004a). Por isso, seria importante que o intérprete tivesse conhecimento dos conteúdos a serem ministrados pelo professor, com acesso prévio ao planejamento das aulas ou por meio da participação nos momentos dedicados para elaboração e discussão do plano de aula (LACERDA, 2010a; KOTAKI; LACERDA, 2013).

Quadros (2004a) esclarece que, a partir de incompreensões linguísticas, falta de domínio do conteúdo a ser interpretado ou pouca prática com os modelos e estratégias de interpretação, podem ser gerados comprometimentos nas questões estruturais expressivas da Língua de Sinais e dos aspectos gerais nas competências da interpretação simultânea. Logo, as inadequações e falhas linguísticas comprometem o nível semântico contextual do conteúdo a ser transmitido e compreendido pelo aluno. Conforme a autora, essa reflexão é importante uma vez que o ato de interpretar não é simplesmente uma ação de correspondência de

²⁰ Língua fonte é a língua da qual o intérprete recebe a informação para transmitir para a Língua Alvo. Isto é, no campo da educação inclusiva no contexto da sala de aula comum, a Língua fonte é a língua usada pelo professor (a Língua Portuguesa), e a Língua alvo, a língua de recepção da informação pelo aluno (a Língua de Sinais) (QUADROS, 2004a).

palavras verbalizadas para os léxicos visuais, mas sim um processo cognitivo linguístico. Ou seja,

o intérprete estará diante de pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. O intérprete está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos (QUADROS, 2004a, p. 27).

Entende-se, então, conforme detalhado por Quadros (2004a), que, para a colaboração no atendimento aos alunos surdos no espaço educacional inclusivo, o intérprete de Língua de Sinais precisaria possuir formação qualificada no campo pedagógico e em tradução/interpretação da Língua de Sinais, estreitar colaboração com os professores para a discussão e troca de conhecimentos dos conteúdos escolares que serão ministrados, e a parceria na sala de aula por colaboração na superação das dificuldades que podem ser encontradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (QUADROS, 2004a; LACERDA, 2010a; KOTAKI; LACERDA, 2013). Nessa perspectiva, Lacerda (2010a) aponta que

[...] uma escola que quer ser inclusiva precisa abrir espaço para a participação do intérprete nas discussões de planejamento e organização das estratégias educacionais, uma vez que a surdez remete a um modo visual de apreensão do mundo, que quando respeitado/favorecido pode possibilitar maiores responsabilidades de desenvolvimento à pessoa surda (p. 125).

Essa possibilidade deveria ser uma das aberturas para a efetividade da educação bilíngue na inclusão, tendo em vista que, conforme Lodi (2013a), a abordagem educacional mais aplicada no atendimento aos surdos no Brasil é a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que prevê o atendimento de surdos e ouvintes em uma mesma turma, com professores regentes falantes de Língua Portuguesa e intérpretes de Língua de Sinais como mediadores linguísticos em todos os níveis de ensino. Contudo, a autora esclarece que algumas dessas experiências resultam na inversão dos papéis em alguns contextos escolares (LODI, 2013a). Isso acontece quando “a responsabilidade pelo ensino aprendizagem dos alunos acaba sendo transferida ao tradutor-intérprete de LIBRAS-língua portuguesa, eximindo o professor regente da responsabilidade pelos alunos surdos” (LODI, 2013a, p. 167). Para que isso não ocorra, é preciso que o exercício docente seja desenvolvido

em cooperação mútua, “promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda” (LACERDA, 2010a, p. 127).

Quando não há um planejamento conjunto entre o professor regente e o intérprete, pode haver interferências prejudiciais na dinâmica do processo pedagógico de ensino-aprendizagem (KOTAKI; LACERDA, 2013). De acordo com Kotaki e Lacerda (2013), é necessário que os recursos a serem utilizados na sala de aula pelo professor sejam discutidos para a valorização dos aspectos visuais que contribuirão na aprendizagem dos alunos surdos. O intérprete sozinho não conseguirá suprir todas as necessidades pedagógicas e linguísticas desses alunos, uma vez que as atividades da sala de aula “perpassam num ambiente plural, bilíngue, e dependem muito no modo como o professor atua na sala de aula” (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 216). Para que seja possível uma relação colaborativa, a flexibilidade entre esses profissionais seria valiosa para a abertura de mudanças associadas às estratégias de ensino, interação com a turma e de novas ideias no atendimento ao aluno surdo. Com essas parcerias consolidadas, haveria perspectiva para o desempenho educacional satisfatório no ensino de surdos na educação inclusiva ofertada nas escolas regulares de ensino comum (KOTAKI; LACERDA, 2013).

A partir da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é previsto também aos alunos surdos outro tipo de Atendimento Educacional Especializado: aquele oferecido na sala de recursos multifuncional²¹ para que eles se apropriem, aperfeiçoem e valorizem sua língua e cultura e complementem os conhecimentos necessários para o desempenho escolar (DAMÁZIO, 2007; ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010). Esse atendimento é descrito por Alvez, Ferreira e Damázio (2010) como uma prática pedagógica que parte das necessidades dos alunos, de acordo com os contextos de aprendizagem definidos pelo professor regente da sala de aula regular comum, em que o professor especializado em turno distinto da escolarização elaborará e executará um plano pedagógico com recursos e serviços pedagógicos que “inicia-se com o estudo das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos com surdez” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 10). Nessa proposta, o professor da sala de recursos planeja e executa atividades especializadas na forma de complementação das habilidades necessárias para apoio

²¹ A sala de recursos multifuncional é um espaço físico dotado de equipamentos, mobiliários, materiais e recursos pedagógicos e de acessibilidade para desenvolvimento do atendimento educacional especializado nas formas de complementação e suplementação do ensino aos alunos público-alvo da educação especial no contraturno da escolarização conduzidos por um profissional com formação e qualificação específica neste campo (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009b).

ao desempenho educacional dos alunos surdos no ensino regular comum (DAMÁZIO, 2007; ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

Segundo Damázio (2007), partindo dos princípios da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais aos alunos surdos deve ser organizado em momentos didático-pedagógicos específicos para a execução do planejamento elaborado com base nas especificidades avaliadas e definidas pelos envolvidos nesse processo. O primeiro atendimento oferecido é o ensino de conceitos em Língua de Sinais para auxílio na compreensão dos conteúdos curriculares do ensino regular comum voltado para a “ampliação da relação dos alunos com o conhecimento, levando-os a formular suas ideias, a partir do questionamento de pontos de vista e da liberdade de expressão” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 12). A segunda proposta é o ensino da Língua de Sinais, favorecendo a aprendizagem e aquisição de novos termos e vocabulário necessário para a comunicação e o desempenho acadêmico (DAMÁZIO, 2007). O terceiro serviço, a partir do AEE, é o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sendo previstas atividades de introdução e enriquecimento dos aspectos linguísticos e apropriação de vocabulário escrito como complementação ao processo de escolarização desses alunos (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

De acordo com as normativas da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os profissionais que atendem alunos surdos nesses espaços precisam comprovar formação e habilidade no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para surdos para o atendimento de suas necessidades específicas (BRASIL, 2015a; 2015b).

Além dos fatores relacionados ao ambiente educacional, a formação e atuação de docentes e intérpretes de Língua de Sinais, há outro desafio nesse processo: a singularidade linguística apresentada pelos alunos surdos. Muitos deles, ao chegarem à escola, não têm comunicação e fluência na Língua de Sinais, e nem mesmo habilidades e/ou conhecimentos fundamentais inerentes aos outros alunos de mesma idade cronológica (BOMFIM, 2010; 2011; LACERDA, 2010a; PEREIRA, 2010; LODI, 2013a). No caso de uma criança ouvinte ao iniciar a vida escolar, ela vem com uma bagagem lexical, de construções linguísticas, comportamento social e conhecimentos prévios - tudo isso necessário para seu desenvolvimento rumo à aprendizagem -, ao passo que uma criança surda, devido à incapacidade auditiva, na maioria dos casos, tem um atraso significativo em relação à mesma bagagem linguística, pela ausência de estímulos para aquisição da linguagem, a qual é o

mecanismo base das relações internas e externas de apropriação de conhecimentos e comportamento social (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; 2002b; PEREIRA, 2010; BOMFIM, 2011). Sem essa capacidade solidificada, o primeiro ponto de partida para o desenvolvimento da criança fica incompleto quando o arcabouço de conhecimentos e relações entre os conceitos, pensamento e aspectos linguísticos não é possível (GUARINELLO, 2007; FERNANDES; CORREIA, 2012; FERNANDES, 2015).

Um dos fatores que comprometem o desenvolvimento linguístico da criança surda é que normalmente o ambiente de vivência delas é permeado pela oralidade e não por estímulos visuais através da Língua de Sinais (FERNANDES, 2007; KARNOPP; PEREIRA, 2012). Fernandes (2007) esclarece que, por ausência de estímulos adequados e pelo fato de as crianças surdas não terem percepção da voz humana, mesmo que desde bebês sejam imersos no ambiente de uso da oralidade, seu aprendizado e desenvolvimento não ocorrerão como o das crianças ouvintes. Mas se os surdos tivessem a oportunidade e capacidade de interagir com a linguagem visual de maneira significativa, seu desenvolvimento linguístico seria processado naturalmente, conforme as fases de evolução de linguagem²², e posterior continuidade em seu processo educacional de forma confluyente (FERNANDES, 2007; GUARINELLO, 2007; KARNOPP; PEREIRA, 2012). Lacerda (2010a) caracteriza essa situação justificando que a “criança que frequenta o ensino fundamental, surda, filha de pais ouvintes, nem sempre tem aquisição plena da língua de sinais, aquisição esta importantíssima para o seu desenvolvimento como um todo” (p. 127). Isso acontece porque a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que, via de regra, desconhecem a Língua de Sinais; logo, o processamento de sua primeira língua natural acaba sendo insuficiente para a colaboração efetiva no processo educacional e para o processo de alfabetização (LACERDA, 2010a; PEREIRA, 2010; 2015; FERNANDES; CORREIA, 2012; LODI, 2013a).

Pereira (2010) esclarece que, para o desenvolvimento no percurso acadêmico da criança, a participação e colaboração da família para estimular a linguagem nos primeiros anos de vida são essenciais e primordiais. Estudos nessa área apontam que

[...] crianças surdas, filhas de surdos, demonstram que estas apresentam desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico comparáveis ao de crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, o que aponta para a importância de os surdos serem expostos à língua de sinais o mais cedo possível (PEREIRA, 2010, p. 47).

²² Entende-se por fases de desenvolvimento da Linguagem as etapas de processo e progresso que tanto crianças surdas quanto ouvintes passam. No caso das crianças surdas, estas fases envolvem a apropriação receptiva e expressiva dos movimentos manuais, configuração de mãos, expressões não manuais, até que estas dominem o vocabulário visual (LODI; LUCIANO, 2010; FERNANDES; CORREIA, 2012; SANDERS, 2016).

Já que em muitas famílias a Língua de Sinais não tem sido o principal meio para desenvolvimento linguísticos das crianças surdas, seriam necessárias outras estratégias, recursos e espaços em apoio ao processo de aprendizagem delas (LACERDA, 2010a; PEREIRA, 2010). Lacerda (2010a) sugere que seria “mais adequado que esta criança frequentasse uma escola bilíngue, onde pudesse se desenvolver plenamente em língua de sinais e nos conhecimentos básicos, e que recorresse à escolarização com interprete em etapas avançadas do ensino” (p. 127-128). Nessa perspectiva, Lodi (2013a) orienta que para o desempenho linguístico da criança surda seria importante que a escola proporcionasse a interação com os pares linguísticos e identitários - ou seja, adultos surdos ou outras crianças surdas - e que a construção de conceitos fosse feita a partir dos símbolos visuais para que o desenvolvimento linguístico ocorresse da mesma maneira como acontece com crianças ouvintes em relação à linguagem oral. Por isso, a autora explica que, em apoio ao trabalho do professor regente, é indispensável a colaboração de um profissional surdo fluente em Língua de Sinais, para desenvolver não só da linguagem, mas de todos os aspectos psicológicos, culturais e sociais necessários ao reconhecimento pessoal e desempenho acadêmico das crianças surdas. Porém, tendo ou não essa possibilidade, quando o professor recebe uma criança surda com nível comunicacional insatisfatório, cabe a ele, à equipe pedagógica e a todos os envolvidos diretamente com esse aluno, planejar, organizar e executar ações de aquisição da linguagem (LODI, 2013a).

Assim, Lacerda (2010a), Pereira (2010) e Lodi (2013a) defendem que as crianças surdas necessitam e têm direito ao estímulo para a aquisição de linguagem e todo o processo interativo a partir da Língua de Sinais para o desenvolvimento educacional, principalmente na fase da alfabetização. Para tanto, é necessário que docentes e equipe escolar tenham conhecimentos nesse campo para fundamentar práticas pedagógicas que atendam não só questões didáticas, mas também linguísticas (BRASIL, 2012; CAPOVILLA; TEMOTEO, 2014). Capovilla e Temoteo (2014) esclarecem que se a Língua de Sinais for adquirida pela criança naturalmente, esta compreenderia e experimentaria melhor todas as relações contextuais em sua volta, elaborando conceitos e adquirindo novos conhecimentos necessários ao longo da vida. Conforme Capovilla e Temoteo (2014), no momento em que a criança surda aprende a expressar e compreender a Língua de Sinais, seu pensamento e a interação com o mundo tornam-se mais expressivos, sendo imprescindível para seu desenvolvimento no processo de alfabetização da Língua Portuguesa.

Contudo, essa realidade educacional não tem sido atendida e efetivada nas escolas inclusivas de ensino comum (RINALDI, 1997; CAPOVILLA, 2008). Com as limitações e falhas da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a estrutura tradicional do ensino, os alunos surdos acabam sendo restritos ao pacote de serviços especializados previstos ao grupo de pessoas com deficiência, e não o ensino articulado por questões pedagógicas bilíngues (FERNANDES, 2006; STROBEL, 2009; CAPOVILLA, 2011; BRASIL, 2014). A partir desses paradigmas, visualizam-se diferentes problemas que podem atrapalhar o processo de ensino aprendizagem e o desempenho educacional dos alunos surdos. Estudos (FERNANDES, 2006; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; CAPOVILLA, 2008; 2009; 2011; QUADROS, 2008; FERNANDES; MOREIRA, 2014) corroboram que a apropriação da leitura e produção escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, por meio da alfabetização é um dos principais desafios que dificultam a autonomia e evolução educacional desses estudantes para acesso aos conhecimentos acadêmicos e ao desenvolvimento em equidade com outros estudantes na mesma turma.

No que se refere ao processo de alfabetização em Língua Portuguesa nas escolas de educação inclusiva no ensino regular comum, previsto para ocorrer nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (CORSINO; 2007; BRASIL, 2013; 2014), há particularidades que precisam ser analisadas à luz de diferentes pesquisas. Entre estas, delimitam-se as diferenças linguísticas e da construção do conhecimento pelos sujeitos surdos (FERNANDES, 2007; 2015; GESSER, 2009; ALBRES, 2013b; HARRISON, 2013; SANTIAGO, 2013); as falhas no processo de interpretação das aulas ministradas e da ponte comunicativa de interação entre professor e aluno (QUADROS, 2004a; LACERDA, 2010a; 2012); o processo de aquisição de linguagem, quando o aluno surdo domina a Língua de Sinais (FERNANDES, 2006; PEREIRA, 2009; 2010; 2015); a tradicional metodologia de alfabetização da língua portuguesa, baseada em sistemas de escrita silábicos e alfabéticos, os quais priorizam aspectos da oralidade, e não as estratégias de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CAPOVILLA *et al.*, 2002; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; MORAIS; 2005; PEIXOTO, 2006; ALBUQUERQUE; 2007; FERNANDES, 2007; 2015); a formação e atuação do professor regente de turma e dos profissionais no atendimento aos estudantes surdos para a condução do processo de alfabetização (MACEDO, 2010; BRASIL, 2012; LODI, 2013b; FERNANDES; MOREIRA, 2014; FERNANDES, 2015; MASINI *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2016).

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Preliminar à discussão sobre o processo de alfabetização da Língua Portuguesa para crianças surdas usuárias de Língua de Sinais, é preponderante refletir e compreender o significado desse termo e conhecer as estratégias que têm sido utilizadas por professores regentes de turma no ensino regular comum com crianças falantes de língua oral.

Para aprender e dominar o registro escrito da língua usada na sua comunidade linguística²³, a criança precisa compreender a linguagem veiculada e apropriar-se da codificação dos símbolos atribuídos aos sons das palavras (ROJO, 2006; CAGLIARI, 2014). A representação gráfica para esses registros está organizada entre escritas alfabéticas e não alfabéticas, convencionadas como sistemas ideográfico, logográfico²⁴, silábico²⁵ e alfabético²⁶ (HIGOUNET, 2003; ROJO, 2006). Mesmo a partir dos diferentes sistemas de escrita, a sua produção é influenciada pela fonética e a representação ideográfica, pois a “linguagem tem dois aspectos inseparáveis, mas distintos: as ideias e os sons da fala” (CAGLIARI, 2014, p. 6). Por meio dessas concepções, é importante compreender que a escrita não é, embora muitos creiam, uma simples transcrição da fala; “logo, a escrita é um processo de representação e não de transcrição” (ROJO, 2006, p. 17).

No Brasil, o processo de alfabetização como estrutura base para o ensino da Língua Portuguesa escrita é convencionado a partir das letras do alfabeto²⁷ em associação com outros parâmetros compreendidos no sistema notacional²⁸, e não em práticas de

²³ Comunidade linguística é o conjunto de falantes de uma mesma língua que dividem experiências culturais, sociais e linguísticas de forma organizada em grupo (CAPOVILLA, 2008; 2009).

²⁴ O sistema ideográfico ou logográfico é a representação do signo a partir do objeto (pictograma) ou de sua ideia representativa (ideograma ou logograma). A escrita ideográfica ou logográfica pode ser compreendida por pessoas falantes de diferentes línguas, mas seu aprendizado e compreensão exigem a apropriação de milhares de signos e a relação com a cultura do povo que representou os registros gráficos (ROJO, 2006).

²⁵ No sistema silábico, o signo é representado pelo som da sílaba, organizada a partir de um silabário, onde as consoantes seguidas por uma vogal são aglutinadas para que as sílabas sejam representadas (ROJO, 2006).

²⁶ O sistema alfabético é a estratégia de escrita em que cada signo representa um som decomposto (fonemas e não mais sílabas), combinando entre si para a representação gráfica dos diferentes sons. Assim, uma média de 30 signos representam as múltiplas combinações por meio do alfabeto (ROJO, 2006).

²⁷ Conforme Cagliari (2014), o alfabeto foi inventado através do princípio acrofônico ou alfabético, isto é, que nomeia as letras com o som que possuem conforme seu radical inicial. “Segundo o princípio alfabético, para cada letra corresponderia um som e vice-versa” (CAGLIARI, 2014, p. 77-78). Este princípio aplica-se a letras como: A, que tem a correspondência sonora de [a]; a letra C, o som de [cê]; a letra P, o som de [pê], e assim por diante. No entanto, algumas letras trazem essa informação sonora de forma diferente, como no caso da letra L, que tem o som de [lê] entre dois Es: e-l-e. Já a letra H não representa som algum; apenas colabora na formação de dígrafos (CAGLIARI, 2014).

²⁸ Leite e Morais (2012) explicam que o sistema notacional é comparado ao sistema de numeração decimal, ou de notação musical, nos quais não há apenas um grupo de caracteres ou símbolos a serem memorizados, mas “há

memorização mecânica ou decifração instintiva visual e motora das palavras (HIGOUNET, 2003; MORAIS, 2012). Assim, para que as crianças sejam alfabetizadas, elas precisam compreender adequadamente o funcionamento, as propriedades, a estrutura e a fundamentação das regras do sistema da escrita, já que este não representa apenas os sons, mas também os segmentos associados a eles para a composição das palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2005; 2012; CAGLIARI, 2014).

Ferreiro e Teberosky (1999) esclarecem que o sistema de escrita da Língua Portuguesa segue o princípio fonográfico, ou seja, a relação sonora da escrita com as palavras expressas. Mas, em função das variações do elemento sonoro, a grafia ora pode estar relacionada ao princípio fonográfico silábico (quando os sons apresentam sequências idênticas aos agrupamentos das sílabas previamente consolidadas e convencionadas) ou ao referente fonográfico-alfabético (quando os sons das palavras não têm relação arbitrária com as sílabas, mas com o princípio de substituição do som por letras que fazem representação não genérica ao mesmo) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CAGLIARI, 2014). Assim, o registro em ambos os casos é baseado no alfabeto, parte essencial do sistema fonográfico para a representação de sons na composição e internalização de palavras através das regras e convenções linguísticas determinadas pelo Sistema da Escrita Alfabética (SEA)²⁹ (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; MORAIS, 2012; CAGLIARI, 2014).

Outro aspecto essencial no processo de alfabetização é a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de refletir, analisar e associar os sons da linguagem receptiva e expressiva a outros sons e formas de registro da palavra (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; CAGLIARI, 2014). Para tanto, a criança precisa assumir uma atitude metacognitiva³⁰, neste caso, mais apropriadamente metalinguística³¹, que envolve ponderar, raciocinar e controlar conscientemente a linguagem por meio das relações convencionadas, segmentando, comparando, seriando, alterando e/ou associando os sons de fonemas com outros fonemas, e posteriormente aos respectivos e possíveis grafemas (LEITE; MORAIS, 2012). Essas

um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram” (p. 11).

²⁹ O SEA é um sistema notacional que organiza o registro escrito por meio das experiências, práticas e vivências da linguagem falada, estruturada nas regras e convenções linguísticas por meio do alfabeto e consciência fonológica, criando hipóteses para a construção e expressão das palavras graficamente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; COUTINHO, 2005; MORAIS; LEITE, 2005; FERREIRO, 2011; MORAIS, 2012; CAGLIARI, 2011)

³⁰ Metacognição é a habilidade de controlar e refletir com os processos cognitivos e o controle destes a partir de diferentes situações e contextos de uso do conhecimento adquirido e experienciado (STERNBERG, 2010).

³¹ Metalinguagem é a habilidade fazer uso da linguagem adquirida para interpretar novas linguagens, conceitos e contextos, refletindo-a sobre diferentes situações e contextos verbais e não verbais (STERNBERG, 2010; LEITE; MORAIS, 2012).

habilidades são essenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica como parte fundamental do processo de alfabetização pelo Sistema da Escrita Alfabética, que podem ser percebidas nas etapas evolutivas de hipóteses da escrita da criança a partir da relação entre a ideia, a fala e o registro gráfico, os quais associam diferentes possibilidades fonêmicas aos respectivos grafemas por meio de regras específicas e/ou implícitas da língua utilizada (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2011).

Na alfabetização, as crianças desenvolvem competência em Língua Portuguesa a partir da psicogênese da língua escrita³², que ocorre de forma evolutiva, interligada através de quatro estágios de desempenho descritos por Ferreiro e Teberosky (1999) como pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Do período pré-silábico, em que a criança ainda não entende os princípios e a sequência usados para registro das palavras faladas, confundindo a escrita como representação por imagens ou letras aleatórias, até sua consolidação na fase final de evolução da escrita no estágio alfabético, quando esta consegue determinar as relações entre grafemas e fonemas, e as regras da linguagem, mesmo cometendo alguns erros ortográficos, há um percurso de constantes tentativas por parte do aprendiz com o objetivo de alcançar a habilidade de leitura e escrita. Por isso, cabe ao professor alfabetizador conhecer cada um desses níveis para acompanhamento da evolução dos seus alunos, bem como dominar os diferentes conhecimentos e necessidades por trás do processo de registro da linguagem falada na sua forma escrita convencionalizada (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; COUTINHO, 2005; SOARES; BATISTA, 2005; MORAIS, 2012; CAGLIARI, 2014). Isso é necessário, já que, “não basta dizer que usamos letras, porque todas as palavras são escritas com letras (e outros sinais)” (CAGLIARE, 2014, p. 75), há diferentes especificidades por trás deste processo. Com tal característica, o ensino da Língua Portuguesa está associado à reflexão sobre a fala e a todas as relações contextuais do uso da língua convencionalizada (FERREIRO; TEBEROSKY; 1999).

Por meio desse preâmbulo conceitual, fica mais claro compreender que, conforme Soares (2016) aponta, a alfabetização é mais do que uma simples prática de ensino do sistema da escrita que torna o aluno capaz de ler, escrever e fazer uso dessas habilidades para interação social. Ferreiro (2011) explica que esse processo começa muito cedo na vida da

³² A psicogênese da língua escrita é o estudo das hipóteses de construção da escrita pelo aprendiz, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, de acordo com as interações sociais e usuais da escrita e da leitura em seu contexto cultural. Este estudo determina que a produção gráfica da criança é processada por níveis ou etapas a partir de hipóteses da evolução de seus registros, por influência dos processos mentais e/ou psicológicos mediante o conhecimento prévio visual e oral da linguagem ao longo do processo de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2011).

criança e nunca termina, e que a alfabetização não está relacionada a algum método ou prática mecânica aplicada pelo professor, mas sim às relações de exploração e experimentação do aluno. Morais (2005) complementa afirmando que para a apropriação do sistema da escrita alfabética, que acontece por meio da alfabetização, as habilidades metacognitivas e metalinguísticas são necessárias para o processamento e consolidação das regras implícitas e explícitas da linguagem convencionalizada pela comunidade linguística. Tendo em vista esses apontamentos, compreende-se que esse ensino não é a simples prática de codificar e decodificar, ou seja, apenas ensinar a ler e escrever (MORAIS, 2005; ALBUQUERQUE, 2007).

Em um sentido mais amplo, Cagliari (2011) aponta que estar alfabetizado não parte da ideia simples de decifração de códigos, mas de toda a amplitude associada a eles. Assim, para compreender os sistemas de escrita, a decifração é necessária da mesma forma que se usa uma chave para desbloquear entradas. Ainda para Cagliari (2011), para compreender os sistemas de escrita, a decifração é indispensável, mas não pode ser tratada e desenvolvida isoladamente. Para apropriação dessa habilidade, é necessário inicialmente entender o funcionamento desse sistema e a organização de todos os códigos, regras, funções, relação de significação e estruturação da Língua Portuguesa (MORAIS, 2012; CAGLIARI, 2011). Traçando um comparativo sobre o processo de alfabetização, Morais (2012) descreve essa atividade de ensino como o trabalho de um pesquisador para desvendar uma esfinge: é preciso analisar o todo e compreender as partes, ampliando a interação com a mesma, compreendendo todos os sentidos, correspondências e associações que farão a diferença para o aprendizado do aluno por meio das hipóteses da escrita, a partir da junção da consciência fonológica, expressão verbal e gráfica.

Atualmente, a discussão sobre alfabetização promovida por pesquisadores como Ferreira e Teberosky (1999), Morais (2005; 2012), Albuquerque (2007), Ferreira (2011), Cagliari (2011), Soares (2016), entre outros, aponta que a sistematização desse ensino não deveria estar associada à manutenção de métodos únicos e tradicionais, nem focada na codificação e decodificação, mas na capacidade de interpretar e fazer interagir significativamente a escrita e suas relações contextuais de forma natural, para que o aluno tenha a capacidade e as condições de posicionar-se criticamente diante do texto escrito. Estar alfabetizado significa “mais do que 'decodificar' e 'codificar' os textos. É poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 21).

Mesmo sendo esta a perspectiva idealizada para o ensino, para o desenvolvimento da alfabetização da Língua Portuguesa no Brasil as práticas docentes ainda priorizam um trabalho pedagógico baseado na memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, já que muitos professores ainda se apegam a métodos específicos e padrões metódicos de ensino, trabalhando na sala de aula apenas atividades que se relacionem com o que era predeterminado pelas metodologias padronizadas (FRADE, 2005; ALBUQUERQUE, 2007). Uma consequência disso foi que “muitos professores e escolas ficavam presos ao mesmo lugar e não modificavam suas práticas” (FRADE, 2005, p. 15), impactando em atrasos para o desenvolvimento satisfatório dos alunos, algo amplamente criticado contemporaneamente (FRADE, 2005; MORAIS, 2005; 2012; ALBUQUERQUE, 2007). Pois, quando o ensino tem raízes arraigadas em uma estrutura de metodologia fixa o desenvolvimento da criança pode ser prejudicado (MORAIS, 2012; SOARES, 2016).

No propósito de consolidar as habilidades de leitura e escrita, as práticas de alfabetização conservadoras são trabalhadas isoladamente a partir de métodos engessados e estruturados em práticas isoladas de síntese da escrita partindo do som das letras, ou de sua análise por meio do texto para compreender as palavras e letras (FRADE, 2005; SOARES, 2016). Mas métodos não são fórmulas mágicas e nem encaixes padronizados a todos os alunos na fase de alfabetização, uma vez que, para cada um, há uma perspectiva de ensino e aprendizagem específica, conforme seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, linguísticos e culturais (FRADE, 2005; FERREIRO, 2011; MORAIS, 2012).

Nessa perspectiva, Ferreiro (2011) orienta que apegar-se a uma única prática metodológica engessada não garante certeza quanto aos resultados. Para tanto, o professor alfabetizador precisa conhecer e compreender a história e as práticas por trás da alfabetização, para que este conhecimento permita-lhe posicionar-se mediante aos entraves e possibilidades desse campo educacional, já que, “atualmente, a didática da alfabetização incorpora uma série de procedimentos que são complexos e implicam em escolhas de diversos caminhos” (FRADE, 2005, p. 18). Para isso, é importante compreender as habilidades e os sistemas em que os métodos de ensino estão fundamentados, bem como o resultado das práticas experimentadas por professores nesta fase (FERREIRO, 2011; SOARES, 2016).

Nos métodos sintéticos, por exemplo, há uma perspectiva de ensino das partes para o todo, privilegiando as correspondências fonográficas. Neste campo, encontram-se as práticas dos métodos alfabético, fônico e silábico. Segundo Frade (2005), “para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita” (p. 22). Portanto,

os métodos sintéticos se baseiam num mesmo pressuposto: o de que a compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo (FRADE, 2005, p. 23).

Nesse aporte delineado de desenvolvimento das partes mínimas da linguagem para a produção escrita, há o método alfabético (FRADE, 2005). Essa prática consiste em

apresentar partes mínimas da escrita, as letras do alfabeto, que, ao se juntarem umas às outras, formavam as sílabas ou partes que dariam origem às palavras. Os aprendizes, primeiro, deveriam decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra (FRADE, 2005, p. 24).

Outro método sintético que tem uma proposição semelhante ao alfabético é o fônico, que parte do princípio de que “é preciso ensinar as relações entre sons e letras, para que se relacione a palavra falada com a escrita. Dessa forma, a unidade mínima de análise é o som” (FRADE, 2005, p. 25). A partir desse segundo método, o ensino é apoiado na sistematização iniciada com a apropriação da estrutura de articulação fonética das vogais, e posterior introdução das consoantes, para que, com as funções pré-estabelecidas, sejam feitas as junções entre elas, processando as sílabas. Com essa ordenação definida, o professor consegue orientar o aluno de que os diferentes sons expressos, codificados com sílabas, criam as palavras. Esse método é favorecedor quando há correspondência direta entre o fonema e sua forma escrita, mas existem alguns problemas, como as variações dialetais na pronúncia das palavras e o fato de que “algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra” (FRADE, 2005, p. 26). Por isso, não há constatação de eficácia em sua aplicação a todos os educandos na fase de alfabetização (FRADE, 2005).

Ainda sobre os métodos sintéticos, outra estratégia é o sistema silábico, que também processa o ensino das partes mínimas das palavras para o todo (FRADE, 2005; MORAIS, 2012). Neste caso,

a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba. No entanto, em várias cartilhas, o trabalho inicial centra-se nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas. No desenvolvimento do método, geralmente é escolhida uma ordem de apresentação, feita segundo princípios calcados na ideia “do mais fácil para o mais difícil”, ou seja, das sílabas “simples” para as “complexas”. São apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para indicar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente

em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras. O método permite que se formem novas palavras apenas com as sílabas já apresentadas e formam-se, gradativamente, pequenas frases e textos, forjados para mostrar apenas as combinações entre sílabas já estudadas (FRADE, 2005, p. 27).

Essa estratégia de ensino tem vantagens quando são trabalhadas sílabas que, ao serem expressas verbalmente, são percebidas mais facilmente do que os sons separados. Porém, conforme Frade (2005), geralmente as práticas de ensino a partir desse método são desenvolvidas por meio de textos artificiais sem função social e dissociadas da realidade do aluno, pois é priorizado o aprendizado a partir das relações entre unidades sonoras e gráficas, não havendo ligação contextual e valorização do significado e das experiências cotidianas do aluno.

O segundo grupo de práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização são os métodos analíticos, que partem do princípio de decifração por análise do todo (o texto) para as partes mínimas das palavras (as letras). Essa estratégia de ensino baseia-se no reconhecimento global do texto pelo exercício de leitura para a compreensão do seu significado, para que em sequência sejam observadas, analisadas e desenvolvidas atividades com as unidades textuais menores, as letras das palavras. Nesse grupo estão organizados os métodos globais de sentencição e de palavração (FRADE, 2005).

O método da palavração é desenvolvido por apresentação de uma palavra trabalhada de maneira repetitiva para memorização e compreensão da sua estrutura e significado a partir de seu grau de facilidade e proximidade ao contexto do estudante. Em seguida, com essa primeira parte consolidada, decompõe-se a palavra em sílabas para desenvolvimento de exercícios de treinamento e fixação (FRADE, 2005). Esse método enfatiza a aprendizagem pela busca do significado nas ações de repetição da leitura; no entanto, “como principais desvantagens, aparecem as dificuldades em enfrentar palavras novas, quando os professores se limitam à simples visualização, sem incentivar a análise e o reconhecimento de partes da palavra” (FRADE, 2005, p. 33). Já no método de sentencição, “a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas” (FRADE, 2005, p. 33-34). A desvantagem desse método é o incentivo à memorização em detrimento da análise de palavras, seus contextos, significação e constituição.

Ainda fundamentado nos aspectos do sistema analítico, Frade (2005) descreve a abordagem do método global de contos, que parte do reconhecimento global do texto, pela identificação e memorização das frases, palavras e sílabas. A vantagem dessa prática é que o

gênero textual escolhido normalmente está associado a uma linguagem atrativa, que desperta no estudante mais interesse e desejo do que nos outros métodos, uma vez que não se separam significado e interação do texto da prática de ensino estabelecida (FRADE, 2005).

Como última estratégia de ensino, Frade (2005) apresenta outra perspectiva denominada método natural ou de imersão, no qual o professor trabalha com as crianças textos que elas produzem a partir da apresentação de palavras geradoras, com as quais elas criam diferentes narrativas escritas posteriormente usadas para desenvolver atividades escritas de estudo linguístico e de vocabulário. Essa prática de ensino tem como vantagem a escrita e leitura a partir de situações autênticas em torno dos atos de ler e escrever. Mas quando não há intervenção docente nesse processo, a criança pode solidificar conhecimentos que não criarão relações de correspondência em apoio ao processo de alfabetização (FRADE, 2005).

Em linhas gerais, a característica central dos métodos apresentados é favorecer a aprendizagem da criança colaborando para que esta se desenvolva consolidando a alfabetização adequadamente (FRADE, 2005). Frade (2005) ainda aponta que professores que trabalham nesse campo de ensino confundem-se com a diversidade de conceitos que tem sido adotada para a definição e prática de alfabetização. A autora explica:

há algum tempo, se perguntássemos a um professor o que é alfabetizar, ele não teria nenhum problema em responder que se tratava de “ensinar a decodificar”, ou de “ensinar as relações entre letras e sons”. Se fazemos essa pergunta hoje, é comum encontrarmos a seguinte resposta: “trata-se de trabalhar com a escrita e a leitura para que os alunos possam fazer uma leitura crítica do mundo e participar ativamente da cidadania”. Ou “trata-se de ensinar a ler e escrever para que o alfabetizado possa usar a escrita nas suas diferentes funções e em diferentes contextos”. Ou ainda “é promover o processo de construção de conhecimento do aluno sobre a escrita” (FRADE, 2005, p. 45).

As concepções apontadas pela autora indicam que o histórico educacional por trás dos princípios da alfabetização a todo tempo tem sofrido mudanças conceituais e práticas (FRADE, 2005). Atualmente, esse processo busca levar os estudantes a alcançarem as capacidades necessárias para dominar mais do que os aspectos técnicos da escrita convencional, algo que com o tempo torna-se uma recorrência automática e implícita nas relações de leitura e produção escrita. Em função dos resultados obtidos em pesquisas sobre as metodologias baseadas nas necessidades dos alunos, esse ensino tem sido praticado de maneira mais contextualizada e envolvente por professores que se preocupam em atualizar-se para este fim (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FRADE, 2005; ALBUQUERQUE, 2007; FERREIRO, 2011; MORAIS, 2012; CAGLIARI, 2011).

Feitas algumas considerações sobre perspectiva e prática para alfabetização da Língua Portuguesa, torna-se importante discutir como as especificidades metodológicas apresentadas são desenvolvidas por professores regentes que atendem alunos surdos matriculados em turmas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola inclusiva do ensino regular comum. Diferentes perspectivas podem ser encontradas a partir das múltiplas realidades estudadas por autores como Capovilla e Capovilla (2002a; 2002b), Fernandes (2006; 2007), Guarinello (2007), Peixoto (2006) e Capovilla (2008; 2009; 2011). Ao se comparar o processo de alfabetização de alunos surdos e alunos ouvintes, deve-se considerar que, até mesmo para os estudantes que não apresentam alguma deficiência ou diferença linguística, as práticas baseadas em métodos tradicionais, ainda utilizados por professores regentes, são questionadas por autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Coutinho (2005), Frade (2005), Morais (2005), Ferreiro (2011), Cagliari (2011), Soares (2016), entre outros.

No caso específico da alfabetização na educação de surdos, pesquisadores do campo de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua argumentam que o processo de leitura e escrita deveria acontecer na Língua de Sinais, que, na maioria dos casos, deveria ser a primeira língua dessas crianças (QUADROS, 2000; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2010; 2015; FERNANDES, 2007; 2015; CAPOVILLA, 2008). Para isso, conforme Quadros e Schmiedt (2006) apontam, “uma forma de escrita da Língua de Sinais torna-se emergente para a comunidade no processo de alfabetização” (p. 29). A justificativa para esta questão é que a escrita alfabética da Língua Portuguesa não capta as relações da linguagem visual (CAPOVILLA *et al.*, 2002; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; 2002b; FERNANDES, 2006; 2007; 2015; GUARINELLO, 2007), não reproduz a associação e significação natural no processamento linguístico (KARNOPP, 2010; PEREIRA, 2010; 2015), nem sistematiza as hipóteses dos estágios de evolução da escrita por meio das relações simbólicas da criança nessa fase do desenvolvimento (QUADROS, 2000; PEIXOTO, 2006). Quadros (2000), Quadros e Schmiedt (2006) e Fernandes (2015) esclarecem ainda que, se esse procedimento fosse possível e priorizado na fase inicial do ensino, a apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua teria melhores resultados. Quadros e Schmiedt (2006) fazem um comparativo dessa situação exemplificando que “a criança surda brasileira deve 'pular' o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. Assim, a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido 'alfabetizada' na língua de sinais” (p. 30).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a prática de “pular o rio sem acesso de uma ponte” não seria necessária, porque, conforme Gesser (2009), a Língua de Sinais não é uma língua ágrafa³³, tendo modalidade de registro gráfico, no entanto, pouco difundida e usada no Brasil. Ainda de acordo com Stumpf (2010), não é preciso o sistema silábico ou alfabético da Língua Portuguesa, ou o uso de ideogramas ou logogramas, para que os surdos registrem graficamente as ideias processadas em sua língua. A autora explica que, a escrita da Língua de Sinais existe e pode seguir os princípios de registro a partir do *Signwriting*, produzindo a escrita dos sinais por meio dos aspectos projetivos espaciais fundamentados nos cinco parâmetros fonológicos manuais e não manuais dessa língua³⁴. Para tanto, as configurações e orientação das mãos, os movimentos corporais, a direcionalidade e as expressões não manuais que compõem fonologicamente os sinais são usados para produzir graficamente o léxico visual a partir das regras e padrões desse sistema (QUADROS, 2000; PERLIN, 2002; STUMPF, 2010). Logo, a Língua de Sinais não se caracteriza como uma língua de base silábica, alfabética ou ideográfica, mas uma língua fonológica com registro escrito, diferente da Língua portuguesa que é fonética de base silábico-alfabética (GESSER, 2009; STUMPF, 2010).

No entanto, o uso da estratégia de alfabetizar em Língua de Sinais escrita por meio de sistemas como o *SignWriting* ainda não é normatizado e difundido nas instituições educacionais que têm alunos surdos matriculados (QUADROS, 2000; QUADROS; SCHMIEDT, 2006). No Brasil, por exemplo, essa modalidade não faz parte do sistema educacional (BRASIL, 2013). Mas se o ensino por meio da Língua de Sinais escrita fosse possível, estudos (QUADROS, 2000; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; STUMPF, 2010; FERNANDES, 2015) apontam que pelo uso de materiais pedagógicos nesse formato e com a valorização da escrita da língua de interação dos surdos no contexto escolar, estes alunos teriam melhor desenvolvimento educacional. Quadros (2000) aponta que a leitura e escrita em Língua de Sinais são importantes e imprescindíveis, porque a “alfabetização de crianças

³³ Língua ágrafa é uma língua que não possui formas de registro escrito, não havendo documentos de uso corrente escritos. No caso da Libras, conforme Gesser (2009) e Stumpf (2010), ela possui sistemas que podem representar sua escrita adequadamente, como tem sido feito, não sendo considerada uma Língua ágrafa.

³⁴ Os cinco parâmetros fonológicos linguísticos visuais - configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação da palma das mãos e expressões não manuais - são parte da fonologia, auxiliando na composição dos léxicos visuais da Libras, diferentemente de como acontece com os léxicos verbais na Língua Portuguesa. Um comparativo desse aspecto pode ser visto na representação lexical em Libras para os referentes correspondentes a laranja, aprender, leite ou ouvir. Para essas palavras, que não têm radicais gráficos ou estruturas visuais pictóricas semelhantes, são usadas as mesmas configurações de mãos para expressá-las visualmente, mas são os outros parâmetros fonológicos que diferenciarão a expressão para cada uma dessas referências lexicais na Libras, diferentemente da Língua Portuguesa (GESSER, 2009; GÓES; CAMPOS, 2013; HARRISON, 2013).

surdas enquanto processo; portanto, só faz sentido se acontece na LSB”³⁵ (p. 3), sendo o padrão para organização do pensamento, aquisição da linguagem, interação com os pares, aprendizagem dos conteúdos escolares e sistema de leitura e escrita dos estudantes, bem como estrutura de apoio para a apropriação da segunda língua na modalidade escrita, o Português.

Para crianças surdas fluentes e imersas na Língua de Sinais, a forma de registro por meio de sistemas como o *Signwriting* “é uma porta que se abre no processo de alfabetização” (QUADROS, 2000, p. 10), pois o registro escrito da língua colaboraria para a preservação das marcas e aspectos identitários e culturais dessa comunidade (FERNANDES, 2007; STUMPF, 2010).

Considerando que esta não é uma realidade nas escolas brasileiras, os professores que atuam com alunos surdos na fase inicial da alfabetização em turmas de educação inclusiva deveriam analisar o histórico das práticas educativas já experimentadas do processo de ensino desses alunos (ROCHA, 2007; STROBEL, 2008; CAPOVILLA, 2011), para que estes tenham um referencial de auxílio na avaliação e escolha das estratégias mais adequadas, considerando as das especificidades linguísticas, pedagógicas e culturais, para que não sejam mais adotados métodos únicos e engessados no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua por meio do processo de alfabetização (PEIXOTO, 2006; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; FERNANDES, 2007; 2015; GUARINELLO, 2007; BRASIL, 2012; PEREIRA, 2015).

No entanto, muitos professores têm pouco ou nenhum conhecimento sobre a Língua de Sinais, práticas pedagógicas visuais bilíngues e cultura surda (LACERDA, 1998; 2006; LACERDA; BERNARDINO, 2010; BARBOZA *et al.*, 2015; NASCIMENTO; SILVA, 2010). Muitos ainda desconhecem a potencialidade desses alunos e sua capacidade para dominar a Língua Portuguesa escrita (BRASIL, 2012). Mesmo diante de conflitos terminológicos e conceituais sobre esse ensino, diferentes pesquisadores brasileiros (CAPOVILLA *et al.*, 2002; LACERDA, 2006; GUARINELLO, 2007; KARNOPP, 2010; BOTELHO, 2013; LODI, 2013a; PEREIRA, 2015; FERNANDES, 2015) concordam que os surdos têm potencialidade para aprenderem a Língua Portuguesa como segunda língua a partir do processo de alfabetização, mesmo sem o pré-requisito do sistema de escrita da Língua de Sinais. Para tanto, o trabalho pedagógico não pode ser desenvolvido da mesma forma que é feito com os alunos que escutam, e sim, por práticas semelhantes às aplicadas no ensino de

³⁵ LSB – Língua de Sinais Brasileira.

Português como segunda língua para estrangeiros³⁶, levando em conta as especificidades dos alunos surdos e seu contexto, sem recorrência a estratégias associadas aos sons das letras ou palavras (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; GUARINELLO, 2007; FERNANDES, 2015).

Considerando que as crianças surdas não escutam a voz humana (CAPOVILLA, 2011), que têm direito ao ensino escolar em Língua de Sinais e que a Língua Portuguesa seja ministrada em uma perspectiva bilíngue (BRASIL, 2005; LODI, 2013b), os professores desses alunos deveriam garantir que o vocabulário da segunda língua em processo fosse ministrado por associação da escrita às diferentes circunstâncias possíveis, baseando-se em uma pedagogia visual bilíngue, partindo de contextos de uso da língua e não de ensino de palavras, sílabas ou letras isoladamente por práticas mecânicas de memorização (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; FERNANDES, 2015). As atividades planejadas deveriam promover uma dimensão discursiva da linguagem com constante colaboração e intervenção docente por meio de ensino individualizado, estratégias e atividades lúdicas e significativas, e a utilização de retextualização³⁷ da produção escrita, exploração exaustiva com leitura, análise e comparação dos textos elaborados, com todo o processo mediado pela Língua de Sinais (GUARINELLO, 2007; FERNANDES, 2007).

Para que as crianças surdas sejam imersas por meio de uma pedagogia visual bilíngue no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no processo de alfabetização, é de fundamental importância o uso de obras literárias, contação de histórias em Língua de Sinais, observação e análise de vídeos bilíngues, utilização de imagens para contextualização e introdução de novos assuntos, acesso ao texto oral graficamente por meio de cartazes, jogos, brincadeiras e atividades que priorizem aspectos visuais de relação entre a escrita e seus diferentes significados. Essas múltiplas possibilidades são importantes para o processo de alfabetização a fim de que a criança surda conecte, assimile, compreenda e valorize os sentidos e as práticas da escrita alfabética convencionada em todos os ambientes sociais (QUADROS, 2000; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; PEREIRA, 2015). Tais possibilidades

³⁶ Ensinar segunda Língua para estrangeiros envolve considerar as diferenças e semelhanças entre as línguas e culturas associadas. Ao professor de PLE cabe, portanto, reunir conhecimentos sobre a multiplicidade de usos desse idioma bem como uma capacidade de uso fluente dessa língua sob uma sensibilidade específica para compreender o aprendiz na língua e guiá-lo mediante materiais e procedimentos próprios nesse ingresso complexo ao universo de cultura das línguas envolvidas. A sala de aula precisa ser considerada, então, um lugar de cuidadosa e compreensiva interação social e movimentação da língua-alvo em questão, reconhecendo limitações e estados afetivos muito singulares que a todo momento podem afetar o processo de aquisição e ensino dessa língua-alvo (BATISTA; ALARCÓN, 2012).

³⁷ A atividade pedagógica de retextualização é um processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, que trabalham as habilidades de escrita para o desenvolvimento da produção gráfica por atividades docentes pelos diferentes gêneros textuais. Esta favorece o aprendizado e desenvolvimento da análise linguística e uso de vocabulário de maneira mais ampla da língua em questão (MARCUSCHI, 2001).

poderão ampliar o interesse, o simbolismo e a interação da criança surda, da mesma forma como acontece costumeiramente no processo de apropriação da escrita por crianças que escutam na alfabetização nas línguas orais (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; PEIXOTO, 2006; FERNANDES, 2007; BRASIL, 2012).

Logo, “as crianças surdas, assim como as ouvintes, podem adquirir a escrita alfabética da língua portuguesa no encontro com textos” (PEREIRA, 2015, p. 261). Dessa forma, a escrita da Língua Portuguesa seria processada apenas por um caminho diferente do percorrido pelos ouvintes, mas com objetivos e estratégias semelhantes, considerando que a ausência da audição não provoca impedimentos quando a metodologia é adequada aos fins necessários para o ensino (PEREIRA, 2015).

Portanto, no ensino de segunda língua para surdos é necessária a aplicação de metodologias específicas (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; FERNANDES, 2007; BRASIL, 2014), a partir de mecanismos que não fazem recorrência aos aspectos fonéticos da Língua Portuguesa (FERNANDES, 2015). Fernandes (2015) considera ser importante que o professor se aproprie das estratégias similares àquelas utilizadas no ensino de Português como segunda língua para estrangeiros. A autora faz esse comparativo, pois, neste processo de ensino, ambos usam outra língua para fundamentar as relações contextuais de significação na introdução de novos termos da língua-alvo por meio da língua fonte (FERNANDES, 2015). Conforme Fernandes (2015) aponta, quando o aprendizado da segunda língua envolve um sistema que tem estrutura sintática diferente de sua língua materna, estes

apresentam dificuldades semelhantes às dos surdos em relação ao uso de preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal, enfim, no que se refere aos componentes estruturais da sua organização, além dos aspectos pragmáticos e semânticos. Este fato ocorre independentemente de os mesmos estarem expostos, continuamente, através do canal auditivo, as realizações linguísticas que os cercam do mesmo modo que um falante normal (FERNANDES, 2015, p. 77).

A autora explica que isso acontece pela dificuldade de ruptura entre a língua materna e a recém-adquirida para a significação da nova língua exposta, porque a gênese de produção, compreensão e organização das línguas em questão não segue essencialmente o mesmo padrão estrutural linguístico (FERNANDES, 2007). Em uma língua materna, “o falante manifesta uma relação natural ao penetrar no mundo dos conceitos, a aprendizagem é informal, há o vínculo afetivo com o grupo de referência mais imediato” (FERNANDES, 2007, p. 7). Isso não acontece naturalmente na apropriação de uma segunda língua, e

principalmente quando os fatores linguísticos não correspondem aos padrões das estruturas envolvidas.

No caso dos surdos, a construção psicomotora e psicolinguística da escrita na Língua Portuguesa não ocorre da mesma forma que é processada por crianças falantes de língua oral, pois para estas a construção da escrita alfabética baseia-se na consciência fonológica da língua que escutam e comunicam-se, enquanto para os surdos usuários de Língua de Sinais, por não comunicarem-se através da Língua Portuguesa oral, acabam não construindo a consciência fonológica sonora (PEIXOTO, 2006). Uma vez que os parâmetros fonológicos auditivos, requisitos essenciais para as diferentes associações, simbolismos e interação no processo de alfabetização de uma língua oral-auditiva, são ausentes para os surdos usuários de Língua de Sinais, estes não conseguirão produzir a escrita a partir da estrutura comum que as crianças falantes da língua oral desenvolvem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; PEIXOTO, 2006). Por exemplo, para que uma criança falante de Língua Portuguesa aprenda a escrever a palavra CASA, ela precisa associar esses sons com outros semelhantes, bem como buscar, por meio da consciência fonológica, o padrão sonoro da palavra CASA, e associá-lo às sílabas e letras para vinculação e memorização gráfica, fonêmica e conceitual dessa palavra. No caso dos alunos surdos, por não ter a experiência auditiva da palavra CASA, a expressão labial, a transcrição fonética e a escrita silábico-alfabética não são naturalmente acessíveis a eles.

Conforme pode ser visualizado na Figura 1, o desenho do referente visual, as letras do alfabeto manual (projetivas ou escritas em *signwriting*), o sinal em Libras (projetivo ou escrito em *signwriting*) não fazem associação com a escrita silábico-alfabética da Língua Portuguesa. Portanto, no processo de alfabetização, o aluno surdo terá que usar outras estratégias de construção da sua hipótese para a escrita, o que não é um trabalho costumeiro que o professor regente em turmas de educação inclusiva do ensino regular comum desenvolve.

Figura 1- Possibilidades de registro e expressão do referente CASA

	Desenho do referente visual
CASA	Escrita silábico-alfabética na Língua Portuguesa
['kaza]	Transcrição fonética na Língua Portuguesa
	Expressão fonético-labial na Língua Portuguesa
	Escrita das letras do alfabeto manual da Libras
	Escrita das letras do alfabeto manual da Libras pelo <i>Signwriting</i>
	Desenho projetivo do sinal em Libras
	Escrita do sinal em Libras pelo <i>Signwriting</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).















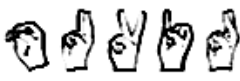


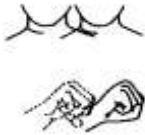


Analisando a Figura 1, a respeito da diferença de registro das palavras para os sinais, tentou-se ilustrar o que Peixoto (2006) aponta: o aluno surdo, nesse processo, “não (parece) estabelece(r) a relação entre o que se fala e o que se escreve” (p. 226), não havendo reflexão linguística através da oralidade para a apropriação da escrita, da mesma forma que a criança ouvinte (PEIXOTO, 2006). Uma justificativa para esse aspecto é o fato de que “o Português é uma língua oral-auditiva e a Libras é visual-espacial” (BRASIL, 2012, p. 31), não havendo entre as duas uma correspondência fonêmica, gráfica, simbólica ou visual para que o aluno faça correlações, associando as duas línguas no processo de ensino (FERNANDES, 2006; GUARINELLO, 2007; BRASIL, 2012). Além do aspecto auditivo, que impede a assimilação fonêmica, há a diferença na sistematização da estrutura das duas línguas, a língua de uso do sujeito surdo, Língua de Sinais, e a Língua Portuguesa, ministrada no processo de alfabetização na escola (FERNANDES, 2007; 2015).

Vale ressaltar que, mesmo sendo uma língua de modalidade visual-espacial, a Libras não é simplesmente uma estratégia comunicativa, nem mesmo um tipo de

acessibilidade à língua oral usada no país onde estão as pessoas surdas. Trata-se de uma língua natural organizada a partir de experiências visuais, culturais, sociais e históricas da comunidade surda e é regida por regras, estrutura linguística e um conjunto completo de léxicos do vocabulário (QUADROS; KARNOPP, 2004; FERNANDES, 2007; 2015; GESSER, 2009; ALBRES, 2013b; BOTELHO, 2013; SANTIAGO, 2013). Por ser uma língua que faz uso de recursos essencialmente visuais, ela é percebida pela visão e proferida pelas expressões manuais e não manuais. Como sistema linguístico autônomo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é diferente da Língua Portuguesa: suas estruturas fonológica, sintática e semântica seguem as regras e padrões linguísticos sistematizados, como ocorrem nas línguas orais, mas com configuração e classificação específicas das línguas de modalidades visuais (HARRISON, 2013), sendo “organizada do ponto de vista lexical (vocabulário), gramatical (regras de funcionamento) e funcional (regras de uso)” (FERNANDES, 2007, p. 2).

Produzida pelos “movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais” (HARRISON, 2013, p. 31), todas as partes da Língua de Sinais devidamente articuladas formam conceitos, expressões, frases ou diálogos com características visuais específicas, não sendo necessário soletrar as palavras por meio do alfabeto manual para comunicação visual com seus pares linguísticos. Para a produção dos léxicos, diferente da língua oral, que faz uso dos fonemas, na Língua de Sinais são usados os cinco parâmetros linguísticos fonológicos manuais e não manuais que estruturam e processam os léxicos visuais (QUADROS; KARNOPP, 2004; HARRISON, 2013). Um exemplo da diferença na estrutura lexical entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa pode ser vista na expressão dos referentes LARANJA, APRENDER, LEITE, OUVIR ou AMOR, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Quadro expressivo em Libras e Português de alguns referentes

PALAVRA	IMAGEM DO REFERENTE	SINAL EM LIBRAS PROJATIVA	ESCRITA DAS LETRAS EM LIBRAS	ESCRITA DO SINAL EM LIBRAS SIGNWRITING
LARANJA				
APRENDER				
LEITE				
OUVIR				
AMOR				





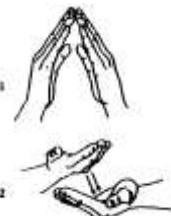


Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Nos exemplos apresentados na Figura 2, compreende-se que a representação lexical desses sinais em Libras (projetivo ou escrito em *signwriting*) não tem relação com o registro gráfico das palavras que as identifica, e nem mesmo com os referentes visuais apresentados. Diferente do Português, na Libras, os sinais são organizados e agrupados pelos radicais linguísticos dos cinco parâmetros fonológicos. Nos exemplos da Figura 2 pôde ser visto que as configurações de mãos e parte do movimento manual dos sinais expressos são idênticos, mas o significado nessas situações vai variar conforme os outros dois parâmetros fonológicos, o ponto de articulação e a orientação das mãos. Essa comparação deixa claro que a estrutura lexical da Língua de Sinais é dessemelhante da Língua Portuguesa (QUADROS; KARNOPP, 2004; GESSER, 2009; GÓES; CAMPOS, 2013; FERNANDES, 2015).

A Língua de Sinais ainda é marcada por outras características e regras que não correspondem àquelas da Língua Portuguesa. Entre estas, destacam-se as flexões temporais do verbo, as pessoas do discurso, a ordem lexical nas orações, a concordância do predicado, as preposições, os artigos e verbos de ligação (QUADROS; KARNOPP, 2004; FERNANDES,

2007). Fernandes (2007) explica que algumas dessas marcas podem não ser distinguíveis separadamente na produção visual comunicativa dos surdos, pois essas expressões linguísticas são muitas vezes associadas a outros recursos visuais ou incorporadas aos léxicos, conforme podem ser observadas na Figura 3.

Figura 3 - Expressões de frases em Português e em Libras

<p>Minha casa fica perto do hospital.</p>	 CASA	 MINHA	 (do) HOSPITAL	 (fica) PERTO
<p>Eu fui andando para a escola.</p>	 a ESCOLA	 EU	 fui ANDANDO para	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Conforme visto na Figura 3, em algumas frases em Língua Portuguesa são apresentados mais itens lexicais escritos para a transmissão da informação, enquanto nas frases em Libras são necessários menos léxicos visuais. Isto acontece porque uma língua de modalidade visual-espacial tem especificidades das quais se resguardam as línguas de modalidade oral auditiva. Assim, na frase “MINHA CASA FICA PERTO DO HOSPITAL”, ao expressá-la em Libras, o verbo auxiliar “FICA” vincula-se ao advérbio de lugar “PERTO”, que quando expressado visualmente torna-se uma expressão completa “FICA-PERTO”, e a preposição “DE” associa-se ao substantivo “HOSPITAL”. No segundo exemplo, “EU FUI ANDANDO PARA A ESCOLA”, o verbo auxiliar “FUI” e a preposição “PARA” incorporam-se visualmente à forma verbal gerundiva “ANDANDO” por meio dos movimentos manuais expressos na frase. Ainda pôde ser vista na Figura 3 a organização sintática das frases em Língua de Sinais, que na maioria das vezes processa-se diferente do formato da Língua Portuguesa (FERREIRA-BRITO, 1995; FELIPE; MONTEIRO, 2001; QUADROS; KARNOPP, 2004; GESSER, 2009; GÓES; CAMPOS, 2013; HARRISON, 2013; SANTIAGO, 2013; FERNANDES, 2015).

Outra questão que também interfere no processo de alfabetização dos alunos surdos é que os professores, na maioria dos casos, são monolíngues e fazem recorrência a

estratégias fonéticas da Língua Portuguesa, privilegiando, na maioria das suas práticas, uma didática baseada na associação dos sons com as letras e palavras que serão registradas graficamente, em um ambiente que não é natural e favorecedor aos seu desenvolvimento linguístico (RINALDI, 1997; FERNANDES, 2006; 2015; PEIXOTO, 2006; CAPOVILLA, 2011; BRASIL, 2012). No entanto, destaca-se que as dificuldades de alfabetização não acontecem apenas para os alunos surdos; até mesmo os alunos que escutam sofrem as variações entre a fala e a escrita³⁸, ou seja, o aluno falante de Língua Portuguesa brasileiro não escreve o Português falado, pois as relações sociais de uso dessa língua não estão totalmente representadas pela escrita instruída pela escola. No caso da criança surda usuária de Língua de Sinais, a escola determina que ela deva escrever uma Língua cujo uso ela não presencia, nem se comunica por meio dela. Sobre as questões de ensino da Língua Portuguesa nas escolas de ensino comum, Perlin e Quadros (1997) trazem apontamentos questionando situações cotidianas desses espaços:

[...] como a escola inclusiva vai trabalhar com o português como segunda língua com alunos surdos, se deve trabalhar com essa língua partindo do pressuposto de que seja a primeira língua dos demais alunos? Ademais, se a escola não está conseguindo garantir a aquisição da primeira língua, a língua de sinais, como ela poderá garantir o processo de aquisição do português, que é uma segunda língua para surdos, sem uma primeira língua? (PERLIN; QUADROS, 1997, p. 37).

A partir das indagações levantadas por Perlin e Quadros (1997) e das pesquisas sobre a ação metodológica para ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (RINALDI, 1997; PEIXOTO, 2006; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; GUARINELLO, 2007; FERNANDES, 2015; PEREIRA, 2015), é necessário analisar como as práticas pedagógicas para este ensino têm sido conduzidas nas turmas de educação inclusiva com crianças surdas na fase da alfabetização. Considerando que a alfabetização da Língua Portuguesa ainda está alicerçada no Sistema da Escrita Alfabética (MORAIS; LEITE, 2005; COUTINHO, 2005; LEITE; MORAIS, 2012), é necessário o pleno funcionamento do processamento auditivo para que as relações fonéticas implícitas e explícitas nas regras cotidianas da linguagem sejam apropriadas pelo aluno (RINALDI, 1997; MORAIS, 2012; CAGLIARI, 2011). No caso do surdo, por ele não adquirir “a língua oral, ou seja, o português falado de forma espontânea” (RINALDI, 1997, p. 148-149), é preciso descobrir como esse “sujeito vai aprender a ler e a escrever uma língua que ele não fala ou fala com menor

³⁸ Estas são variações provadas pela diferença na produção textual que ocorrem entre a fala e a escrita, ou seja, não escrevemos exatamente como falamos (MARCUSCHI, 2001).

fluência” (BRASIL, 2012, p. 31), para que não seja prejudicado ou tenha desempenho precário (RINALDI, 1997).

Tendo em vista as dificuldades e possibilidades para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua por meio da alfabetização, é necessário compreender como as metodologias de ensino apresentadas podem ser aplicadas sem uso dos princípios e segmentos fônicos, priorizando o uso e ensino dos elementos gráficos da língua oral para a apropriação do Sistema de Escrita pelos alunos surdos (RINALDI, 1997; PEIXOTO, 2006; BARBOZA *et al.*, 2015; FERNANDES, 2015). Este ainda é um fator dificultador que precisa ser superado, pois, conforme Fernandes (2015), as práticas dos professores ainda são voltadas para o padrão geral de instrução do Sistema da Escrita Alfabética. Este é um fator dificultador, pois esse procedimento está entabulado nas relações hipotéticas a partir da análise da estrutura das palavras, seguindo os aspectos e as regras da consciência fonológica, formada pela associação das diferentes possibilidades fonêmicas para seu pareamento aos grafemas em suas regras específicas e/ou implícitas em um sistema notacional de registro da linguagem oral (COUTINHO, 2005; CAGLIARI, 2011; MORAIS, 2012).

Levando em conta que o processo de alfabetização ainda aplicado por professores nas escolas inclusivas foca as especificidades fonológicas da Língua Portuguesa, que privilegia as estratégias dos métodos sintéticos e analíticos associadas a práticas tradicionais modeladas para um público comum (FRADE, 2005; MORAIS, 2012), os alunos surdos usuários de Língua de Sinais não falantes de Língua Portuguesa oral, ao serem submetidos a esse procedimento, não alcançam desempenho satisfatório (RINALDI, 1997; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; 2002b; PEIXOTO, 2006; GUARINELLO, 2007; CAPOVILLA, 2008; 2009; 2011). Considerado esse desafio, os professores precisariam repensar sua prática de ensino a partir da realidade linguística, social, cultural e bilíngue do aluno, e não nos métodos tradicionais padronizados para o Sistema da Escrita Alfabética (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; KARNOPP, 2010; PEREIRA, 2010; 2015; BRASIL, 2012; KARNOPP; PEREIRA, 2012; LODI, 2013a).

Outro fator divergente ao princípio de equidade, e que interfere no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, determinado pelas leis vigentes no campo da educação de surdos (BRASIL, 2014; FERNANDES; MOREIRA, 2014), são as orientações emanadas do Ministério da Educação, **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez (DAMÁZIO, 2007) e **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez (ALVEZ, FERREIRA; DAMÁZIO, 2010). Ambos os documentos orientam que o ensino da Língua Portuguesa como

segunda língua com alunos surdos matriculados no ensino regular comum deve acontecer prioritariamente por estratégias diferenciadas a partir do Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008; 2014; FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Contrárias a essa proposta, Fernandes e Moreira (2014) argumentam que o trabalho essencial de desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos em Língua Portuguesa deve acontecer na fase inicial da escolarização, no ensino bilíngue com o professor regente que o ministra, em equidade aos parâmetros gerais do ensino a todos. No entanto, na proposta do Atendimento Educacional Especializado, a partir das orientações fundamentadas pelo Ministério da Educação, o ensino da Língua Portuguesa e da Língua de Sinais é priorizado para o desenvolvimento “em sala de recursos multifuncionais, em horário oposto ao da sala de aula comum envolvendo a articulação dos professores do AEE e da sala de aula comum” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 19-20), encarando a apropriação desse conhecimento linguístico como serviço complementar de apoio ao processo educacional inclusivo (FERNANDES, 2006; BRASIL, 2014; FERNANDES; MOREIRA, 2014). Nesses espaços, a orientação dada por estes documentos é que,

para o ensino da língua portuguesa escrita o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado. Entretanto, é previsível que o aluno utilize a interlíngua na reflexão sobre as duas línguas, cabendo ao professor mediar o processo de modo a conduzi-lo a diminuição gradativamente desse uso (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 19-20).

A prática de ensino de Português como segunda língua por meio do Atendimento Educacional Especializado, conforme delineada por Alvez, Ferreira e Damázio (2010), não atende as especificidades projetadas na política de educação bilíngue para surdos, fundamentadas pelo Decreto Federal 5.626/2005 (BRASIL, 2005; 2014; LODI, 2013b; FERNANDES, 2006; FERNANDES; MOREIRA, 2014). Descrevendo o serviço que deve ser desenvolvido na sala de recursos multifuncional no atendimento aos alunos surdos, Alvez, Ferreira e Damázio (2010) explicam que o professor deve atender o aluno sem priorizar o uso da Língua de Sinais no processo de ensino do Português como segunda língua, sendo necessário estabelecer uma interlíngua³⁹ como ferramenta para ensino do Português escrito. No entanto, de acordo com Karnopp (2010), essa prática não é adequada, pois desvincular os

³⁹ Sistema que apresenta características e possibilidades como um tipo de linguagem que cria pontes para a aproximação entre a Língua de Sinais e a língua-alvo, Língua Portuguesa (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

conhecimentos advindos das interações linguísticas no processo de ensino-aprendizagem retira a oportunidade aos surdos de criar relações de significação de forma natural, inferiorizando até mesmo a capacidade comunicativa visual destes sujeitos.

Quando o ensino da Língua Portuguesa vincula-se como atribuição do AEE, reduzem-se as possibilidades e responsabilidades de o professor do ensino regular modificar sua prática pedagógica para uma pedagogia visual e bilíngue e impõe-se uma alfabetização única, engessada, mecânica e tradicional, em que o surdo acaba sendo prejudicado em seu direito de aprendizagem em equidade aos outros colegas por respeito à sua condição bilíngue (RINALDI, 1997; FERNANDES, 2006; GUARINELLO, 2007; CAPOVILLA, 2000; 2008; 2011; BRASIL, 2014). Porém, se o ensino fosse fundamentado em metodologias adequadas, por meio de experiências visuais significativas, respeitando todo o contexto bilíngue e linguístico desses sujeitos, Fernandes (2007) explica que o aluno surdo conseguiria, a partir de ações mediadoras, avançar nos estágios de apropriação da Língua Portuguesa.

No entanto, isso não tem acontecido pelo fato de que as práticas e experiências existentes ainda remontam ao histórico de negação linguística vivenciado por décadas pela comunidade surda, quando esta teve seu processo educacional conduzido pelo oralismo (CAPOVILLA, 2000; 2008; 2011; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a). Conforme Fernandes (2007), os professores, em função da formação docente e do contexto educacional padrão, acabam ignorando a condição do surdo como aprendiz de segunda língua.

Para que os professores promovam práticas e metodologias diferenciadas e criem “condições para a aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 28), eles precisam se apropriar da língua dos seus alunos surdos e compreender o arcabouço de particularidades pedagógicas, levando em conta os princípios e as perspectivas da educação inclusiva e da educação bilíngue, já que é responsabilidade deles atender as necessidades dos alunos surdos usuários de Língua de Sinais da mesma forma que fazem com os que escutam e são falantes de Língua Portuguesa (FERNANDES, 2006; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; GUARINELLO, 2007; BRASIL, 2012; KARNOPP; PEREIRA, 2012).

Uma vez que as dificuldades nesse processo estão também associadas à formação docente, faz-se necessária uma análise geral sobre a habilitação de professores alfabetizadores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (FERNANDES, 2007; 2015; GUARINELLO, 2007; RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES 2011; BRASIL, 2013; KASSAR, 2014; PEREIRA, 2015). Os **Referenciais para formação de professores no Brasil** (BRASIL, 2009a) frisam a importância da qualificação pedagógica em cursos de Licenciatura, para que esses profissionais desenvolvam capacidades e tenham possibilidades

de desempenho didático no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo “condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, atendendo às suas diferenças culturais, sociais e individuais” (p. 6). Seguindo essa orientação, a abordagem da formação profissional precisa também considerar a individualidade dos estudantes surdos (BUENO, 1999; BARBOZA *et al.*, 2015), que, de acordo com Quadros e Schmiedt (2006), parte de diferentes contextos, uma vez que cada espaço educacional, ambiente familiar e região geográfica influenciam o desenvolvimento linguístico, humano e acadêmico desses alunos, resultando ou não na aprendizagem adequada da Língua Portuguesa escrita (GÓES; TARTUCI, 2012).

Por questões como essas é que Freitas (2004) discute a importância da formação inicial e continuada de professores, a fim de que ela colabore para a atuação deles nas diferentes situações que serão vivenciadas no campo educacional inclusivo. Botelho (2013) expressa que os aspectos primordiais em uma política de atendimento educacional para o ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos surdos serão atendidos não só a partir de uma revisão da estrutura formativa docente, mas também pelo seu compromisso e desejo com esse aprendizado. Para tanto, é necessário que professores e alunos tenham desejo, disposição e compartilhamento linguístico para a compreensão e o acompanhamento do desenvolvimento pedagógico (BOTELHO, 2013), tendo em vista que o professor é quem deve provocar na criança o interesse e o objetivo para que a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, seja prazerosa e tenha papel fundamental em sua vida (QUADROS; SCHMIEDT, 2006; BOTELHO, 2013).

No que se refere à formação docente para a alfabetização de crianças na fase inicial da escolarização, o curso de licenciatura em Pedagogia é uma das habilitações que prepara professores para a atuação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1999; 2006; 2013; LIMA, 2004; BLATTES, 2006; FERREIRA 2006). Conforme a resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para aquele curso, ao final da sua formação os egressos precisam compreender e ensinar os conteúdos da base nacional comum, e de forma especial, a Língua Portuguesa, de maneira interdisciplinar, adequando o ensino às diferentes fases do desenvolvimento da criança. Mas, por tratar-se de um curso de formação inicial para uma atuação generalista que perpassa desde a gestão escolar, produção e pesquisa, atuação técnica e exercício docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Lima (2004) discute que algumas questões do perfil profissional, diretrizes formativas e atuação precisam ser repensadas e discutidas para que o curso atenda as demandas das escolas em todo território nacional (LIMA, 2004; FERREIRA, 2006).

Para além da inserção da unidade curricular de Língua de Sinais nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002; 2005), o Decreto Federal 5.626/2005 (BRASIL, 2005) impõe como unidade curricular obrigatória em todos os cursos de Licenciatura que habilitam professores para o ensino de Língua Portuguesa a qualificação para o ensino de Português como segunda língua escrita para surdos, o que é outra demanda para a formação do profissional habilitado por meio dos cursos Normal, de nível Médio ou Superior, e Pedagogia. No entanto, a estrutura do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), as diretrizes gerais sobre a formação de professores do Brasil (BRASIL, 2015c), as referências para a formação docente (BRASIL, 2009a) e as diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) não preveem esse aspecto (LIMA, 2004; BRASIL, 2005; 2006; 2009a; 2013; 2015c; FERREIRA, 2006).

De acordo com Mercado (2012) e Masini *et al.* (2016), os cursos de Pedagogia não estão preparados para desenvolver a alfabetização de surdos, pois a estrutura curricular ainda não privilegia a interdisciplinaridade da Língua de Sinais e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua como unidades curriculares ou conteúdos de outras unidades gerais voltadas para práticas de ensino ou alfabetização. Ao se analisar a resolução que instituiu as diretrizes para o curso de Pedagogia no Brasil (BRASIL, 2006), percebe-se a delimitação de referenciais formativos para o trabalho exclusivo com escolas que atendem ao público indígena, remanescentes de quilombos e de populações étnico-culturais específicas. No entanto, no escopo desse texto não há orientação para o atendimento à população surda brasileira, que, por meio da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), tem assegurado o direito à educação bilíngue a partir da Língua de Sinais e Língua Portuguesa, levando em conta os aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos. Em vista dessa normativa (BRASIL, 2006), as propostas das diferentes universidades que ofertam cursos de Pedagogia não contemplam as especificidades pedagógicas e linguísticas previstas para os surdos da mesma forma como são feitas para outros grupos específicos, como quilombolas e indígenas (LIMA, 2004; BLATTES, 2006; BRASIL, 2006; 2009a; 2009b; 2014; 2015c; FERREIRA, 2006; MERCADO, 2012; MASINI *et al.*, 2016).

Mendes (2010) explica que o fato de não existir definição de estrutura formativa para os campos específicos de atuação docente configura que os professores sejam preparados para atender apenas ao perfil padrão de alunos comuns, não considerando os aspectos da educação especial no ensino regular por meio da educação inclusiva. Por isso, a autora discute que a formação de professores precisa ser repensada de forma mais atualizada, a partir das

demandas existentes no espaço escolar, não só para o padrão de alunos comuns, mas levando em conta as fragilidades, diferenças e diversidades existentes na sala de aula (MENDES, 2010). No campo da surdez, a fragilidade latente enfrentada por professores regentes é o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua por meio da alfabetização (RINALDI, 1997; QUADROS, 2000; SANTOS; CAMPOS, 2011; BRASIL, 2012; 2014; MERCADO, 2012; MASINI *et al.*, 2016).

Para Quadros e Schmiedt (2006), os professores que atuam com alunos surdos, alfabetizando-os em Língua Portuguesa, deveriam “ser especialistas na língua de sinais, além, é claro, de terem habilidades de explorar a capacidade das crianças” (p. 30). As autoras abordam essa necessidade justificando que há diferentes processos que antecedem o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, a citar os estágios de aquisição da linguagem e o processamento visual bilíngue para a apropriação dos conceitos a serem ensinados (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Mas, para a especialização e o aperfeiçoamento dos docentes nesse campo, a formação inicial e continuada deveria propiciar ferramentas que os tornassem aptos para esse exercício (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; MACEDO, 2010; PAZIANOTTO, 2012; SILVA *et al.*, 2016). Em vista das especificidades para o atendimento a esse público, os professores ainda carecem de um firme alicerce conceitual e prático no campo pedagógico (RINALDI, 1997; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; BRASIL, 2012; BOTELHO, 2013).

Para a supressão das falhas e proposição de uma estrutura de atendimento face a essa carência, os programas de formação docente precisariam apresentar “mudanças qualitativas substanciais, que realmente oferecessem novas possibilidades para os professores lidarem com a pluralidade no contexto da sala de aula” (OLIVEIRA, 2004, p. 240), priorizando não só a formação inicial, mas também a continuada, pois as práticas que serão vivenciadas pelos professores no momento de sua atuação exigirão dele uma melhor qualificação nas áreas específicas das vertentes educacionais para o atendimento a essa particularidade (OLIVEIRA, 2004; MENDES, 2010).

Quando esses preceitos delineados não são atendidos, a consequência é que tanto professores quanto alunos podem não ter satisfação e resultados esperados, e o processo de alfabetização, que deveria promover autonomia em leitura e escrita da Língua Portuguesa, acaba sendo prejudicando por ausência de intervenção e mediação de docentes qualificados para esse fim. Conseqüentemente, a educação, que deveria ser inclusiva, consolidar-se-ia excludente, entrincheirando mais barreiras no processo educacional em função do conservadorismo didático do professor e das exigências dos sistemas de ensino

(CAPOVILLA *et al.*, 2002; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; CAPOVILLA, 2011; GONÇALVES; FESTA, 2013; FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Compreender, portanto, os desafios e as possibilidades que permeiam o processo de alfabetização de surdos no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita planificará um panorama dialógico para a visualização das práticas exercidas por professores alfabetizadores que atuam em escolas inclusivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, norteando os processos condutores para a aprendizagem e assimilação dessa língua na sua forma escrita, não só codificando e decodificando letras, sílabas ou palavras, mas promovendo interação e significação social com o mundo de possibilidades entre ambas as línguas nesse processo educacional (FERNANDES, 2006; 2007; 2015; GUARINELLO, 2007; PEREIRA, 2010; 2015; ROSA, 2011; BOTELHO, 2013; LODI, 2013a).

Justificativa e objetivos

Considerando que a educação de surdos no Brasil, a partir da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), prioriza a matrícula desses alunos no ensino regular comum com apoio dos serviços do Atendimento Educacional Especializado por meio do intérprete de Língua de Sinais e da sala de recursos multifuncional (DAMÁZIO, 2007; ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010). No entanto, mesmo com essa política, muitas escolas ainda não estão preparadas para desenvolver um trabalho educacional efetivo com esses alunos (PERLIN; QUADROS, 1997; LACERDA, 2010a; ROSA, 2011; FERNANDES; MOREIRA, 2014). Isso acontece porque a formação docente (inicial e continuada) atualmente oferecida ainda não qualifica os professores satisfatoriamente para a diversidade de alunos que atendem no espaço escolar (BRASIL, 2012; PAZIANOTTO, 2012; MASINI *et al.*, 2016; SILVA *et al.*, 2016) e pelo fato de a estrutura pedagógica escolar e os serviços oferecidos a esses alunos não serem articulados na perspectiva da pedagogia visual bilíngue para surdos (CAPOVILLA, 2008; 2009; BRASIL, 2014; SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016).

No que se refere ao processo de alfabetização em Língua Portuguesa em escolas inclusivas no ensino regular comum, previsto para ocorrer nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (CORSINO, 2007; BRASIL, 2013; 2014), estudos apontam que essa é uma etapa em que os professores mais apresentam dificuldades e resistências, uma vez que estes têm como desafio ensinar a escrita de uma língua que tem estrutura diferente da que os seus alunos usam para se comunicar (QUADROS; KARNOPP, 2004; FERNANDES, 2006; 2007;

2015; PEIXOTO, 2006; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; GESSER, 2009; PEREIRA, 2009; 2015). Outro problema é que, na maioria dos casos, as crianças surdas iniciam o processo de alfabetização sem nem mesmo dominar uma Língua base, a Língua de Sinais (KARNOPP, 2010; PEREIRA, 2010). Adicionado a esses fatores dificultadores, a prática de ensino da maioria dos professores nas escolas inclusivas está associada a estratégias oriundas dos métodos sintético e analítico, que valorizam aspectos fonéticos para a aprendizagem da leitura e escrita (CAPOVILLA *et al.*, 2002; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; 2002b; PEIXOTO, 2006; CAPOVILLA, 2011; FERNANDES, 2015).

Por meio da apresentação panorâmica dos desafios e possibilidades na alfabetização de surdos, considera-se necessário que esses alunos sejam ensinados por vias e estratégias de instrução diferentes daquelas aplicadas aos alunos usuários de Língua Portuguesa (FERNANDES, 2006; GUARINELLO, 2007; CAPOVILLA, 2008; 2009; 2011; BRASIL, 2014). Para tanto, é imprescindível a projeção de um olhar mais ampliado sobre as estratégias e práticas que têm sido aplicadas aos alunos surdos no processo de alfabetização da Língua Portuguesa em turmas de educação inclusiva do ensino regular comum (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002a; 2002b; PEIXOTO, 2006; KARNOPP, 2010; CAPOVILLA, 2011; BOTELHO, 2013; FERNANDES, 2015), visto que o desempenho satisfatório no processo de alfabetização da Língua Portuguesa como segunda língua pode dar oportunidade ao aluno surdo de melhor acesso aos conhecimentos acadêmicos, autonomia, desenvolvimento e desempenho geral em equidade aos usuários da Língua Portuguesa oral.

Considerando, portanto, que trabalhos que visam analisar com mais profundidade o processo de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos em escolas inclusivas no Brasil ainda estão sendo iniciados (QUADROS, 2004b; FORMAGIO; LACERDA, 2016), o presente estudo teve como objetivo geral analisar, na perspectiva de professores regentes, o processo de alfabetização de alunos surdos matriculados em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas de educação inclusiva do ensino regular comum. Em decorrência, três objetivos específicos foram propostos: (a) caracterizar o perfil dos professores em termos de sua formação, percepções e conhecimentos sobre a Língua de Sinais e do processo de alfabetização de surdos; (b) identificar as estratégias e práticas pedagógicas docentes aplicadas aos alunos surdos para apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita; (c) reconhecer as variáveis facilitadoras e dificultadoras no processo de alfabetização desses alunos.

METODOLOGIA

Delineamento da pesquisa

Este estudo adotou uma abordagem metodológica qualitativa, com a utilização de um roteiro de entrevista semiestruturado como diretriz norteadora para o diálogo com os participantes acerca do objeto desta pesquisa. Optou-se por essa modalidade, pois, conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa possibilita compreender aspectos da realidade a partir do universo de informações, significados, subjetivação, fundamentos, valores, aspirações, opiniões, crenças e atitudes.

Após a transcrição das entrevistas, os dados obtidos foram tratados, interpretados e analisados. As diferentes possibilidades de análise de informações na pesquisa qualitativa de acordo com Minayo (2001) e Bardin (2011) permitem a compreensão mais ampla dos dados fazendo uso de inferências e discussões a partir da sistematização e definição de regras e passos que podem partir da preparação dos discursos e conteúdo a ser analisado, procedida pela categorização das informações obtidas para posterior descrição e interpretação a partir da relevância dos resultados obtidos, atingindo assim o objetivo traçado em pesquisas científicas.

Participantes

Os participantes diretos da presente pesquisa foram nove professores que atuaram em 2015 e 2016 na fase inicial da alfabetização, em turmas de educação inclusiva de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de ensino comum das redes municipais e estaduais.

Os critérios adotados para a escolha dos participantes foram: (a) ter tido um aluno surdo usuário de Língua de Sinais matriculado em sua turma em um intervalo de até um ano; (b) que o aluno surdo não tivesse outra deficiência associada, o que o caracterizaria como deficiência múltipla.

Já os participantes indiretos da pesquisa foram dez alunos surdos atendidos por esses professores, sendo todos usuários da Língua de Sinais como meio principal de comunicação, mesmo não a dominando fluentemente, fazendo ou não uso de aparelhos de reabilitação auditiva. Participaram, também indiretamente, oito intérpretes de Língua de Sinais que atuavam nas turmas em que os alunos surdos estavam matriculados.

Para a caracterização dos professores, segue a Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos professores

Variáveis	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Gênero	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Masc.
Idade	40	27	45	43	56	39	50	50	37
Tempo de docência	28 anos	5 anos	20 anos	11 anos	25 anos	17 anos	9 anos	28 anos	9 anos
Tempo de docência na alfabetização	28 anos	4 anos	20 anos	9 anos	25 anos	17 anos	9 anos	28 anos	9 anos
Etapa de escolarização	1º ano	1º ano	2º ano 3º ano	3º ano	3º ano	1º ano	3º ano	3º ano	3º ano
Alunos surdos na turma	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Alunos ouvintes na turma	28	30	26	25	27	21	27	25	25

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A partir da Tabela 1, é possível observar que apenas um dos nove professores era do gênero masculino, e a idade do grupo variava entre 27 e 56 anos. Quanto ao tempo de exercício na docência, este alternou entre cinco e 28 anos, tendo quatro professores atuando por 20 anos ou mais. Já o tempo de docência em turmas de alfabetização, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, variou entre quatro e 28 anos. Observa-se ainda que sete dos nove professores iniciaram sua carreira na docência em turmas de alfabetização e mantiveram-se nelas desde então.

No que se refere à etapa de escolarização em que os professores lecionavam, cinco eram do 3º ano do Ensino Fundamental, três do 1º ano e um do 2º, sendo que apenas um, P7, tinha dois alunos surdos matriculados em sua turma, e os demais apenas um. O professor P3 foi o único que acompanhou o mesmo aluno por dois anos consecutivos, ou seja, no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. As turmas desses professores eram compostas por 26 alunos em média.

Para a caracterização dos alunos surdos⁴⁰ matriculados nas turmas dos professores que participaram da pesquisa, segue a Tabela 2.

⁴⁰ Os dados sobre o perfil linguístico e as características gerais dos alunos foram obtidos nas entrevistas com os professores por meio do roteiro elaborado para este fim.

Tabela 2 - Caracterização dos alunos surdos

Variáveis	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Uso de aparelho de correção auditiva	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não
Resíduo auditivo	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum
Linguagem verbal	Pouco	Nenhum	Pouco	Nenhum	Pouco	Pouco	Nenhum	Pouco	Nenhum	Nenhum
Desempenho em Língua de Sinais	Bom	Pouco	Razoável	Pouco	Bom	Pouco	Pouco	Bom	Pouco	Pouco
Conhecimento da Língua de Sinais pela família	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum
Participação no AEE	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Como revela a Tabela 2, seis alunos utilizavam algum aparelho de correção auditiva e destes, quatro apresentavam pouca expressividade por linguagem verbal. Dos quatro alunos que não utilizavam nenhum aparelho auditivo, todos não apresentavam linguagem verbal.

Sobre o desempenho em Língua de Sinais, seis dos 10 alunos apresentavam pouco conhecimento da Língua de Sinais. Dos três alunos que tinham bom desempenho em Libras e de um que apresentava desempenho razoável, todos faziam uso de algum aparelho de correção auditiva. Mesmo alguns alunos tendo conhecimento da Língua de Sinais, nenhuma família tinha conhecimento da língua de uso dos seus filhos.

Outro resultado a ser destacado é que apenas dois dos 10 alunos não estavam matriculados no Atendimento Educacional Especializado no contraturno da escolarização, e ambos tinham pouco conhecimento da Língua de Sinais.

Além dos dados de caracterização dos professores e alunos, apresenta-se uma breve descrição dos intérpretes que atuavam nas turmas que tinham alunos surdos matriculados. Para tanto, segue a Tabela 3.

Tabela 3 - Caracterização dos intérpretes

Variáveis	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Formação especializada para interpretação de Língua de Sinais (Curso Técnico ou Superior)	Não	Não	Não	-	Não	Não	Não	Não	Não
Formação docente (Licenciatura)	Sim	Sim	Sim	-	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com a Tabela 3, apenas um aluno, o da turma do professor P4, não tinha intérprete de Língua de Sinais em seu atendimento. Todos os outros nove alunos tinham intérpretes com formação pedagógica em cursos de Licenciatura e experiência educacional; no entanto, sem nenhuma formação especializada por meio de curso Técnico ou Superior no campo da interpretação da Língua de Sinais.

Relacionando esses dados com os de caracterização do aluno, nota-se que a única criança surda que não tinha intérprete é uma das que tinham pouco conhecimento da Libras e que não frequentava o AEE.

Local

A pesquisa abrangeu sete escolas da rede pública de ensino, sendo duas estaduais e cinco municipais. As escolas estavam localizadas em quatro diferentes cidades de médio e pequeno porte dos Vales do Jequitinhonha e Rio Doce⁴¹. A coleta de dados com os professores foi realizada nas escolas onde eles trabalhavam ou tinham outro vínculo no turno agendado. Para a caracterização das escolas, segue a Tabela 4.

Tabela 4 - Caracterização das escolas

Variáveis	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Rede pública de ensino	Municipal	Municipal	Municipal	Estadual	Estadual	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal
Oferta do AEE ⁴² para surdos	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
AEE (na escola de origem do aluno)	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Presença de intérprete de Língua de Sinais	Sim	Sim	Sim	-	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com a Tabela 4, em duas escolas, as dos professores P4 e P6, uma estadual e a outra municipal, respectivamente, os alunos surdos não recebiam o Atendimento

⁴¹ Optou-se por não descrever as cidades ou nome das escolas desta pesquisa, pois, por se tratar de dados censitários, ou seja, que abrangeram todo o quantitativo existente em cada cidade e redes de ensino, o apontamento desses dados poderia comprometer o anonimato dos participantes da pesquisa.

⁴² Entende-se na descrição desta tabela o AEE como a sala de recursos multifuncional.

Educacional Especializado na sala de recursos multifuncional, mesmo havendo essa oferta para os outros alunos público-alvo da educação especial, em função de que os professores nesses espaços não tinham formação ou domínio para atender alunos surdos.

Das escolas que garantiam a oferta do AEE, em nenhuma delas a sala de recursos multifuncional funcionava no mesmo prédio da escola e sob sua responsabilidade, tendo sido feitas parcerias com outras escolas e instituições para a participação do aluno nesse atendimento. Das escolas dos professores pesquisados, apenas a do professor P4 não contava com a presença do intérprete de Língua de Sinais em função de não conseguirem profissional disponível e com formação exigida para o atendimento do aluno surdo na turma de alfabetização.

Instrumentos e materiais

Para o presente estudo foi elaborado um roteiro de entrevistas semiestruturado (Apêndice IV), composto por 36 perguntas, que tinha como objetivo sondar a perspectiva de professores regentes acerca de diferentes aspectos envolvidos no processo de alfabetização de alunos surdos matriculados em suas turmas.

As questões abordadas no roteiro de entrevista versaram sobre as metodologias e práticas pedagógicas docentes aplicadas para a condução do processo de alfabetização dos alunos surdos; as variáveis facilitadoras e dificultadoras no ensino com eles; as percepções e os conhecimentos dos professores sobre Língua de Sinais e educação de surdos; a descrição e caracterização do professor, escola e aluno surdo. O instrumento também permitiu investigar informações sobre a formação inicial, continuada e não formal; as contribuições dessa formação para o desenvolvimento do trabalho docente com esses alunos; como os interlocutores (que usualmente estão presentes no espaço escolar, sejam do Atendimento Educacional Especializado ou não) contribuem para esse processo.

Esse instrumento foi submetido a estudo-piloto para aperfeiçoamentos, correções e reformulações.

Procedimentos de coleta de dados

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) (Anexo I), orientado pelos preceitos do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de

Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, em conformidade com a Lei n. 466, de 12 de dezembro de 2012, foram estabelecidos acordos entre o pesquisador e os órgãos gestores para identificação e primeiro contato com as instituições educacionais (Apêndice I e II). Nesse momento, o pesquisador apresentou a proposta da pesquisa e os preceitos éticos para sua execução, sendo solicitado aos gestores, a partir da autorização para a realização da pesquisa, uma lista com a relação das escolas que possuíam alunos surdos matriculados em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, para que fossem contatadas pelo pesquisador.

Etapa 1: Estudo-piloto do instrumento de pesquisa

Com a aprovação da proposta e a anuência dos gestores dos sistemas de ensino, foi feito contato com a direção de uma das escolas da relação encaminhada e agendada uma reunião com a equipe gestora e pedagógica para a apresentação da proposta de pesquisa. Com sua ciência e autorização, aproveitou-se o momento para agendar a primeira entrevista com um professor de perfil semelhante ao do público-alvo da pesquisa, ou seja, um professor que tinha em sua turma do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental um aluno surdo matriculado nos anos anteriores a 2015, para aplicação do roteiro de entrevista, após concordância dele e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice III). Todo o procedimento foi gravado em áudio, com permissão do participante, e posteriormente transcrito.

Por meio do estudo-piloto, foi possível identificar algumas dificuldades de compreensão das perguntas do instrumento elaborado e fazer um levantamento de sugestões quanto ao formato das questões propostas para os devidos ajustes, modificações e aprimoramento do instrumento. O formulário inicialmente era composto por 32 perguntas. A partir deste processo, elas foram ampliadas para 36, bem como alterados alguns termos de pouco entendimento, a ordem das questões propostas e a simplificação de questões que eram tratadas em duas ou mais perguntas semelhantes.

Etapa 2: Contato com a equipe gestora da escola e professores regentes

De posse do documento de aprovação pelo Comitê de Ética, da carta de coparticipação dos gestores dos sistemas de ensino e após a realização do estudo-piloto do instrumento de coleta de dados, realizou-se contato com o diretor de cada escola que tinha

alunos surdos matriculados do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Primeiramente, foi agendada uma conversa com a equipe gestora e pedagógica da instituição escolar para a apresentação da proposta e o planejamento do encontro com os professores. Nesse momento, os gestores aproveitaram a presença tanto do pesquisador e professores na escola e definiram, em comum acordo, a data do segundo encontro, conforme disponibilidade dos docentes, para a realização da entrevista. Dessa forma, o pesquisador esclareceu previamente aos professores sobre a proposta e as etapas previstas na pesquisa, tendo a anuência deles para o agendamento das entrevistas.

Etapa 3: Realização das entrevistas com os professores

No retorno à escola, em conformidade com as datas e horários agendados, o pesquisador verificou a disponibilidade de um espaço sem interferências externas para a realização da entrevista. Antes de iniciar a coleta de dados com os professores, o pesquisador expôs detalhadamente a pesquisa, esclareceu as dúvidas e questionamentos, informou que os dados não seriam identificados por professor ou localidade, priorizando a permanência deles no anonimato. Em seguida, foi apresentado e discutido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice III). Após leitura e ciência do texto, solicitou-se a assinatura do documento. Dada a concordância e autorização para a coleta e uso dos dados, foi entregue uma via do TCLE ao participante. No início da entrevista, foi solicitado ao professor a autorização para gravação em áudio e posterior transcrição dos dados. Após essa solicitação, iniciou-se a entrevista. Ao final, foi disponibilizado um tempo para conversa com os professores acerca das dúvidas a respeito do ensino da Língua Portuguesa para surdos no processo de alfabetização, entre outras especificidades desses alunos, haja vista que o pesquisador também é professor e atuara na fase de alfabetização como intérprete de Língua de Sinais e professor de Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional para o ensino de Português como segunda língua para surdos.

Etapa 4: Devolutiva aos professores

Após a análise dos dados, o pesquisador entrou em contato com os professores participantes da pesquisa, encaminhando uma carta de devolutiva com os principais apontamentos do estudo, disponibilizando-se para uma conversa na escola a fim de apresentar os resultados e discutir esta pesquisa.

Análise, interpretação e tratamento dos dados

Após a transcrição das entrevistas, e com o registro dos dados complementares obtidos do diário de campo, onde havia informações adicionais sobre a escola e os professores envolvidos, os dados foram tratados, interpretados e analisados. Para tanto, após a organização das informações prestadas pelos professores, optou-se pela análise de categorias temáticas, por sondar as relações dos elementos obtidos para compreensão e comparação destes a partir da caracterização do grupo de participantes com respeito a formação, conhecimentos, estratégias e práticas de ensino, bem como dos aspectos gerais vivenciados no processo de ensino-aprendizagem (GODOY, 1995a; 1995b; MINAYO, 2001; BARDIN, 2011).

Com as transcrições impressas e os dados complementares em mãos, e fazendo uso do programa *Microsoft Word*, foram estabelecidos quatro passos sequenciais como critérios para a organização da análise. Primeiro, a preparação das informações foi feita por leituras das entrevistas para apropriação aprofundada dos discursos e conteúdo codificando o material, apontando aspectos e características para posterior definição das unidades de análise. O segundo passo consistiu na categorização por classificação das unidades, criando tópicos a serem definidos, aplicando os critérios de semelhança, distinção, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e consistência. O terceiro passo baseou-se na descrição das informações por organização dos dados obtidos a partir das categorias estabelecidas, preenchendo com as informações contidas nas entrevistas por elaboração e organização de tabelas, quadros, gráficos que determinaram frequência e percentuais das informações, e uso de citações diretas dos dados originais e significações captadas nas entrevistas. Por fim, o quarto passo foi a interpretação e organização dos dados obtidos a partir da exploração e compreensão dos significados, relacionando e concatenando as informações expressas reunidas.

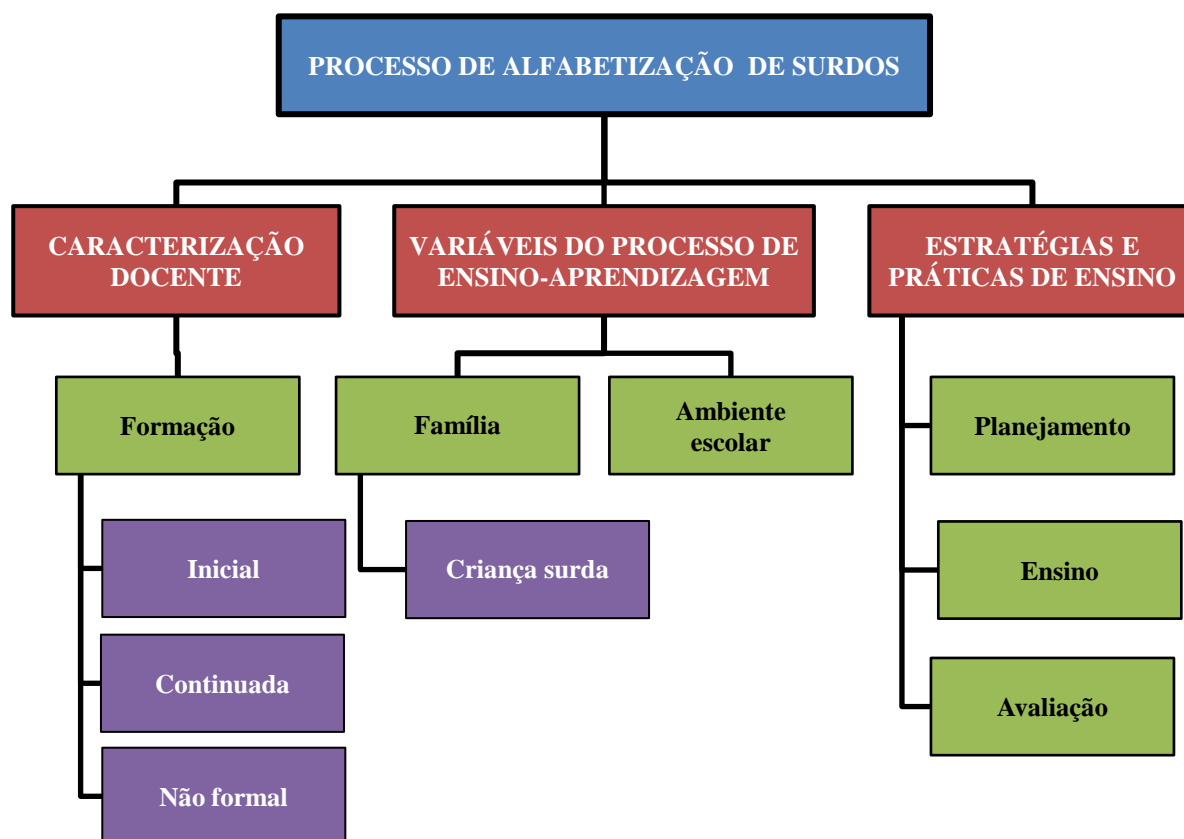
RESULTADOS

Os dados da caracterização dos professores regentes que atuam com alunos surdos no processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas de educação inclusiva, após a análise, foram organizados nos seguintes tópicos:

- (1) Caracterização dos docentes;
- (2) Variáveis do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização;
- (3) Estratégias e práticas de ensino com estudantes surdos em turmas de educação inclusiva.

Os resultados referentes à análise estão apresentados em três principais categorias, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Categorias de análise



Conforme a Figura 4, a categoria “Caracterização docente” corresponde ao perfil dos professores em termos de sua formação, com subcategorias que descrevem as formas de aquisição do conhecimento, sejam por estratégias formais, através da formação inicial, cursos que habilitam para a docência em nível Médio e Superior para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou da atualização pedagógica por meio da formação continuada ao longo da sua carreira, por cursos estruturados didaticamente e planejados a partir de uma proposta pedagógica com carga horária definida, ministrados por alguma instituição de ensino, bem como pela apropriação de conhecimentos por estratégias não formais. Essas estratégias de apropriação de conhecimento podem ser compreendidas por contato com profissionais da área da educação, conversas entre seus pares, reuniões, acesso a materiais impressos, meios de comunicação e informação, ou seja, quando os professores adquirem o conhecimento de maneira não sistematizada, não intencional.

A segunda categoria, “Variáveis do processo de ensino-aprendizagem”, corresponde às diferentes situações que influenciam na metodologia e prática do professor, abordando principalmente questões do campo familiar que envolvem a criança surda e dos contextos do ambiente escolar que interferem positiva ou negativamente sobre a atividade docente. Já a última categoria, “Estratégias e práticas de ensino”, por meio dos subtópicos planejamento, ensino e avaliação, apresenta como os professores se preparam, compreendem, ensinam e analisam o resultado da aprendizagem e alfabetização dos estudantes surdos matriculados em suas turmas. Essa descrição prévia determina os dados que serão apresentados nos resultados nesta pesquisa.

Caracterização dos docentes

Os resultados apresentados a seguir referem-se à caracterização dos participantes. Para tanto, serão expostos dados referentes à formação inicial, continuada e não formal dos docentes e o nível de conhecimento que eles julgam possuir da Língua de Sinais.

Para a visualização das informações sobre a formação inicial e desempenho em Língua de Sinais, segue a Tabela 5.

Tabela 5 - Caracterização da formação inicial dos professores

Part.	Habilitação Docente	Unidade Curricular Cursada		Desempenho e Domínio da Língua de Sinais
		Educação Especial e Inclusiva	Libras	
P1	Magistério	Não	Não	Nenhum
P2	Normal Superior	Sim	Sim	Pouco
P3	Normal Superior	Sim	Não	Nenhum
P4	Normal Superior	Sim	Não	Nenhum
P5	Pedagogia	Não	Não	Pouco
P6	Normal Superior	Não	Não	Nenhum
P7	Pedagogia	Sim	Sim	Nenhum
P8	Normal Superior	Sim	Não	Nenhum
P9	Normal Superior	Sim	Não	Pouco

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Analisando a Tabela 5, observou-se, quanto à formação acadêmica que habilita esses docentes ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que seis professores cursaram Licenciatura em Normal Superior, dois em Pedagogia, e apenas um cursou Normal de Nível Médio (Magistério), não havendo correlação em desempenho satisfatório de conhecimento e domínio da Língua de Sinais pelos participantes.

Quando questionados se durante sua formação inicial tiveram alguma unidade curricular sobre Educação Especial e Inclusiva, seis responderam afirmativamente. Alguns tiveram dificuldade em recordar as especificidades dessa unidade curricular, enquanto outros afirmaram que isso não era realidade quando fizeram seu curso de habilitação para docência. Em uma entrevista, o participante explicou a ausência dessa unidade curricular quando questionado,

E⁴³: Você cursou alguma disciplina de educação especial?

P1⁴⁴: Não, não, eu fiz minha formação em noventa e quatro, [...] na época não tinha, ainda não tinha muita discussão mesmo sobre isso, não. Talvez, se existisse, seria mais no meio acadêmico. Não me lembro desta questão durante o curso [...].

Ao ser entrevistado, P9 destacou que cursou a unidade curricular de educação especial, mas, conforme ele, algumas discussões relevantes foram deixadas de fora.

⁴³ E – Abreviatura usada para caracterizar o entrevistador (pesquisador).

⁴⁴ P – Abreviatura adotada para caracterizar os participantes, tendo variação a partir da letra pelo número atribuído a cada um destes.

E: Você se lembra de ter cursado alguma disciplina de educação especial, educação inclusiva?

P9: Nós fizemos durante um período só. Um semestre, né? [...]. Nós tínhamos, falava sobre a inclusão. E aí falava dos alunos com necessidades especiais. Frisava muito sobre o aumento de crianças com autismo. Eu não estou lembrado o nome da matéria. Mas era sobre educação inclusiva. [...] Quando eu tinha colocado sobre a Libras, eles deixaram claro que a Libras é um assunto bem mais amplo, que precisa de um tempo maior [...].

Analisando a fala de P9, ele questionou sobre o ensino da Língua de Sinais. Os dados apontaram que não apenas ele, mas outros seis participantes não tiveram a oportunidade de estudar esse conteúdo ao longo de sua formação. Alguns, como P3, relataram que nem mesmo recordavam e que, possivelmente, foi feita uma síntese sobre esse campo na sua formação; ou, de acordo com P5, possivelmente não ficou em sua memória. Quando questionado a este respeito, P9 relatou:

Eu tomei um susto, meu colega que estava fazendo Matemática veio me pedir ajuda, aí eu falei com ele, ‘Em quê?’ Ele disse, ‘Em Libras’. Daí eu falei, ‘Libras?! Na Matemática?!’ Ele me explicou, ‘É, estou tendo agora matéria de Libras’. Eu disse, ‘Como assim? Na minha carga horária não entrou Libras. [...] É, tem que ter Libras’.

Essa fala ilustrou a realidade da maioria dos participantes, diferente de P2 e P7 que tiveram a oportunidade de cursar essa unidade curricular específica na formação inicial. Sobre a experiência de estudar Língua de Sinais e Educação Especial na graduação, P7 apontou que ter tido esses conteúdos colaborou para seu trabalho docente. Já P2, que cursou as mesmas disciplinas, expressou que a formação recebida envolveu mais teoria, sendo superficial, e que, mesmo tendo estudado Língua de Sinais, o tempo dedicado a esse conteúdo foi pouco e que apenas uma disciplina é insuficiente para formar um professor para atender esse público. P2 relatou o seguinte:

Nós tivemos um período de Libras, só que não deu para desenvolver, porque ficamos muito na parte teórica, estudamos muito para desenvolver. Tínhamos a parte prática também, porque tinha um surdo que ia até a faculdade para conversar com a professora, mas não deu pra ir além, foi um período de seis meses. [...] o que vimos lá, é como eu estou te dizendo, é teoria, né? Vimos como começou, quando surgiu, porque a necessidade, essas coisas assim... mas a prática mesmo, é na escola com o aluno e o intérprete.

Complementando esse apontamento referente à formação inicial, as falas de P3, P8 e P9, que cursaram apenas disciplinas associadas a Educação Especial Inclusiva, corroboraram a expressão de P2 quando afirmaram que a formação recebida na licenciatura foi superficial, teórica e que os assuntos trabalhados foram insuficientes, não estudando

especificidades da Língua de Sinais. Quando questionado se essa unidade curricular colaborou para a prática de ensinar alunos surdos, P4 afirmou que ter estudado educação especial não foi efetivo para as demandas que vivenciou, e P3 deu resposta semelhante, relatando que o aprendizado obtido “foi muito pouco, não foi o suficiente”, concluindo que é necessário investimento em tempo para conseguir se apropriar destas especificidades. P3 ainda complementou que

não foi aquela coisa que se estuda a fundo mesmo, até porque [...] então eu não tive a oportunidade de aprender mais a fundo, o que eu acho que requer muito mais tempo, até porque não é só a deficiência auditiva que existe, são várias outras, e a gente acaba estudando um pouquinho de cada coisa, temos só uma noção.

P8 também relatou que

tinha educação inclusiva [...] Mas eu achei que foi muito, assim, muito superficial essa disciplina na formação [...] aquilo que você aprende lá, ainda mais que já tem um bom tempo que eu fiz a minha formação, ainda estava no começo essa questão de educação inclusiva [...] não tinha aquela coisa como hoje, igual as pessoas estão vendo isso assim como uma necessidade muito grande, estão investindo, na época não estava nesse auge.

Além disso, os participantes expressaram que a falta de formação inicial adequada atrapalha o trabalho docente, justificando que, se houvesse investimento, o conhecimento construído colaboraria para a prática do ensino. De acordo com P5, a formação e o entendimento desse campo ajudariam o professor a preparar adequadamente sua aula. Ele ainda relatou: “hoje recebemos todos os alunos com necessidades diferentes. Tínhamos que ser preparados pra isso, e não somos. Não recebemos preparo para trabalhar com alunos especiais”. E P7 questionou: “como é que o professor, ele não sendo preparado para receber essa criança, ele vai passar algum conhecimento para ela?! É complicado” (P7).

Ainda sobre a formação inicial, cinco participantes expressaram que ela precisa de embasamento teórico, técnico e mais prática, com o tempo de estudo nesses campos mais abrangente. Conforme aqueles entrevistados, estudar Língua de Sinais é importante e necessário para a consolidação do pilar formativo no cumprimento do papel docente frente aos estudantes surdos. Sobre esta necessidade, P1 fez algumas ponderações importantes:

A formação, ela é essencial, não se faz, não se produz conhecimento simplesmente testando. Aí eu vou praticar o achismo - Ah, eu acho isso, eu acho aquilo. Não! Eu tenho primeiro que ter conhecimento. Se eu não tiver conhecimento, eu vou nadar e morrer na praia, eu não vou conseguir fazer algo de forma eficaz. Na tentativa, eu

vou fazer coisas que são certas e coisas que não são certas, porque eu vou estar achando, eu tenho que ter conhecimento.

Uma das estratégias que muitos professores buscaram para atender a demanda formativa em campos como esses, para além da formação inicial, foi a formação continuada. Para a visualização destas informações associadas ao desempenho em Língua de Sinais, segue a Tabela 6.

Tabela 6 - Caracterização da formação continuada dos professores

Part.	Área de formação				Desempenho e Domínio da Língua de Sinais
	Educação Especial e Inclusiva	Deficiência Auditiva	Língua de Sinais	Alfabetização de Surdos	
P1	Sim	Sim	Não	Não	Nenhum
P2	Sim	Não	Não	Não	Pouco
P3	Não	Não	Não	Não	Nenhum
P4	Não	Não	Não	Não	Nenhum
P5	Não	Não	Não	Não	Pouco
P6	Sim	Sim	Não	Não	Nenhum
P7	Não	Não	Não	Não	Nenhum
P8	Sim	Não	Não	Não	Nenhum
P9	Sim	Não	Sim	Não	Pouco

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Conforme a Tabela 6, na investigação e discussão sobre a importância de conhecimentos adquiridos ao longo da prática profissional, apenas cinco professores relataram participação em algum tipo de qualificação nessa modalidade. Eles frequentaram cursos que envolviam Educação Especial, Educação Inclusiva e algumas deficiências. No entanto, apenas um participou de formação específica em Língua de Sinais; porém, nenhum deles cursou algo direcionado para o campo da alfabetização de surdos.

Detalhando esse aspecto, P1 relatou que, por iniciativa própria, “eu fiz vários cursos de educação inclusiva, fiz de deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, múltiplas deficiências, e autismo, é, vários cursos de educação especial, [...] mas de Libras eu nunca fiz”. P1 ainda declarou que a formação da qual participou por iniciativa própria colaborou para compreender as especificidades do aluno surdo. Mesmo assim, ele disse: “eu acho que se eu tivesse o conhecimento de Libras, seriam muito mais eficazes as minhas intervenções”. Por outro lado, P6, que teve oportunidade de participar do mesmo tipo de

formação que P1, expressou que elas “têm me despertado bastante para muitas questões que eu tenho vivido na sala de aula”.

Ainda abordando a visão de P1, ele disse ser importante a busca por formação especializada para entender e desenvolver o papel docente frente à alfabetização dos estudantes surdos. P1 afirmou que irá matricular-se em um curso de pós-graduação de educação inclusiva: “vou fazer [...], porque eu quero um curso a distância, mas, assim, que me ofereça um momento de interação com o professor, para eu ter o conhecimento e tirar as dúvidas que vão surgindo das minhas leituras, das minhas pesquisas, para que elas possam ser discutidas com as outras pessoas” (P1). O participante concluiu dizendo:

[...] uma das críticas que eu tenho neste momento, é... a inclusão está aqui, eu estou vivendo a inclusão, e eu preciso me aperfeiçoar enquanto profissional, para poder propiciar a esse aluno uma condição adequada para que ele consiga ampliar o seu horizonte, ampliar o seu conhecimento, assim como eu vou ampliar os meus (P1).

Diferente de P1, P4 disse não ter interesse em se especializar. Quando questionado sobre ter feito algum curso na área desde que começou a atuar com um aluno surdo em sua turma, ele relatou que

nunca quis também não, não queria. Mesmo sabendo desse aluno, várias vezes eu falei com o supervisor: “Pode me mandar embora, porque eu não pretendo fazer, então vamos correr atrás para olhar.” Mas não tínhamos retorno, ficava no aguardo, aguardando sempre e nunca tivemos retorno. [...] Eu falei “Pode me dispensar” porque eu estou sentindo que está faltando alguma coisa, né?! (P4)

Já P3 explicou que a não participação nessa modalidade é justificada em função da falta de oportunidade pelo sistema de ensino e das dificuldades de tempo e investimento nesta área, pois,

[...] por iniciativa própria eu não fiz, porque até então eu não tive oportunidade, não tive tempo, apesar da necessidade, mas ainda não obtive nem recurso financeiro para isso. Porque, você sabe que a gente não vive só para o trabalho, tem a família também, as outras prioridades, e se eu for investir só no meu trabalho, vou trabalhar para estudar (P3).

Apesar das diferentes expressões e impressões sobre a formação continuada, todos os professores concordaram com a necessidade desse aperfeiçoamento para atuar com alunos surdos, e que a mesma fosse respaldada por conhecimento especializado para que assim pudessem atender satisfatoriamente seus alunos surdos. Conforme P1,

eu só vou conseguir fazer melhor à medida que eu tiver conhecimento [...] E, no caso dos professores, precisamos ter alguma formação para compreender aquilo que não conseguirmos [...] esta é a maior questão da formação do profissional, porque ele precisa ter conhecimento para ajudar, ninguém com achismo vai conseguir.

Nesse mesmo sentido, P5 ainda expressou: “o ideal é que tivéssemos um pouco de conhecimento, deveria ter um pouco de preparo, fazer um curso, sei lá [...]”. E P7 destacou a importância de que o professor participe de cursos nessa área, assim como explicou sua ponderação para essa necessidade: “porque vai que um dia o intérprete falta, a criança vai ficar sem aula porque o intérprete faltou?!” (P7).

Além da formação formal - a inicial e a continuada -, a aquisição de conhecimentos pode ocorrer informalmente, ou seja, por meio do contato com os alunos surdos e ouvintes, a partir de outros profissionais da educação no ambiente escolar, acesso a informações impressas, virtuais, ou seja, de maneira não sistematizada, não intencional. Para a visualização destas informações associadas ao desempenho em Língua de Sinais, segue a Tabela 7.

Tabela 7 - Caracterização da formação não formal dos professores

Part.	Formas de apropriação do conhecimento linguístico e pedagógico				Desempenho e Domínio da Língua de Sinais
	Intérprete de Língua de Sinais	Contato com os Alunos da turma	Acesso à sites na Internet e Livros	Profissionais do AEE	
P1				X	Nenhum
P2	X				Pouco
P3			X		Nenhum
P4		X			Nenhum
P5	X	X	X		Pouco
P6	X				Nenhum
P7	X				Nenhum
P8					Nenhum
P9	X		X	X	Pouco

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Conforme a Tabela 7, nessa modalidade, cinco participantes declararam que o conhecimento pedagógico específico de como ensinar o aluno surdo, além dos aspectos linguísticos, foi adquirido a partir do seu contato com o intérprete de Língua de Sinais na sala de aula. P2 explicou: “alguma coisinha o intérprete já me ensinou”. P5 esclareceu que sempre buscava a ajuda do intérprete: “eu tinha que ficar perguntando ao intérprete: 'Isso está certo?!’

Isso aqui está errado?!” E P6 relatou uma situação em que a presença do intérprete foi essencial para orientar:

Ontem, ao registrar um ditado, eu ditei a palavra galinha. Ela [aluna surda] fez um desenho da galinha. Então quem disse para mim foi o intérprete que o surdo, primeiro ele codifica o desenho, ele entende o desenho, para depois ele ir para a palavra. Então a minha aluna fez correto, e no momento em que eu vi, eu achei interessante, mas eu não tinha essa noção que seria assim. Então minha aluna agiu de uma forma certa sem ter sido orientada, e quem me ensinou, quem falou pra mim, foi o intérprete (P6).

Sobre esse aprendizado com o intérprete, P2 disse que é mais efetivo do que o que recebeu na formação inicial na universidade, expressando que “eu aprendi foi com o intérprete. [...] memorizar os sinais eu peguei mais do intérprete que está na minha sala”.

Nos casos de P1 e P9, além do contato com o intérprete, eles obtiveram também conhecimentos e informações pedagógicas por meio dos profissionais que atuam na educação de surdos do AEE⁴⁵. P1 relata que

eu estive conversando no AEE, me deram muitas informações sobre o trabalho com o aluno surdo [...], pois eu tinha curiosidade, porque eu sempre trabalhei com surdos como terceira língua, com língua inglesa, ou segunda com língua portuguesa, mas nos anos finais, nos anos iniciais é a primeira experiência [...], a minha pergunta foi 'Como é que eu vou saber que o aluno aprendeu a ler?'. Me disseram o seguinte: 'Quando ele consegue visualizar uma imagem e fazer uma descrição, ter uma compreensão e mostrar aquilo para mim, eu já vou saber'.

Os participantes P3, P5 e P9 buscaram informações complementares sobre como ensinar os alunos surdos por meio de pesquisas na internet e em livros. P5 disse: “Aí eu fui atrás também, eu peguei, procurei os sinais de como que fazia, fui olhando em livros para eu entender um pouquinho”. Os participantes P4 e P5 expressaram que quando começaram a trabalhar com esses alunos, aprenderam a comunicar-se com eles através dos colegas ouvintes da turma. As crianças é que lhes ensinavam sinais básicos e colaboravam na ponte comunicativa, por ausência de um intérprete na escola. P5, por exemplo, disse: “então eu fui aprendendo com os alunos no início, até chegar uma professora [o intérprete] [...] alguns alunos também sabiam fazer algum sinal, eu dizia para eles 'Ah, o que, que é isso aqui?' [...] Eu fui fazendo assim [...] aí eu fui aprendendo”.

⁴⁵ Optou-se, nos resultados desta pesquisa, pela adoção do termo AEE para se referir aos serviços especializados (seja em sala de recursos multifuncional, Centro Especializado, Escola de Educação Especial) oferecidos aos alunos surdos no contraturno da escolarização como complementação ao ensino regular comum por meio dos profissionais garantidos e determinados pela legislação vigente.

Foi expresso pelos participantes, especialmente P1, P3 e P9, que sentiam dificuldade em compreender as especificidades do ensino de Língua Portuguesa no processo de alfabetização dos alunos surdos. Eles citaram que até mesmo os intérpretes de Língua de Sinais, que têm mais aproximação no trabalho com aqueles alunos, não sabiam explicar o que deveria ser feito para o ensino da leitura e escrita nesta fase de ensino. Para exemplificar esse ponto, P9 deixa isso claro em seu relato: “Então, eu que sou leigo, para mim foi um custo. Tem vez que até para o intérprete, que tinha vários cursos, ele também não entendia”.

Sobre a Língua de Sinais, os professores alegaram que seu conhecimento e domínio são insuficientes. Apenas três participantes relataram interagir parcialmente por meio desta Língua; mesmo assim, dois deles consideraram seu conhecimento superficial. P1 reconhece esse ponto como uma reclamação e necessidade de muitos outros professores. Ele disse que até procurou, por meio do sistema de ensino ao qual está vinculado, formação nesse campo, justificando que queria e precisava comunicar-se com o aluno, e que esse conhecimento lhe proporcionaria mais eficácia no seu trabalho. P8 relatou que o conhecimento e desenvolvimento linguístico são "uma dificuldade muito grande". P4 disse que alguns, dos poucos sinais que aprendeu, “foi só naquele período mesmo, foi só para dar um socorro”, e nem se lembrava mais. P6 expressou que sabe apenas sinais como banheiro, para atender a criança quando pedir para sair, e complementou que também sabe elogiar, “dizer que está lindo, algo assim, essas palavras neste estilo eu já aprendi um pouquinho”. P5 explicou um pouco de como foi sua experiência nesse aprendizado: "Eu ficava sem saber, eu ficava inventado, porque eu não sabia a Língua de Sinais no início, eu não sabia nada. Então eu comecei a inventar [...] Eu entendia algumas coisas, hoje eu entendo melhor, sabe, aprendi foi na marra".

No processo de alfabetização dos alunos surdos, a dificuldade em comunicar-se com eles por desconhecimento da Língua de Sinais foi algo comum para todos os participantes, como no caso exposto por P5. Outros fatores apontados que também interferiram na prática docente foram as relações de interação e incentivo linguístico no campo familiar das crianças surdas e as variáveis do ambiente escolar.

Variáveis do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização

Os dados desta seção incluem apontamentos por parte dos professores sobre as diferentes situações que, na visão deles, colaboraram ou inviabilizaram o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Conforme disposto na Figura 1, esta categoria subdivide-se

em duas subcategorias: “Família”, tratando de situações que envolvem os familiares das crianças surdas, acerca do acompanhamento delas, estímulo e desenvolvimento geral e linguístico; “Ambiente escolar”, que discorre sobre as particularidades do espaço educacional, que estão associadas à disposição física do espaço escolar, aos colegas da turma e aos envolvidos com o ensino.

No que se refere à família, no processo de diálogo das entrevistas, os professores expressaram ser importante seu envolvimento no aprendizado da Língua de Sinais para o desempenho linguístico e pedagógico da criança surda, colaborando para o trabalho da escola. P5 disse: “Quando a família dá assistência, às vezes trabalhando com sinais, o menino chega com uma bagagem substancial.” P6 alertou que se a família não aprender a se comunicar com a criança surda em Língua de Sinais e estimulá-la nesse sentido, o processo de ensino e o desenvolvimento dela ficarão prejudicados. Ele explicou isto dizendo:

acho que tem que ir mais além, não ficar só aqui na escola, porque a criança não está só na escola, ela está também em casa vivendo isso. Acho que tem que ir mais além e acho que todos têm que estar envolvidos para ela consolidar tudo isso. [...] eu vejo que se ela aprender Libras aqui na escola, e em casa ela não tiver acompanhamento, ela vai ficar sempre fazendo sinais aleatórios e não vai aprender a Libras corretamente.

P1 ilustrou as dificuldades e entraves comunicativos da família com a situação de um aluno surdo em sua turma:

a criança surda, eu penso que a família teria que ter esse estímulo com ela. [...] Mas um entrave que eu acho na comunicação do meu aluno é a família não saber Libras. A mãe, eu tive uma conversa com a mãe, e falei para ela: Você precisa, até porque a surdez do seu filho é irreversível, ele perdeu totalmente [...] Está faltando estabelecer comunicação [...] você não sabe sinais, você tenta com a linguagem oral/verbal, ele não conhece a linguagem verbal [...] isto está atrapalhando a comunicação de vocês. [...] eu penso que isso retarda um pouco o desenvolvimento dele.

Sobre o desempenho em Língua de Sinais por parte da família, seis participantes relataram que elas não se comunicavam por meio dessa Língua, enquanto os outros três não sabiam informar a respeito. P5 explicou que, no caso do aluno surdo em sua turma, a família sempre foi resistente em aceitar o ensino da Língua de Sinais, pois compreendia que a fala para o aluno era suficiente. O professor comenta:

a família não conversava com ele em sinais, conversava com ele falando, porque a mãe dele um dia falou para mim assim, que ele sabia falar um tanto de palavras, que ele dava conta de falar [...] a família não aceitava muito não. A família queria que

ele falasse. Um dia a mãe dele falou pra mim: “Eu não quero que ensina meu filho os sinais, eu quero que ele fale!” A mãe dele não aceitava no início (P5).

Posicionamentos como no caso da família do aluno de P5, que não aceitava o uso da Língua de Sinais e priorizava que a criança fosse ensinada pela oralidade, de acordo com o professor, acontecem em função da incompreensão e de incertezas sobre o desenvolvimento e as possibilidades da criança surda. P7 explicou que essa falta de conhecimento ocorre porque, desde o diagnóstico da surdez, eles precisariam “ter essa preocupação de procurar um lugar onde possa atender essa criança para se familiarizar com a Libras, com os sinais, para que, quando chegar na escola, ela tenha uma noção”, fator que não foi comum a nenhuma das famílias dos alunos dos participantes.

De acordo com P2, quando esse exercício não acontece, por a família não saber comunicar-se com a criança, a escola precisaria promover espaços para a participação dos alunos para a aprendizagem da Língua de Sinais, e que eles também aceitassem essa participação. P2 propôs:

seria a escola oferecendo a Língua de Sinais e a família se interessando e fazendo em casa, colaborando conosco [...] se a mãe ver no caderno [...] que o cachorro é assim [ela faz o sinal em Libras], ela não precisa ficar apontando para o cachorro, ela pode também fazer em casa, entendeu? [...] se a família, por exemplo, [...] conhecesse as letras, se ela conhecesse o sinal de banheiro, guardar, essas coisas assim, e fizesse com ele em casa, para a escola seria muito bom.

Para P8, em complementaridade aos aspectos linguísticos, “a família precisaria estar em parceria com o professor o tempo todo, você precisa muito da família, para estar conversando, a respeito desse aluno”. No entanto, de todos os participantes, apenas P1, P5 e P9 tiveram contínuo diálogo com os pais dos alunos. Dois participantes expressaram que conhecem as famílias, porém a interação com elas foi superficial. Os outros quatro relataram que não tiveram contato com os pais de seus alunos. P4 ainda recordou que “de vez em quando a mãe aparecia na escola, no ano, umas duas vezes só”. Já no caso de P9, a família tinha dificuldades até com relação ao diagnóstico de surdez do aluno, achavam que a criança fingia não ouvir e apenas não falava por razões que não sabiam explicar. Somente depois da insistência do professor em orientá-los foi que eles compreenderam o diagnóstico real e aceitaram colaborar no processo de ensino e desenvolvimento da Língua de Sinais com o aluno.

Essa insistência na participação das famílias para o melhor desempenho da criança em Língua de Sinais justifica-se na crença dos participantes de que esse conhecimento prévio

seja necessário para o processo de aprendizagem dos alunos, conforme afirmaram seis professores. P2 explicou que, no caso do seu aluno, em função de a família não se empenhar em estratégias comunicativas baseadas na Língua de Sinais, ele comunicava-se apenas com expressões básicas: “às vezes ele queria se comunicar e ele não sabia o sinal. Aí ele ficava dizendo “ãããã”, não dá para entendermos e acredito que ele também ficava confuso”. Em vista disso, o perfil linguístico e a capacidade geral dos alunos surdos são preponderantes para que o professor consiga ministrar suas aulas e mediar por estratégias pedagógicas de ensino com os alunos.

Dialogando sobre o público atendido pelos professores - as crianças surdas, que foram participantes indiretos da pesquisa -, diferentes características puderam ser observadas, levando em conta as entrevistas. Do total de dez alunos matriculados nas turmas dos professores participantes, somente três alunos tinham um nível satisfatório de comunicação em Língua de Sinais. P1, que tinha um desses estudantes matriculado em sua turma, relata:

ele sabe, ele se comunica muito bem, [...] eu reconheço que ele já domina a linguagem de Libras, domina, que eu falo, assim, o básico que é para a idade de seis anos, né, cinco anos e meio, seis anos, que é o que ele tem agora. Penso que ao longo tempo ele vai adquirir mais ainda.

Conforme as enunciações dos professores, os outros sete alunos conhecem um pouco da Língua de Sinais e têm algum tipo de interação; dentre eles, alguns ainda estão na fase inicial de apropriação linguística. Sobre esses alunos, os professores P3, P4 e P8 disseram que sabiam muito pouco da Língua de Sinais e que parte desse aprendizado foi consolidado a partir do intérprete na sala de aula. P5 e P6 revelaram que as crianças de suas turmas estavam ainda na fase de aprendizado, mas no caso de P6, ao final do ano, conforme o professor, o aluno já tinha pleno desenvolvimento na Língua de Sinais, estando “alfabetizado” em Libras. P7 expressou que um de seus alunos ainda estava aprendendo com bastante dificuldade⁴⁶. P9 relatou que seu aluno “entrou sem ter nenhum contato com a Língua de Sinais [...] ele tinha algum tipo de comunicação somente com o intérprete”.

Com relação à linguagem verbal, apenas os alunos de P1, P3, P5 e P7 (aluno 2) tinham algum tipo de oralidade, mas, conforme os professores, essas crianças verbalizavam apenas palavras simples com dificuldade, não sendo satisfatórias para a comunicação. Sobre seu aluno, P1 explicou que “ele não conseguia, por exemplo, formar frases” pela oralidade;

⁴⁶ Conforme descrito na Metodologia, P7 foi o único professor que tinha em sua turma dois alunos surdos. Estes alunos são descritos nos resultados como aluno 1 e aluno 2.

ele conseguia falar apenas palavras, mas muitas vezes o professor percebia, pela expressão do aluno, que ele não tinha compreensão da linguagem pela oralidade. Quando questionado sobre essa situação, P5 discorreu da seguinte forma:

E: Ele conseguia falar? Era compreensível a comunicação?

P5: Alguma coisinha ele falava. Água ele conseguia falar, por exemplo: “AAAga”. Aí eu conseguia entender, sabe?! Alguma coisa ou outra eu conseguia entender. Água eu conseguia entender certinho, mas ele não conseguia comunicar-se bem assim não.

E: Era um vocabulário significativo?

P5: Não, não, ele não dava conta de falar não. [...] ele não entendia. Então, eu acho que é bem difícil neste caso.

Já os alunos de P4, P2, P6, P8, P7 (aluno 1) e P9, não apresentavam nenhum tipo de comunicação verbal. Sobre isso, P9 relatou que seu aluno emitia apenas alguns sons, pois ele “tinha uma perda de 70% da audição”; não conseguindo ouvir, ele não podia falar.

Sobre a compreensão da situação e capacidade dos alunos, houve diferentes questionamentos e posicionamentos por parte dos professores. A partir de sua experiência, P3 destacou: “no princípio do ano, eu cheguei a imaginar que ele pudesse ter mais algum problema, porém, eu percebi que era mais a timidez mesmo, né, apesar de ele falar verbalmente, [...] ele fala, bem pouco, mas ele fala”. P6 expressou ter algumas dúvidas, tais quais outros participantes, como P1. Eles sentiam a necessidade de compreender o processamento e a consolidação do conhecimento e da linguagem dos alunos surdos para avaliar seu posicionamento pedagógico. P6 indagava-se: “não sei como que ele entende, não sei se é pelos lábios ou se é pelo som mesmo, mas alguma coisa ele deve entender”. Todos os participantes apresentaram dúvidas sobre o processo de ensino a esses estudantes, como no caso de P6. Mesmo com diferentes autoquestionamentos, P1 concluiu que a surdez acaba sendo um empecilho para o aluno ter amplo acesso à linguagem, diferente das crianças que escutam, pois

o aluno não tinha dificuldade de aprendizagem, ele tinha surdez. Então, temos que encontrar uma forma de vencê-la e fazer com que isso não seja um empecilho para ele, embora saibamos que seja, mas minimizar esse empecilho. [...] para uma criança que é saudável sem nenhum problema, vai acontecer naturalmente a interação da criança com o meio. Vão ser proporcionadas inferências de forma mais rápida. Ele vai ouvir, aqui, eu conheço essa palavra de algum lugar, eu conheço, por exemplo, o mosquito que eu ouvi na televisão o *Aedes Aegypti*, sei que ele transmite o Zika, a dengue e a Chikungunya porque falou lá na televisão, e na minha rua fez uma campanha para poder... Então, ele [aluno ouvinte] vai fazer uma relação, vai ter uma relação.

No caso de P2, seu aluno não tinha estímulo e interesse em desenvolver e participar plenamente das atividades propostas; assim, na visão do professor, as dificuldades ultrapassavam as barreiras linguísticas ou pedagógicas. P3 disse que a distorção idade/ano de escolaridade de seu aluno, que não tinha correspondência com a sua turma, era outro fator dificultador. P8 expressou que seu obstáculo estava relacionado à frequência do aluno na escola. Já P9 explicou que um desafio marcante foi que no primeiro e no segundo anos não foram consolidados os processos de aquisição da linguagem nem o da alfabetização, para que no terceiro ano ele fizesse o fechamento proposto para o ciclo desta etapa. Mesmo assim, P9 esclareceu que é possível desenvolver algo com um aluno nessa situação, pois toda criança surda tem algum conhecimento linguístico e interativo. É a partir dessa base que a escola precisa desenvolver o seu trabalho. No entanto, quando há superproteção na turma e o quantitativo de outros alunos que requerem mais atenção é expressivo, as dificuldades acentuam-se.

Encontrando um ponto em comum, como aspecto facilitador, P1 e P6 expressaram que a Educação Infantil foi essencial para o estímulo da linguagem e a estruturação de comportamento da criança. P6 expôs:

meu aluno, quando ele chegou na Educação Infantil de quatro anos aqui na escola, lendo o relatório, ele tinha umas reações bem diferentes, ele batia com a cabeça, ele não aceitava, ele era, assim, tipo um bichinho mesmo. Hoje, lendo o relatório do pré-escolar de cinco anos, o avanço foi grande, e este ano, na alfabetização, eu posso dizer que ele é bem normal, igual aos outros, porque tem o jeito dele de desenvolver junto com os outros alunos. Simplesmente, a surdez que faz a diferença, mas ele entendeu o contexto da escola com certeza. [...] A educação infantil colaborou. [...] Ah, se ele chegasse no primeiro ano sem esta, seria bem difícil, porque da forma com que ele chegou na escola para hoje o avanço foi muito grande.

Outra questão que fez a diferença na visão dos participantes P1, P4, P5 e P6 foi que seus alunos eram muito espertos e inteligentes e tinham interesse de aprender. P7 explicou que quando lia algum gênero textual e o intérprete o transmitia em Língua de Sinais, seus alunos participavam. Sobre seu aluno surdo, de acordo com P6,

ele me surpreendia a todo momento porque eu analisava que ele percebia tudo que estava em sua volta, ele era muito esperto, muito ativo, muito animado, muito alegre, então, a todo momento ele gostava de estar junto com os meninos, ele era bem para frente, então, a todo momento ele interagia muito bem com a turma e tudo que todos estavam fazendo ele gostava de estar presente. Ele não ficava de fora de nada.

A participação nas atividades, a interação com os colegas, a adaptação à escola, a presença e colaboração dos profissionais do campo educacional para apoio e orientação no trabalho com esses alunos foram marcadas como elementos fundamentais de mediação pedagógica e educativa. Sendo aspectos variáveis, a partir da experiência e do ponto de vista de cada participante, diferentes informações foram obtidas.

Quanto ao ambiente escolar, os professores relataram que o contato com os diferentes profissionais que atuam na escola direta ou indiretamente com o aluno surdo, o serviço do AEE, colegas de turma e materiais pedagógicos influíam em sua prática docente e no resultado do ensino. Sobre a disposição e disponibilidade de materiais pedagógicos específicos, alguns participantes que tiveram acesso a esses materiais, consideraram-nos como estratégias facilitadoras. Cada um exemplificou um pouco do espaço e dos recursos utilizados. P2 explicou que em sua turma havia diferentes tipos de cartazes expostos, como alfabeto, numerais e meses do ano, todos em Língua de Sinais, para complementação do ensino ao aluno; para chamar a atenção dele, faziam uso de um *notebook* nas aulas para o desenvolvimento de atividades específicas.

Na sala de P1, recursos visuais também eram fixados próximos ao aluno para explicações complementares nos momentos de dúvidas. Na turma de P4, eram expostos cartazes na parede com imagens dos referentes trabalhados na aula por meio da Língua de Sinais para a compreensão do aluno, mas o participante apontou que ainda faltavam e eram necessários materiais mais específicos para essa fase de ensino. Já P9 explicou que por ausência de materiais para o ensino de alunos surdos, ele pesquisou através da internet e criou recursos pedagógicos específicos, surtindo efeito tanto para o aluno quanto para a turma em aprender a comunicar-se através dos sinais.

Quando questionado sobre os materiais para o ensino, se era necessário alguma atividade específica ou um caderno adaptado para o aluno, P6 relatou: "Ah, olha, eu acho que assim, no sentido dele estar vendo a figura daquilo que estamos trabalhando para ele estar vendo a figura e o gesto. Eu acho que isso levaria, seria mais fácil para ele estar compreendendo o que ele estaria registrando".

Ainda nessa perspectiva, P7 explicou que o material disponível "ajudou muito, inclusive nos detalhes da sala, calendário, dias da semana, todos eles tinham a figura com os sinais, o armário, a porta, todos eles tinham a figura com os sinais, daí facilitava bastante, e havia o alfabeto manual lá também". P8 concluiu que ter exposto o alfabeto manual em sua turma fez com que "os meninos se interessassem muito, os colegas tiveram muita curiosidade pelo alfabeto e começaram a aprender também".

O interesse, a possibilidade e a necessidade em comunicar-se por meio da Língua de Sinais dos colegas com os alunos surdos foram expressos nas enunciações dos participantes. As expressões sobre essa interação foram consideradas relevantes para esta pesquisa, pois, conforme cinco participantes, essa experiência foi importante para o aluno e para a turma. Todos os participantes declararam que os alunos em suas turmas aprenderam, mesmo que basicamente, a se comunicar uns com os outros. Apenas o aluno de P3 teve pouca interação com os colegas, por não terem idades e interesses correspondentes. P3 explicou que a consequência foi que o aluno acabou “não tendo aquela amizade, aquela troca de interesses”, nem os colegas com ele. Já os participantes P2, P6, P8 e P9 explicaram que foi uma experiência enriquecedora os colegas dos alunos surdos conseguirem aprender a Língua de Sinais. Isto se deu pelo incentivo para a interação com o aluno surdo por meio do intérprete educacional e dos materiais disponibilizados e expostos. Para isso, nas turmas de P2, P5, P6 e P8, durante as aulas, os intérpretes ensinavam a todos um nível básico de vocabulário para comunicação.

Explicando um pouco sobre a experiência interativa e o resultado desse aprendizado, P1 disse que nos momentos reservados às atividades livres o aluno surdo desenvolvia as atividades com os pares e “só fazíamos a intervenção se fosse necessário, pois este era o meio dele se comunicar com os colegas. Ele brincava com eles, eles se entendiam [...] ele vai ser tratado igual às outras crianças”. Quando questionado se os colegas sabiam comunicar-se com o aluno, P2 respondeu:

Mas você precisava ver que gracinha, nós trabalhamos os dias da semana, aí o intérprete ensinou, né, domingo, sábado, todo mundo fazia junto com ele também, [...] e os alunos conseguiam aprender também. Dava para perceber que tem aluno que pega até mais rápido que ele, porque mostrávamos o armário, e fazíamos o sinal, o outro já sabia que aquele sinal era de armário, de quadro, e já pegava até mais rápido que ele.

O aprendizado que P2 relatou teve resultado na interação, como ele explicou:

Outro dia eu achei interessante: estavam lendo uma revista em quadrinhos, ele abraçou um colega e começou a mostrar os desenhos e dava gargalhada. Não estava, assim, entendendo muito bem; só que por ser revista em quadrinhos com muita expressão e sequência dos fatos, os dois estavam conseguindo. É que um não sabia ler, o outro ainda estava aprendendo a Língua de Sinais, mas foi bom.

Sobre seu aluno, P5 expôs:

e como ele, desde o primeiro ano, seguiu com a mesma turma, os alunos do primeiro ano, que era a mesma turma dele, alguns sabiam falar com ele, por sinais, alguns sinais [...] todos da sala comunicavam com ele muito fácil, com a maior facilidade, porque via talvez, no primeiro ano, não sei se teve intérprete, mas eles aprenderam e se comunicavam normalmente. A turma toda, todinha, conseguia comunicar com ele. E aprendi muito junto com a turma.

P9 complementou que a experiência de incentivar os colegas a aprender a comunicar-se com o aluno surdo foi uma “coisa muito bonita, que nos faz ficar cada vez mais cativado”, pois, antes, o seu aluno não tinha nenhum tipo de comunicação. O resultado foi que, “quando ele percebeu que a escola aqui também era voltada para ele, o interesse dele foi grande”. Para P9, esse pilar alicerçado colaborou para o progresso do seu aluno.

Nesse diálogo, os professores também expuseram suas concepções acerca do intérprete educacional de Língua de Sinais, figura inerente ao ambiente educacional com alunos surdos. Foi apresentado na visão dos participantes como foi desenvolvido o trabalho do intérprete no processo de ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula. Nesse diálogo, os participantes P1, P2, P6 e P9 marcaram incisivamente que a presença do intérprete foi fundamental e necessária em suas turmas. P6 expressou: “eu acho que o intérprete é essencial, para estar ajudando o professor”, e P1 disse que o aluno “precisa do intérprete ali o tempo todo, e acho que tem sido bem conduzido até o momento”. Outros cinco participantes apenas marcaram que o intérprete colaborava com seu trabalho docente. Sobre a atuação desse profissional, P9 expôs sua opinião: “a função do intérprete seria somente de mediar a aula que eu estou ministrando para meu aluno”.

Discutindo sobre a atuação e qualificação desse profissional, P6 mencionou que a formação pedagógica em alfabetização pelo intérprete e conhecimento na área são importantes para ajudar o professor nesse processo de ensino: “o intérprete precisaria ir além do seu papel, teria que ter uma noção de alfabetização”. Tanto que, além do intérprete que acompanha P6, conforme outros três professores, P1, P2 e P5, os deles também possuíam formação docente. P1 detalhou sobre sua experiência de atuar com um profissional com este perfil: “o bom é que o meu intérprete também tinha uma formação em Pedagogia, e estava fazendo um curso de pós-graduação em AEE, em educação inclusiva, então, é por isso que eu acho que tinha essa sintonia bem grande entre nós”.

No decorrer das entrevistas, outro assunto relacionado aos intérpretes foi apontado: o tempo de atuação com os alunos ao longo da vida escolar. A média geral do exercício com o intérprete vinculado ao mesmo aluno foi de dois anos. Essa somatória detalhada correspondeu a quatro anos com o aluno de P1; três anos nos casos de P2 e P9; dois

anos com os alunos de P3, P5 e P7; os demais intérpretes de P6 e P8 tiveram experiência de apenas um ano. Foi excluído desse grupo apenas P4, que não teve a presença desse profissional em sua turma. P1 relata positivamente a permanência do mesmo profissional em atendimento ao aluno surdo:

desde os dois anos, ele estudava na creche, participando das aulas e interações lá, e tinha esse mesmo intérprete que ainda está com ele, desde os dois anos vem acompanhando, [...] e já conhece o aluno, outra coisa que eu acho interessante, conhecer o aluno, [...] então, além de ele saber Libras, ele conhece o aluno com quem está trabalhando, ele conhece o histórico desse aluno.

No diálogo com P1 foi destacado pelo professor que a ininterrupção do atendimento da criança pelo mesmo intérprete foi relevante para o desenvolvimento do aluno. Outra ação destacada por cinco participantes sobre os intérpretes foram o incentivo e o uso da Língua de Sinais em suas turmas, nas quais esses profissionais ensinavam conceitos linguísticos aos alunos surdos para a aquisição da linguagem, promovendo também a interação e intermediação entre todos.

Sobre o desenvolvimento das aulas, diferentes posicionamentos dos intérpretes foram relatados. Em certos casos, eles não exerciam seu papel de ponte comunicativa: alguns simplesmente traduziam as aulas, enquanto outros assumiam o papel docente no ensino, desenvolvendo isoladamente atividades diferenciadas e específicas autonomamente com os alunos. No caso de P5, o intérprete em sua turma até mesmo retirava o aluno da sala para executar um planejamento específico, enquanto o que acompanhava P1 seguia as mesmas atividades da turma, fazendo a tradução das aulas, e em poucos momentos complementava com intervenções adicionais às do professor. Sobre isso, P1 expressou:

o intérprete, ele me acompanha o tempo todo. [...] E, algumas coisas o intérprete explicava para ele várias vezes seguidas, [...] ele ia com um cartaz lá, daí, às vezes, se o aluno não compreendia, o intérprete ia, fazia o gesto para ele, mostrava qual era a letra.

Os intérpretes dos alunos de P2, P3 e P8 desempenhavam esse mesmo papel e adicionalmente aplicavam planos e atividades diferentes da turma, assumindo a gestão do ensino nessas oportunidades. Já nas turmas de P6 e P7, os intérpretes acompanhavam o trabalho do professor, apenas traduzindo as aulas, dando retorno aos professores do desempenho dos alunos. P9 explicou que, para as suas aulas, o intérprete e ele “tinham um contato total, de total comunicação, e faziam propostas procurando todas alternativas possíveis”.

Outra particularidade expressa foi que esses profissionais nas turmas de P1, P2 e P7 planejavam, adaptavam e construíaam materiais para o ensino aos alunos surdos, enquanto o de P8 apenas adaptava as atividades que o professor entregava. Já a situação na turma de P3 era um pouco diferente: ele explicou que o intérprete fazia pouco uso da Língua de Sinais com o aluno, “entre eu, o aluno e o intérprete, ele quase não usava essa língua”. Ainda de acordo com P3, no espaço da sala de aula não havia muito envolvimento desse profissional com o aluno para o desenvolvimento da aprendizagem.

P5 explicou porque algumas vezes o aluno era retirado da sala:

às vezes o intérprete saía com ele para fazer um trabalho individual, e às vezes ficava dentro da sala; às vezes ficava dentro da sala um período, e às vezes ficava um período fora da sala. Assim, uma hora, meia hora para dar mais assistência para ele, isso acontecia. [...] às vezes eu ia dar uma atividade que, assim, que o intérprete achava que ele podia se ausentar um pouquinho da sala, mas, assim, pouco, pouco tempo, ele ficava mais dentro da sala, mas ele saía da sala também. [...] Para dar uma assistência maior para ele, aí ficavam os dois sozinhos, para dar assistência melhor.

A atitude de retirar o aluno da turma, como era frequente na turma de P5, corroborou com o que na opinião de P6 deveria ser uma prática no trabalho com a alfabetização de surdos, pois,

se o professor não tiver algum conhecimento, eu acho que aquele intérprete precisaria ter essa estratégia de estar alfabetizando também, porque a forma de comunicação entre o aluno surdo é diferente do que a do professor, porque o intérprete, ele tem mais noção. [...] às vezes na sala de aula ele não está recebendo o que ele estaria recebendo em outro espaço. [...] seria bom ter um momento com o intérprete para ter mais facilidade de interação e aprendizado [...].

Outro fato que ocorreu na turma de P6 foi que, por ausência do intérprete, em alguns períodos das aulas, o aluno acabava não se mantendo na escola. O participante exemplifica com uma situação ocorrida:

o intérprete fez uma semana de curso [...] de formação para estar trabalhando com o aluno. E quando foi no período dessa formação, na parte da tarde, então o aluno não vinha, ficava até meio-dia, após o meio-dia a mãe pegava, e o intérprete ia para a formação (P6).

P6 aponta outro pormenor:

olha, devido ter mudado de intérprete este ano, quando o outro chegou o aluno deu uma esfriada, houve uma dificuldade, assim, de aceitar. Eu acho que ele tava amando de não ter intérprete; aí, quando chegou uma outra pessoa que ele viu que

seria diferente, ele já teve uma certa rejeição, mas o intérprete teve um jeito que conquistou e aí rapidamente já começou normalizar, ele aceitar, porque ele não estava querendo mais nem fazer os sinais porque ele ficou um tempo sem intérprete, mas agora já está tudo normal.

A falta de intérprete, ou a contínua mudança desse profissional, na opinião de P6, pode comprometer o desempenho do aluno. Outro campo que também na visão dos professores tinha relação com as variáveis educacionais foi um dos serviços do AEE: o atendimento oferecido no contraturno da escolarização para complementação de habilidades, que, na maioria dos casos, ocorria na sala de recursos multifuncional. Oito dos dez alunos dos professores participantes recebiam atendimento complementar neste serviço. Os outros dois alunos não participaram do AEE porque, na escola de P4, essa atividade não era ofertada e, na escola de P6, havia a sala de recursos, porém os professores não tinham formação e qualificação para atendimento a alunos surdos.

Sobre o atendimento do seu aluno na sala de recursos, P1 disse: “ele frequentava e tinha um professor de AEE, e toda quarta-feira, no período da tarde, ele não assistia à aula aqui, e ia para lá, e fazia o acompanhamento no AEE”. P2 falou que seu aluno era assistido pelo AEE, mesmo assim, tinha dúvidas sobre sua frequência. Ele explicou: “era uma vez na semana, não sei se ele estava indo regularmente, mas ele tinha o dia de ser atendido”. E sobre o atendimento do seu aluno, P5 descreveu: “assim, acho que ele tinha uma assistência no AEE, uma vez por semana me parece, [...] eu não sei se era uma vez ou duas vezes por semana”.

Além da incerteza dos dias de atendimento dos alunos no AEE, os professores não souberam explicar qual era o trabalho desenvolvido pelos profissionais especializados desse serviço, tendo até mesmo uma impressão variada do ponto de vista dos participantes sobre os resultados do trabalho. Para P1, P5 e P7, a frequência e intervenção por parte do AEE foram válidas para a colaboração com o trabalho docente. Conforme eles, essa participação ajudou aos alunos a aprender as letras, conceitos básicos e desenvolver neles habilidades necessárias para o processo educacional. Sobre essa impressão, P5 declarou sua opinião quando questionado:

E: Esse atendimento que ele recebia uma vez por semana, você acredita que, para o espaço escolar que o aluno frequenta diariamente, colaborou para desenvolver a alfabetização dele de alguma forma?

P5: Eu acredito que sim, porque tudo que é aprendido, eu acho que ajuda de alguma forma.

Diferentemente daqueles professores, P2, P3, P8 e P9 justificaram que o trabalho do AEE não foi efetivo em relação às diferentes dificuldades apresentadas por seus alunos. P2 esclareceu: "Olha, o aluno tinha muito problema com o comportamento, então às vezes o que ele fazia lá [AEE] não dava para notarmos alguma diferença tão grande, até por ele, entendeu, porque se ele tivesse um interesse, talvez para nós seria mais fácil [...]".

P9 expressou: "o que eles passavam lá [AEE], eu não sei". E complementou que a participação do aluno no AEE não foi satisfatória, pois, sendo fora da escola, por oferecer mais recursos e atenção diferentes da escola, o aluno gostava mais deste. O professor justificou sua impressão:

Então, lá, ele tinha uma atenção individualizada. [...] E ele não tinha ideia, ele era muito carente, e daí tinha um atendimento individual, e ele ia para estudar lá. Eu imagino que na cabeça dele via lá como a escola perfeita que atendia só ele. E aqui era a escola ruim que atende um monte de crianças e que o professor não é só dele. [...] Mas dava para entender que aquilo lá era melhor por ser um atendimento individualizado. E aqui, o professor, que era dividido, gerava ciúmes. Mas essa questão de ter aluno fora acabou prejudicando bastante (P9).

Durante a entrevista, P8 explicou sobre o que considera ser falho nesta modalidade educacional especializada,

E: E, assim, qual o trabalho que era feito no AEE junto com essa criança? Quando ela voltava pra escola, você percebia que algumas das atividades feitas ajudavam você a desenvolver a alfabetização com ela?

P8: Olha, eu vou falar assim, que eu acho um pouco falha, porque eles não passam para nós o que está sendo feito, não têm aquela parceria. Por exemplo, "Oh, lá hoje foi trabalhado isso, isso e isso, você vai dar continuidade disso, e disso." Então eu acho que tem essa falha entre os docentes e o AEE. Eu acho se a criança foi lá hoje, teria que estar passando para escola, enviando para o *e-mail*, hoje foi trabalhado com o aluno isso, isso e isso. Dando possibilidades para a escola.

A falta de retornos para esclarecimentos, conforme P8, se deve ao fato de o trabalho do AEE não dialogar com o que a escola faz. Por esse motivo, quando P9 sentiu necessidade de apoio e orientação especializada, buscou insistentemente o AEE para que fosse criado um espaço de diálogo formativo com eles. P1, pelo mesmo tipo de busca, recebeu orientações e auxílio dos profissionais do AEE. P7 informou que sua experiência foi de agendamento anual por parte do AEE para a promoção de momentos de diálogo com o professor regente, bem como retorno por envio de relatórios.

Tínhamos também um momento com o professor do AEE. Tinha uma data que íamos lá e conversávamos com esse professor para saber como é que estávamos

trabalhando, discutíamos o que podíamos fazer para poder estar ajudando esse aluno em sala (P7).

P1, que teve oportunidade e contado com os profissionais do AEE, relatou parte da sua experiência:

Falei para eles assim: “Quando eu tiver minhas dúvidas, eu vou ligar e vou pedir ajuda.” Inclusive me deram até o *e-mail*. Daí, na hora que me passaram, me falaram: “Quando você tiver a dúvida, é isso mesmo que o professor deve fazer, busque essa ajuda para conseguir ajudar o aluno. A dúvida que você tiver, você manda o *e-mail*. Aquilo que eu puder, te respondemos. Se for uma dúvida mais urgente, você pode ligar que te atendemos. Vamos te dar esse suporte.” Algo que eu vou precisar o ano inteiro [...].

O retorno e a colaboração do AEE, como aspectos importantes para o trabalho pedagógico, aconteciam com os professores P1, P7 e P9. No entanto, P2, P3, P6 e P8 disseram que, nos seus casos, o AEE não tinha compromisso de orientação e devolutiva ao professor. Ilustrando esta situação, P3 expôs: “Então, eu nunca tive no AEE, ninguém nunca me chamou, eu ainda não tive, assim, esse tipo de retorno para eu ir lá”. Sobre sua situação, P4 explicou que como não tinha atendimento especializado, então não havia nem a quem recorrer. Ele relatou: “E eu ficava assim pensando nisso, porque tinha em outras escolas, essa sala de recursos, tinha o professor, né?! É um apoio que com ele eu não tive” (P4). P8 anunciou que recebeu apenas uma orientação ao longo de um ano. Quando questionado, ele descreveu esta questão:

E: Agora, esse atendimento lá, você conseguia receber retorno, o que estava sendo feito, como é que estavam sendo as atividades lá para você dar continuidade na sala de aula?

P8: Não, assim... Eu só fui lá uma vez no ano. Uma vez que eles me chamaram lá. Para ser verdadeira nessa parte. [...] Me chamaram, foi... e me orientaram como eu deveria fazer o PDI do aluno, que é o que eu já tinha feito. E me deram sugestões de atividades para estar trabalhando com ele. Essa foi a única vez.

E: E essa orientação que você recebeu uma vez do AEE, você acha que isso aí também colaborou com que você fizesse um trabalho efetivo de alfabetização?

P8: Olha, ajudou. Mas eu acho que poderia ter sido muito mais.

Considerando as percepções e indagações dos participantes sobre esse serviço e o envolvimento com o trabalho docente, algumas falas foram marcantes:

Eu não conheço o trabalho que o AEE desenvolve; o intérprete, sim. Ele esteve lá em reunião, mas eu ainda não participei. Sei que eles oferecem cursos. [...] mas esse ano, também como tá no início do ano, eu ainda não tive oportunidade de saber como funciona o processo do meu aluno lá (P2).

Mas uma época, uma vez eu achei estranho porque eles (AEE) pediam meu caderno, o caderno de aula dele [...] bom, eu fiquei sem entender, porque no meu entendimento, eles tinham que ensinar ele a Língua de Sinais e não olhar o que eu estava dando em sala de aula, não sei. Aí ele chegou a levar os cadernos, eles pediam o caderno de português, de matemática, isso tudo aí, para levar os cadernos. Não sei o porquê disso (P5).

Até hoje uma das coisas que é muito estranho para mim, o trabalho do AEE. Eu imagino que devem trabalhar um nicho de capacidades, e na escola nós trabalhamos outro nicho, acho que pelo fato do AEE ser em uma instituição também de ensino mais voltada para o mais específico. E aqui nós trabalhamos algo mais amplo. E eu sempre pedia assim: “Ah, eu queria ir ver como é que é a aula do aluno lá. Eu posso ir?” O pessoal do AEE sempre disponibilizava-se (P9).

As falas dos participantes P2, P5 e P9 ilustraram as dúvidas e o desconhecimento que tinham sobre o funcionamento e a realização do trabalho do AEE com seus alunos. Na expressão da maioria dos participantes, especialmente de P2, P5, P6 e P8, foi declarado que o AEE precisaria ajudar o professor, orientando-o e acompanhando-o em seu trabalho com os alunos surdos, tendo em vista os processos dificultadores com os quais os docentes se deparavam ao longo de sua prática e que eles não faziam uso do serviço especializado como ferramenta de apoio ao exercício docente do ensino regular comum. P2 disse: “precisamos do AEE para orientar no que devemos fazer, como proceder, e também do nosso conhecimento dentro da alfabetização [...]”. P8 complementou que o planejamento e as intervenções do professor teriam melhores efeitos, havendo participação conjunta efetiva do AEE, pois, conforme o participante, estes têm mais capacidade e profissionais qualificados para isso.

Eu acho que nós, que não somos habilitados a trabalhar diretamente com a educação inclusiva, então, assim, se é que já teve... O AEE deveria estar chamando-nos mais vezes, ou ter uma equipe na escola, um pedagogo deles na escola, uma vez que aqui temos essa clientela, teria que ter esse contato mais direto. Eu falo isso sempre, esse contato mais direto com o professor, estar ali. Mas, uma vez, uma vez no ano?! O ano são doze meses, você ir lá e fazer uma formação de uma semana, e não voltar mais... Eu acho que deveria ter um acompanhamento mais direto, para você desenvolver um trabalho melhor [...] Porque lá eles têm toda uma especialização para as necessidades dessa criança. E na escola sem esta, nós temos que dar conta (P8).

P3 também acredita nessa mesma ideia, e que seria mais viável se o AEE funcionasse dentro da escola para que tivesse retorno do desempenho do aluno e contato contínuo com o professor regente, ou que houvesse na escola algum profissional do AEE responsável por orientá-los, pois, de acordo com ele, a inclusão acontece na escola e é lá que precisam de apoio. Ele disse: “Acho que deveria ser assim, como é com as outras turmas: para orientar os professores, deveria ter uma pessoa especializada em cada escola, deveria ter uma em cada”. P8 retificou isso dizendo:

eu acho que deveria ter um pedagogo, alguém do AEE, diretamente aqui na escola. Porque aqui não é uma deficiência só. Ele faria estudos conosco, igual nós temos com o nosso pedagogo, todos os dias você tem uma hora de formação. Então essa pessoa deveria estar aqui também. Orientando-nos, acompanhando o que foi feito, o que precisa ser feito. Assim, eu acho que esse trabalho seria melhor, se tivesse essa pessoa, e não tem. A rede poderia estar preocupando com isso.

Destacadas as sugestões e realidades da atuação do AEE no processo de ensino-aprendizagem, ainda sobre o ambiente escolar resta comentar um último campo que foi destacado nos relatos dos participantes: o trabalho da equipe pedagógica. Em muitas instituições educacionais, essa atividade costuma ser desempenhada pelos profissionais que atuam como supervisores, orientadores ou pedagogos. Sete participantes disseram que em suas escolas eles não tinham conhecimento específico no campo da alfabetização de surdos e da Língua de Sinais para colaborar com o professor no seu exercício. Um diálogo representou o que ocorria costumeiramente:

E: Você tem conseguido algum suporte específico para o trabalho com alunos surdos por meio da equipe pedagógica da escola?

P1: A equipe pedagógica da escola, não. Temos sempre conversado, mas eles também não têm esse conhecimento. O que conseguiram para mim foram esses horários com os professores de educação especial dele lá do AEE, porque eles têm um conhecimento específico sobre isso, e tive, como eu já te falei.

P1 expressou também que, apesar da falta de conhecimento da equipe pedagógica da escola, eles buscavam ajuda conjuntamente.

A ausência de conhecimento específico foi um fator recorrente na maioria dos relatos. P3, P4, P6 e P8 destacaram que, além da falta de orientação, a equipe pedagógica também não conseguia apoiá-los em seu trabalho.

E: E quando você tinha alguma dificuldade específica de trabalho com surdos, a equipe pedagógica da escola conseguia te ajudar naquelas especificidades?

P4: Era péssimo também. [...] É um dos complicadores. Eles pediam socorro do mesmo jeito que eu pedia e não tinha resposta, não.

E: A equipe pedagógica tem te ajudado e orientado sobre como alfabetizar esse aluno?

P6: Pouco, muito pouco.

E: Mas você se sente seguro em desenvolver a alfabetização só com a orientação que você recebe da escola?

P6: Não.

E: Durante todo esse ano, você acha que a equipe pedagógica da escola conseguiu te orientar sobre o processo de alfabetização desse aluno?

P8: Eu acho que está todo mundo ainda procurando informação, conhecimento, está todo mundo com as mesmas dificuldades.

Já na escola de P2, ele expressou que todos os envolvidos com o aluno nessa área se esforçavam em colaborar de todas as formas possíveis.

P2: O pedagogo está sempre nos acompanhando, ele está o tempo todo perguntando, auxiliando, não só com ele, mas com toda a turma.

E: E quando há dúvidas bem específicas sobre o aluno surdo, a escola consegue resolver ou você tem que procurar o AEE ou algo assim?

P2: Olha, eu ainda não passei por essa situação, mas, é... se no caso eu tivesse uma dúvida que eu e o pedagogo não conseguíssemos chegar a uma conclusão muito apropriada, porque eu procuro de imediato o pedagogo. [...] Que o meu pedagogo tem uma experiência muito grande em alfabetização, ele já trabalhou na rede estadual, e trabalha há muitos anos com isso, então toda orientação que eu recebo é dele, eu sempre procuro ele, inclusive como eu estou começando agora, há cinco anos, todo meu processo de alfabetização aqui na escola foi ele que me orientou.

Da mesma forma que a escola de P2, onde a equipe pedagógica era ativa e buscava colaborar com o desempenho do aluno e trabalho do professor, na escola de P5 também havia envolvimento de todos para o desempenho educacional do aluno surdo, apesar de ter sido uma experiência nova para eles. A respeito disso, ele expressou:

É... a escola lá era maravilhosa, era uma escola que, assim, maravilhosa a escola. O pessoal lá, todos eram voltados para a educação mesmo. O diretor era maravilhoso, antes o diretor anterior, ele era, assim, aquela preocupação com o aluno. Depois, o diretor aposentou, entrou outro, que é o mesmo, na mesma linha, sabe?, muito bom para a escola. [...] todo mundo lá tinha muito interesse, têm muito interesse, na medida do possível, né?! Porque o supervisor também tinha esse lado de trabalhar o pedagógico, mas acho que foi a primeira experiência da escola. Acho que na escola nunca tinha recebido alunos surdos, não. Pelo menos no tempo que eu trabalhei lá, o aluno foi o primeiro. [...] nos ajudavam, todo mundo tentava buscar junto, o diretor colaborava, todo mundo ajudava, o pessoal era muito empenhado pela educação (P5).

P9 esclareceu que a equipe pedagógica da escola o apoiava sempre; mesmo assim, eles não conseguiam dar ajuda prática nas especificidades com seu aluno.

Eu tinha um pedagogo, meu chefe, e ele falava: “Vamos procurar fazer isso. Eu só queria que trouxesse para mim a sua proposta”. Tive um pedagogo que quando eu comecei a trabalhar com ele, e eu entrei em sala de aula, bate até um saudosismo, de ele pegar na mão da gente, de entrar na sala e falar assim: “Está errado”. Você tomar um choque: “Senta aí que eu vou te ensinar como é que dá uma aula. Deixa eu ver seu plano de aula. Rasga isso! Nossa, não deixa isso no seu caderno. Primeiro. Encapa seu caderno. Como é que você cobra capa do seu aluno se você não tem um caderno encapado?”. Eu dizia: “Mas é capa dura”. Ela falava: “Não importa”. São pouquíssimos como eu que são apaixonados com o jeito dela. E ela falou assim: “Entra na minha sala”. Eu falei: “Ah, mas eu não posso”. Ela disse: “Entra na minha sala que eu estou saindo”. Aí me pegou e me levou numa outra escola e falou: “Olha aqui o jeito diferente”. E foi a primeira vez que eu vi um ambiente alfabetizador. Aquele que você olha e tem o alfabeto [...] que você vê figura e imagem [...] E aí eu

passava isso para os meus alunos, de forma que o menino olhava e aí falava: “Oh, eu sei”. Dessa forma, eu criei uma forma de adaptar o que havia na sala de aula para ele [aluno surdo]. Daí, a pedagoga me disse: “Olha, ba be bi bo bu, não. Mas você pode colocar uma palavra com ba, outra com bé, no canto da sala, no outro canto, e você pode ir montando”. [...] Olha, a pedagoga, ela não tem muito conhecimento [na área da surdez], então o que eu pedia ela fazia. “Ah, eu preciso disso”. “Pode ir”. “Ah, estou precisando disso na sala”. “Pode ir”. “Ah, eu queria um papel assim”. “Não tenho, mas me dá uns dias que eu vou te arrumar”. Quando não tinha material, ela dizia: “Dá uma olhadinha, depois a gente vê. Ô professor, quanto que é isso? Vamos dividir nós dois?” [...] Tinha apoio que ela me dava. Apoio eu tinha, sim. Agora, o pedagógico mesmo, né? Agora o especializado, em Libras, não, porque a gente não tem ninguém aqui que conhece.

Já P7 explicou que, no seu caso, ele teve orientação por parte da escola sobre como conduzir o processo de alfabetização de seus alunos surdos.

E: Você consegue receber na escola, da equipe pedagógica, uma orientação específica para a alfabetização de surdos?

P7: Recebi, recebi material didático, recebi vários materiais que me ajudaram nesse sentido. A escola fornece esse material.

E: E, assim, como fazer, como não fazer... Você consegue ter esse retorno da escola?

P7: Recebo, sim.

Como sugestão do que seria importante ser feito, P3, P6, P7 e P8 disseram que a equipe pedagógica precisaria garantir orientação e acompanhamento mais de perto ao professor nesse trabalho.

P3: Eu acho que deveria ter uma pesquisa ou deveria ter um apoio pelo menos, não vou dizer obrigatório, porque é muito chato você fazer uma coisa que você não gosta. Então, eu acho que aqueles professores que têm afinidade, que gostam, que têm interesse, eu acho que deveria ser facilitado para eles um curso nesse sentido, porque quando ele recebesse esse aluno, né, e ter também esse direcionamento. “Ah, na minha escola tem, dá pra receber, porque tem professor formado, professor habilitado, professor orientado, professor capacitado para isso”, porque pode ir encaixando de acordo com a necessidade. Eu sei que é difícil, tem pessoal muito complicado, tem muitos que não estão interessados, mas teria também que ter esse momento de planejamento. Acho que deveria ser assim como é com as outras turmas, para orientar os outros alunos; deveria ter pessoas da educação especial em cada escola; deveria ter uma em cada escola também.

E: Talvez pensando em um pedagogo especializado

P3: Exatamente. Porque, o professor... acaba que ele tem que ter capacitação para autismo, pra deficiência intelectual, para... são muitos casos.

E: O que você acha? O que poderia colaborar para o processo de alfabetização dos alunos surdos do primeiro ao terceiro ano? O que poderia ser feito para melhorar esse processo?

P6: Olha, eu acho que mais orientação. Eu preciso porque para mim é novo, nunca alfabetizei uma criança surda, nunca tive uma criança assim. Eu acho que, assim, mais orientação, mais interação com equipe pedagógica para estarmos descobrindo melhor a forma de trabalhar com ele.

Acho que o todo precisa estar junto, porque a escola em si, ela trabalha em conjunto: é o pedagogo se envolvendo, são todos da escola. Então é um trabalho feito pelo

todo. O regente sim, tem um papel ali, por estar ali conduzindo o aluno, porque é ele que fica com o aluno em sala. Mas esse trabalho envolve a todos (P7).

De acordo com P9, a mudança de paradigmas da escola colaborou para o progresso de seu aluno, apesar dos conflitos enfrentados quando ele desejava fazer mais a diferença com o mesmo.

Tinha que ter a autorização. E quando tive a autorização, eu comecei [...]. A diretora, ela ficava em cima o tempo todo. [...] E eu passei por conflitos com o pedagogo. E eu sou muito autoritário. Aí o pedagogo é um doce e ele falava: “Não é assim”. E aí tem essa morosidade de ir, deles falarem. A gente vai fazer uma reunião explicando para todo mundo. Daí explicava uma coisa, e eu falava: “Tudo que você falou tá bom, mas não entrou no meu caso”. Burocrático.

E tinha outros que ficavam adulando: “Tadinha, ela é surda”. Eu olhava para pessoa assim e falava: “Ô, dó, é professora. Tadinha, ganha pouco, num tem capacidade de ser inteligente”. Eles diziam: “Nossa, não vou conversar com você mais nunca”. Eu falava: “Obrigado. Ela só é surda, não é doente. Surda!”. [...] Então, esse pra mim foi um grande problema. (P9)

Apesar das diferenças e dificuldades apresentadas pelos professores ao longo de sua atuação com os alunos surdos em suas respectivas escolas, todos expressaram que diversas estratégias eram traçadas e praticadas a partir das demandas encontradas. Isto era feito com base no pouco conhecimento que possuíam da área, como relatado por P3, P5 e P9. Para descrever melhor essas práticas, a última categoria dos dados obtidos trata sobre o planejamento, a aplicação do ensino, as ferramentas de avaliação e os resultados no campo da alfabetização de alunos surdos.

Estratégias e práticas de ensino com estudantes surdos em turmas de educação inclusiva

A terceira categoria, que trata do desenvolvimento do ensino em turmas de educação inclusiva na fase da alfabetização, aborda os conhecimentos e as impressões dos docentes sobre o processo de ensino, associados ao planejamento de suas aulas para atendimento aos alunos surdos matriculados em suas turmas. A concepção sobre como compreendem a metodologia de ensino para alunos surdos e como encaram o processo de alfabetização foi apontada por diferentes falas desses docentes.

E: Como você entende o processo de alfabetização de alunos surdos em comparação aos ouvintes?

P3: Eu acredito que seja diferente. Com certeza é diferente, até porque não existe só um tipo de surdez, um tipo de deficiência auditiva, não é?! Então, você tem que ter uma noção de detectar qual o grau de dificuldade para você estar adaptando as atividades previstas, pensar no que você vai fazer, para que a criança avance. Então,

eu acho que não é tudo a mesma coisa, cada caso é um caso. [...] Eu acredito que se for surdo-mudo total, na minha visão, talvez eu esteja enganado, mas eu acredito que não. Eu acho que se for assim, eu acredito que seja muito mais difícil.

E: Refletindo sobre a alfabetização de surdos, o que você acha? É diferente dos ouvintes ou é a mesma coisa?

P9: Outro mundo, não é?! Dei até uma respirada funda, aqui. Tem uma questão simples que eu fiz: eu peguei todo o meu conhecimento que eu tinha na alfabetização, que é muito pequeno, e iniciei uma busca. [...] aí eu voltei nesse momento, e aí eu falei: Bom, posso tentar para que eu consiga alguma coisa.

E: Você acredita ser possível que uma criança surda seja alfabetizada em Língua Portuguesa?

P1: Em Língua Portuguesa, olha, eu não teria esta resposta para você. Há momentos que eu penso que sim, há momentos que eu penso que não, no caso do meu aluno, falando dele especificadamente, pois é o que eu tenho conhecimento [...], penso que tardiamente, diferente o processo, mais longo do que o das outras crianças [...] não sei quanto tempo ele conseguiria, mas eu reconheço que ele já domina a linguagem de Libras [...] mas eu acho que ele vai ser alfabetizado primeiro em Libras, que ele vai ler primeiro em Libras, ter um letramento primeiro em Libras, para depois ser esse letramento em Língua Portuguesa, desde que seja feito um acompanhamento que tenha essa preocupação ao longo dos anos com ele. Acho que ele vai adquirir sim, penso eu que sim, não sei se vai ser possível, mas penso que sim.

Os participantes P3 e P9 destacaram diferentes questões que eles encararam como um desafio nesse campo. No caso de P1, ele tinha a crença de que para a efetividade do ensino da Língua Portuguesa, esses alunos precisariam estar “alfabetizados” inicialmente em Língua de Sinais. Para P8, os alunos surdos deveriam previamente desenvolver habilidades e especificidades relacionadas a linguagem, comportamento, compreensão do espaço escolar e suas regras para interação e valorização da escrita. Apresentando as impressões sobre esses requisitos para o desenvolvimento qualificado do seu trabalho, P1 expressou que para ocorrer a alfabetização,

o conhecimento prévio é essencial, até porque a criança lida neste momento com a abstração, que para ela não tem muito sentido: aquilo que é abstrato ela não consegue compreender. Você explica uma vez, você explica duas, e a partir deste momento que ela vai tendo dúvidas, que ela vai te questionando, é que ela vai se apropriando desse conhecimento. O conhecimento que ela tem é mais concreto de um mundo mais abstrato.

Discutindo sobre a compreensão da linguagem, do espaço e das situações associadas a ele por parte da criança surda, P8 explicou que, da mesma forma que os alunos que ouvem têm instintivamente capacidade de abstração e interação com a linguagem, aspecto prévio fundamental para alfabetização, os surdos podem conseguir isso, mas cabe ao professor buscar um ponto de partida para desenvolver seu trabalho. Dialogando mais sobre o ambiente para estímulo da criança, P4 declarou:

para todos os alunos é importante o ambiente alfabetizador, tanto que a família tem que ajudar, tem que proporcionar leituras de materiais em casa, jornal, folhetos para ajudar na alfabetização na escola. Com certeza, é importante. E para o aluno surdo, o material dele mesmo sendo diferente, também é necessário. É importante ele ter isso na casa dele, pois colaboraria mais no trabalho.

P6 complementou:

a diferença é muito grande daquele que teve essa oportunidade daquele que não teve. [...] Olha, eu acho que ter um conhecimento do espaço da escola, já ter vivenciado assim com outras crianças, ter o contato com o lápis mesmo, com o caderno que às vezes a mãe não dá um giz de cera, nem um lápis de colorir para a criança antes de ela vir pra escola. Então, se ela já teve esse contato, quando ela chega na alfabetização, ela já chega pronta, ela já tem as noções básicas.

Partindo do posicionamento de que conhecimento prévio por meio do estímulo e interação com o ambiente de maneira significativa é essencial para o desenvolvimento da criança, e que ela não está privada e isolada da linguagem e interação com o mundo, P3 e P5 detalharam o ponto de vista deles:

Eu acho que ela não tem que vir com conhecimento prévio, não. Ela vem... é uma coisa que não dá para fugir, que seja positiva ou negativa, de alguma maneira ela virá com uma bagagem. Eu que tenho que descobrir que bagagem é essa e o que eu vou fazer com ela. E no caso do aluno surdo, eu acho que ele também vem, tem que existir um tipo de comunicação, ele não está alheio ao mundo, existe algo, ficou uma coisa nele (P5).

Olha, tem aluno que vem com o conhecimento. Todos vêm com algum conhecimento. Ninguém chega na escola sem conhecimento nenhum. Todos trazem. Às vezes trazem conhecimento que a gente nem sabe. Cada um tem a sua bagagem de conhecimento. Mas tem uns que têm mais, alguns alunos têm mais acesso a livros, a informações; tem outros que não têm, e, às vezes, têm acesso a livros, e não têm incentivo em casa [...] (P3).

Conforme abordado, o conhecimento prévio da criança é importante para seu processo de ensino-aprendizagem, e, de acordo com a fala de P3, o professor precisa descobri-lo. A partir de então, para o desenvolvimento da criança, P9 explicou que é preciso valorizar o arcabouço de informações que o mesmo possui: “para o ensino, partimos do conhecimento empírico da criança, porque é mais fácil [...] ela não era uma tábua branca, né?! Sem nada. Ela tem um conhecimento dela”. Sobre esse assunto, P1 afirmou: “temos que adaptar de acordo com as dificuldades que a criança tem. Então, essa dificuldade que eu tenho hoje, é com ela que eu tenho que lidar”. P1 explicou melhor sobre esse aspecto quando disse que “há interações e intenções que precisamos estabelecer, mas penso que, para o aluno surdo, temos que conseguir meios para poder facilitar mais essa aprendizagem”.

Falando sobre dificuldades na condução da alfabetização, quando questionado, P3 respondeu:

E: Pensando neste trabalho com este aluno, você tem tido desafios, dificuldades para conduzir esse processo de alfabetização?

P3: Todos, todos possíveis.

As dificuldades e os desafios expressados por P3 no contexto da entrevista estão associados ao campo formativo e à prática com alunos surdos na sala de aula. O desconhecimento e despreparo frente a esse público, que é novo para esses docentes, foi também pontuado pelos participantes P1, P5, P7 e P8. Tendo em vista esses entraves, esses cinco participantes citados argumentaram que a melhor estratégia para suprir a carência que eles têm seria a corresponsabilização da alfabetização desses alunos com os familiares e todos os profissionais da educação que atuam na escola e têm efetivo contato com eles. P3 detalhou essa afirmativa: "Tem que haver uma parceria. O professor sozinho não consegue nada; o intérprete sozinho também não. Eu acho que tem que ter uma parceria, todos juntos, inclusive a família". De acordo com P8, o professor também precisa de conhecimento da área para o cumprimento do seu papel, caso contrário, haverá manutenção de dúvidas insolúveis, tal qual a que P1 relatou:

Eu ainda tenho uma série de dúvidas. Eu acho que eu teria que estudar um pouco da teoria, sabe, ter um conhecimento teórico a respeito disso também, como essa linguagem se processa para ele, que é uma linguagem visual, e como é que é o processamento dessa linguagem no cérebro dessa criança, para que eu possa compreender, porque o conhecimento que eu tenho, foi de outras pessoas que me falaram, não é um conhecimento científico que eu tenha lido, são pessoas que lidam com a surdez. Mas eu tenho uma série de dúvidas sobre isso: como é que é o processamento dessa linguagem, como é que a criança vai perceber essa leitura, [...] como é que isso vai acontecer na cabecinha dele, como é que ele vai exteriorizar essa leitura e esse letramento para eu saber que realmente foi alfabetizado.

Conforme referido por P1, essas dúvidas podem estar relacionadas ao fato de ele não saber a Língua de Sinais, o que atrapalha em seu planejamento e ensino. Por isso, ele sente a necessidade de entender como funciona o processo de aprendizagem do aluno surdo, para que com isso possa avaliar a efetividade do seu planejamento de alfabetização. Sobre suas inquietações, P1 ainda declarou:

são dúvidas que nós temos, estamos cheios de dúvidas, e, essas dúvidas são assim, vão fazer com que busquemos alternativas, procuremos alternativas, [...] que isso nos gera angústia, tudo que é novo, tudo que é diferente, que você não sabe onde está pisando, qualquer terreno que você não tem assim conhecimento para te

embasar, você vai ficar inseguro. Não que essa insegurança venha para atrapalhar, ela é necessária, essa inquietação que faz o desejo pela busca, que faz a procura pelo conhecimento, e, acho positiva essa inquietação [...] A minha dúvida é como é que esse processo acontece, na cabeça dela, que uma criança surda que trabalha mais com gestos. Aquilo que falei: muita coisa do que eu falo ele não consegue abstrair, ele não consegue absorver parte daquilo que eu vou falando durante a aula. Algumas ele consegue abstrair; outras, não.

O desejo e a necessidade de entendimento e esclarecimentos como esses são comuns a todos os participantes, o que impulsiona os professores a buscarem alternativas para o ensino. Para o planejamento e a condução do exercício docente, P2 expressou que não saber se o aluno entende e apreende o que é trabalhado é mais um dos desafios que ele enfrenta.

Ao se discutir a respeito do conhecimento sobre alfabetização de surdos, a diversidade de conceitos também foi evidenciada nesse processo. P7 explicou que “alfabetizar” alunos surdos é possível, dado que esse processo é o mesmo que se aplica com as crianças que escutam. Mesmo assim, ele apontou alguns pormenores complementares quando questionado:

E: Sobre o processo de alfabetização de surdos, é a mesma coisa que se faz com os ouvintes?

P7: É, a mesma coisa, porém de uma maneira diferenciada, porque com eles é através de sinais, teria que estar trabalhando mais os sinais. Por isso que acho importante esse encontro do intérprete com o professor regente, para estar passando, para quando chegar na hora não perder aquele tanto tempo de ter que falar com ela o que vai fazer, a leitura que eu vou tomar, pois ele já tendo o material em mãos, ele já vai chegando e no momento que eu estiver falando, ele já vai interpretando. [...] Porque com o intérprete, no momento que eu estou falando ele está traduzindo. Não estou falando também que com uma criança que não sabe ler, que não é alfabetizada ainda, acho que é igual.

P7 explicou que as dificuldades na alfabetização são iguais tanto para surdos quanto para ouvintes, pois o que os diferencia é apenas a língua de uso. Já P1, P3, P5 e P6 expressaram o contrário dessa premissa: o processo de “alfabetizar” surdos é diferente do que se aplica aos alunos ouvintes. P5 esclareceu que há limitações impostas. Isso ficou claro com uma situação descrita por ele:

Claro que não é a mesma coisa que de um aluno que escuta. No início eu fiquei até sem entender. Na hora que eu ia corrigir a atividade, eu não conseguia entender, porque eles escrevem diferente, né? Aí eu falei assim: “Ai, meu Deus” [...]. Então eu acho que o surdo, pelo que eu entendi, eles escrevem diferente. A maneira que eles falam não é a mesma coisa.

Tendo em vista as diferenças linguísticas e metodológicas, conforme P4, para o ensino de estudantes surdos, é preciso a aplicação de algum método diferente. Explicando sua

opinião, P4 se expressou assim: “Eu acho que o método é diferente, mas é possível, porque eles são muito inteligentes, eles pegam as coisas muito rápido”. P5 também acredita que seja possível esse ensino, desde que se levem em conta “as limitações da criança. Claro que não é a mesma coisa de um aluno que escuta”. P8 ainda emitiu sua opinião:

E: E sobre a alfabetização de alunos surdos em Língua Portuguesa, você acha que é possível?

P8: Lógico que pode! Pode, ué.

E: O que você acha? Esse processo é diferente do aluno surdo para o aluno que escuta?

P8: Ó, eu acho que vai ser assim... como eu digo? Ele vai ter uma dificuldade maior e um tempo maior para ele. Você entendeu? Porque com o surdo, você tem... você tem que ter, assim... tempo para ele, parar para ele, enquanto o outro, você trabalha com o todo, apenas auxiliando. O surdo, não. Você tem que estar ali o tempo todo com ele, né? Levando ele a perceber as coisas, tendo contato bem direto com ele, mas é possível, sim.

Além de tempo e atenção específicos, são necessárias estratégias de ensino, sobre as quais P2 pontuou que uma das diferenças é que o aluno surdo aprende a palavra de forma inteira e não partes silábicas separadas, “porque ele pega a palavra no todo”. Mesmo assim, o professor destacou que

uma dificuldade, que eu já até comentei com o intérprete, é que na Libras ela não tem um... um sinal para sílaba, e quando nós estamos nesse processo de alfabetização no primeiro ano, nós usamos muito a sílaba. Por exemplo, vamos colocar assim: sapato, contamos quantas sílabas tem, o SA, PA, TO, dentro da palavra sapato você encontra outra palavra que é o pato, então é esse o movimento da sílaba para que ele observe que é a unidade que tem uma palavra que tem na outra que corresponde. Por exemplo, o SA, o PA, não tem um sinal para que ele saiba também, para quando vamos trabalhar a primeira sílaba (P2).

P2 sente necessidade de basear o ensino ainda na lógica do que é feito comumente com as crianças ouvintes. Já P3 abordou que há um impasse quando a estratégia de ensino na alfabetização é tradicional: ele justificou que, para ler convencionalmente, a criança precisa falar e ouvir, pois a Língua Portuguesa é elaborada a partir dos sons. Ele disse: “A sensação que eu tenho é que para você ler convencionalmente, você tem que conectar uma coisa a outra, o falar e o ouvir, e sem isso eu acho que é difícil”. Além da complicação apresentada, P3 declarou: “O que está faltando é um pouco mais de apoio, um pouco mais de tempo, um pouco mais de planejamento, pois eu acredito que ele [o aluno surdo] consiga, acredito que seja possível”. Para que o professor possa planejar e executar sua ação docente frente ao aluno surdo, a falta de “conhecimento sobre a surdez em si, teorias, teóricos que estudaram a surdez” (P1) precisa ser sanada. Para tanto, os participantes sugerem que uma das soluções

que ajudaria em seu trabalho seria a junção dos saberes dos diferentes profissionais da área, para que, em conjunto, pudessem planejar, buscar estratégias e apoiar-se mutuamente ao longo do processo. P2 descreveu essa ação como confluência de todos pelo bem comum, sendo mais difícil quando não há esse intercâmbio. P2 ainda declarou: “Eu não conseguiria sem o intérprete sem as coisas que discutimos e montamos juntos, e creio que ele também não. Essas coisas são parceria, [...] não tem como dividir isso, não”. P4 concluiu que essa não é uma atividade para ser executada isoladamente, pois o professor e o intérprete devem trabalhar juntos pelo bem do aluno.

Para que a parceria entre esses profissionais possa fluir, os participantes P5, P6, P7 e P9 enfatizaram que é essencial que o intérprete e o professor tenham tempo para planejar juntos e discutir o ensino para os alunos surdos. Sobre este fato, P5 disse:

Eu acho que tem que ter esse elo entre o professor e o intérprete. O intérprete não pode ficar ali sozinho, fazendo o trabalho dele, nem o professor sozinho: é um segurando a mão do outro, para ver o desempenho do aluno, para ver o desenvolvimento.

Para parcerias como a exposta por P5, o participante P7 defendeu sua opinião: “Eu acho que o intérprete teria que ter o momento de estudo como professor, para planejar. Aí ele já iria chegar na sala sabendo o que e como o professor vai trabalhar”. Uma das falas de P8 corroborou essa ideia:

O ideal para ter um desenvolvimento melhor seria este encontro do intérprete com o professor regente, para poder fazer um trabalho, para ter um tempo de estudo, para ver o que está precisando, qual o trabalho que seria melhor aplicado e desenvolvido com as crianças. Mas, apesar de quê, temos este momento dentro de sala de aula, mas se tivesse um momento de estudo, para poder ficar por isso, para poder planejar aquela aula ali, para eles seria melhor.

Ainda no que se refere ao planejamento, sete participantes relataram que o plano para suas aulas não era realizado com o intérprete. No caso de P1, ele apenas informava o assunto que seria trabalhado para o intérprete durante a aula. Os participantes P5 e P7 expressaram que em alguns momentos eles discutiam o que haviam planejado com o intérprete, mas, a maioria desses momentos acontecia durante as aulas. Quando levantado esse aspecto, P5 declarou:

E: Tinha um tempo pra planejar ou era essa conversa na hora da aula mesmo?
P5: Tínhamos, às vezes, no horário de educação física, apesar que ela acompanhava a aluna, mas era durante a aula mesmo; tinha, às vezes antes, chegava mais cedo, ou depois da aula; às vezes, ficava um tempo, no módulo II também.

E: Mas a escola destinava algum horário especificamente para isso?

P5: Não! Não, Não. Nós íamos aos módulos, porque na escola são quatro horas de módulo, de 15 em 15 dias, e temos de ficar quatro horas lá. Então, sentávamos - sempre ficávamos juntos -, a gente sentava, e antes da aula começar ficávamos, e chegava mais cedo. Sempre a gente tava junto.

Da mesma forma que o participante P5 não tinha tempo específico reservado para planejamento e estudo com o intérprete, nas escolas de P3 e P7 a situação se repetia. P7 justificou assim: “porque o intérprete não tem o horário de estudo [...] o professor regente tem, mas o intérprete, não”. Esclarecendo sua situação, P3 explicou:

Esse tempo, é... é... é..., não temos. [...] Uma das dificuldades que eu vejo é exatamente essa: nós não temos este tempo juntos. O tempo que nós temos juntos é o tempo da sala de aula, e esse tempo da sala de aula é complicado porque eu já tenho cinco alunos com planejamento de desenvolvimento individual, eu já tenho as outras dificuldades que sempre temos mesmo, ainda tenho que ter aquele compromisso em fazer com que a turma avance. Então, como eu vou tirar desse tempo para estar sentando dentro da sala de aula e planejando?! A nossa conversa é muito ali, na hora do vamos ver.

Tendo em vista a dificuldade em instituir parceria e organização temporal para planejar e estudar, faz-se necessária alguma ação. Por isso, P9 foi insistente em solicitar que fosse reservado tempo conjunto para o planejamento, e posteriormente, em resultado disso, ele passou a contar com o apoio do intérprete para discutirem e planejarem de acordo com o conhecimento de ambos sobre a área da surdez e da alfabetização. Quando questionado sobre a relação entre a alfabetização e o trabalho conjunto, P9 declarou:

Bem, a rede de ensino não prioriza esse atendimento com o intérprete. Ele não existia, e aí, quando eu fui no AEE e conversei com os professores do AEE [...] E aí eu perguntei se eu poderia ter esse momento com o intérprete, porque eu não estava tendo isso. Daí teve uma reunião falando que não existe momento de estudo do intérprete, que não pode ter esse tipo de coisa, porque o professor já é pago para ter x horas-aula. [...] Aí eu fiz por escrito, bonitinho [fez uma proposta pedindo tempo para planejamento com o intérprete]. [...] E aí eu tinha uma proposta de fazer um caderno, mas eu precisava sentar com o intérprete. E eu não iria sentar no meu horário de recreio e almoço para isso. Muito menos encontrar com ele em outro momento, pois poderia causar problemas. [...] E aí conseguimos esse momento, depois de ser bem cansativo, conseguimos essa liberação. [...] Daí os pedagogos entenderam, e aí parece que abriu uma porta que os outros tivessem também. E aí começamos a ter sempre no horário que os alunos não estavam, que era de 7 até as 8 horas, aí eu tinha ali de 30 a 50 minutos para fazer meu planejamento uma vez por dia. E no caso, se eu achasse conveniente, se fosse num outro momento na sala do pedagogo.

Quanto ao planejamento individual realizado pelo professor sem apoio especializado, os participantes P1, P2, P4 e P7 expressaram que não planejavam especificamente para seus alunos surdos e não eram pensadas adaptações das aulas e materiais

próprios para eles. Prova disso é o que foi dito por P2: “As coisas que eu passo, ele [o intérprete] faz uma adaptação”. Sobre o planejamento do trabalho para o aluno surdo e a interação com o intérprete, P1 relatou:

Então, eu sempre estou ali: “Olha, amanhã minha aula é sobre esse assunto”. Então eu sempre preparo minha aula, e informo [...]. Antes, na segunda-feira, eu falo para o intérprete: “Olha, essa semana eu vou trabalhar com esse assunto, vê o que podemos, o que precisa ser adaptado para o aluno para a compreensão dele”. Trabalhamos assim.

Já P3, P5, P6 e P9 relatam que seus planos para atendimento aos alunos surdos eram feitos de acordo com as necessidades apresentadas. P5 criava estratégias por conta própria, às vezes pesquisando em livros ou internet. No caso de P3, não era feito um planejamento fixo, fechado e amarrado, como ele relatou:

É sempre assim: eu vou, eu planejo, eu trabalho, eu avalio. Se deu certo, bem; se não deu certo, eu vou tentar mais vezes, eu vou tentar abaixar, eu vou tentar fazer mais intervenções, eu vou adaptar aquilo que não deu certo, eu vou tentar de outra maneira. Então é assim, é uma atividade de planejar dinâmica.

Esse dinamismo de alterar o que planejou, conforme a necessidade de P3, era também vivenciado por P6, que fazia mudanças no planejamento e metodologia a ser aplicada a partir das necessidades que observava em seu aluno:

Eu observei que as duas músicas que eu já trabalhei com os alunos foram interessantes para que o aluno interagisse melhor com a turma, e agora procurando fazer uma outra sequência, quando eu fui fazer, eu já pensei no aluno para estar sendo mais fácil pra ela interagir com o assunto. Mas aí, é... eu falei: “Eu não quero trazer outra música para a sala”. Então foi eu mesma que pensei: eu não tive essa ajuda, eu poderia ter tido essa certeza juntamente com o colega [intérprete], mas aí, eu, por mim mesmo, eu falei: “Não, eu agora vou fazer um pouco diferente”, mas procurei algo que eu sei que vai ser interessante para estar interagindo ele na turma.

E P8 narrou sua experiência:

A partir do momento que o intérprete chegou, eu sabia que eu podia planejar, e que ele iria passar. Porque minha dificuldade não era planejar para o aluno. [...] Eu passava para o intérprete, antes. [...] Planejava e passava: “Ó, intérprete, amanhã vou estar trabalhando isso, e essa atividade. Como podemos estar adaptando para o aluno?” [...] Aí ele levava, e eu olhava e no outro dia, ou então fazíamos uma atividade diferenciada para ele. Porque eu sabia, de acordo com o AEE, o quê que eu teria, quais são meus objetivos para com ele. Então, se era uma atividade que eu via que não tinha tanta necessidade para ele, planejávamos uma diferenciada. [...] Entendeu? Dentro dos objetivos que são propostos para ele.

Já a situação de P9, após conseguir apoio para realizar seu planejamento, ele criou novas estratégias, adaptou e desenvolveu materiais específicos para comunicação e ensino com seu aluno por associar conhecimento prévio de alfabetização de ouvintes ao que foi descobrindo ao longo do trabalho e discutindo com o intérprete. Com isso, P9 teve que mudar a organização do seu tempo e adaptar-se frente à nova realidade. Conforme P7, o resultado do empenho e dedicação nesse trabalho acabou sendo “uma caixinha de surpresas, às vezes pensamos assim, 'Ah, a criança, não vai conseguir', aí chega ao final do ano e ela nos surpreende”.

Tendo em vista as possibilidades e impossibilidades que poderão encontrar ao longo do trabalho, é importante que os professores intensifiquem esforços para estabelecer relações entre eles e seus alunos surdos, tanto no campo linguístico, quanto no pedagógico. Mas todos os participantes expressaram ter dificuldades em comunicar-se visualmente através da Língua de Sinais. Como exemplo, P1, P2, P6 e P7 interagem com os alunos surdos essencialmente por meio do intérprete de Língua de Sinais, com algumas tentativas autônomas de comunicação por sinais de comandos isolados. P1 disse: “Aquilo que eu não consigo compreender, tem um intérprete também, e os próprios colegas se comunicam com eles, então eles acabam traduzindo para mim”. P2 explicou:

O que dá para eu fazer em Língua de Sinais, eu faço. “Guardar”, “armário”, essas coisas aí ele já está entendendo, aí nos comunicamos assim. Só que é como eu te falei: esses pequenos comandos, estabelecer um diálogo, ainda foi não. [...] Por exemplo, teve um dia que depois do almoço ele voltou antes para a sala, nós sempre fazemos torres com palitos, e eu consigo comunicar para ele que é aquele jogo, que é a minha vez, depois vai ser a vez dele. Aí ele consegue brincar, viu?

P6 esclareceu sua postura sobre a interação com seu aluno:

Eu acho difícil, porque o aluno o tempo inteiro vem, ele pula, ele abraça, ele quer se comunicar e aí é muito complicado porque às vezes a gente não sabe se comunicar. Então eu acho que é difícil, não é fácil. Eu acho muito difícil lidar com uma pessoa que não está te escutando, e ela quer estar a todo o momento se comunicando. É complicado estar comunicando com ele.

Para comunicar-se com seus alunos, P5 e P8 usavam tanto o intérprete, quanto os colegas da turma nos momentos de conflitos linguísticos. P8 disse que “tinha uma dificuldade muito grande na relação com o aluno”; P5 explicou: “a dificuldade minha mesmo era o problema de passar, de me comunicar com ele, em todos os sentidos, todos sentidos”. Já para o participante P9 era mais fácil estabelecer diálogo com seu aluno, pois esse professor tinha

conhecimento da Língua de Sinais e fazia uso do intérprete como ponte linguística em momentos de explicação mais pormenorizada.

Diferente dos outros participantes, o trabalho que P3 realizava com seu aluno surdo priorizava a intervenção pela oralidade, por articular verbalmente as palavras sem o uso da Língua de Sinais na alfabetização. Ele explicou:

Até então eu não sabia, eu até tentava trabalhar dessa maneira e fazendo sem a Língua de Sinais, fazendo sempre aquela intervenção oral, tentando visualizar bem, falar bem, articulando as palavrinhas, final, início, final, e senti que estava dando certo. Lógico que bem mais lento, mas começou a dar certo. [...] Assim, eu me comunicava muito com ele através da fala mesmo, porém bem detalhado, falando nos olhos, olhando nos olhos, falando detalhadamente, para ele me entender, e ser entendido por ele também, estar observando bem o que ele estava querendo transmitir. Então, essa era a nossa comunicação. Era verbal mesmo. [...] Essa dificuldade era justamente por eu não saber até que ponto, e como deveria ser feita essa intervenção dentro da sala de aula, que eu falava com ele (P3).

Ainda apresentando dados sobre os processos interativos com os alunos surdos, no caso do participante P4, que não tinha intérprete em sua turma, ele expressou que sua convivência e diálogo com o aluno eram precários. Ele e os colegas da turma tentavam o uso de gestos ou que o aluno fizesse leitura labial para conseguirem uma comunicação básica. Consequentemente, foi desafiador e dificultador este trabalho ao longo do ano. P4 relatou que sentiu que poderia ter oferecido mais; no entanto, a falta de uma ponte comunicativa para interação com o aluno deixou nele um sentimento de frustração.

Apesar das dificuldades comunicativas, todos os participantes explicaram que no processo de ensino buscavam interagir diretamente com seus alunos. P1 e P9 ressaltaram que tateavam pelo entendimento, interação e efetivação de algum tipo de contato linguístico com seus alunos, porque isso influenciaria no desenvolvimento deles. P3 expressou que até o apoio emocional relacionado à atenção individualizada acaba sendo importante:

Acho que é tentar como eu te falei antes: assim como ele chegou, eu percebi que ele era mais retraído, com uma certa timidez, que eu até pensei que pudesse ser um outro tipo de problema junto com a deficiência auditiva, mas eu acho que foi levantar a autoestima. A autoestima dele não estava muito bacana. Eu acho que ajudou também ele, com essa interação com o meio (P3).

Para a prática do ensino, conforme os relatos, oito participantes lançavam mão de atividades que evidenciam um trabalho baseado nos métodos tradicionais que priorizam a oralidade com o uso dos recursos fonéticos ou silábicos, mais voltados para o que é feito no

ensino comum. Conforme notado nas falas de P1, P2, P4, P6, P7 e P9, o desenvolvimento de suas aulas aconteciam por essa base, mas de diferentes maneiras.

Detalhando cada estratégia adotada, relatada pelos participantes, foi possível notar esses apontamentos supracitados. As atividades executadas pelo participante P1 eram de associação das palavras ao concreto, fazendo uso de intervenções orais, por leitura verbal, para estimular a verbalização do aluno, e priorizava momentos lúdicos e de brincadeiras no início de suas aulas. Todas essas alternativas eram tentativas para alcançar o aprendizado do aluno, e a todo o momento havia parceria com o intérprete:

As aulas da alfabetização nesse momento eram trabalhadas com o concreto e isso tinha dado muito certo, [...] a minha aula não precisava ser adaptada, porque, como eu trabalhava muito com imagem nesse primeiro momento, o que é abstrato não fazia ainda muito sentido para eles. Temos trabalhado muito com o visual, com a imagem, então a imagem ajudava ele compreender. Então, por exemplo, se escrevêssemos lá, suponhamos, estamos trabalhando com ciências, os animais, aí os animais que voam por exemplo, assunto que eu trabalhei na última aula de ciências, ele sempre perguntava o que era, aí eu falava às vezes com gestos, às vezes eu falo com palavras para ver se ele compreendeu. Daí, ele dava exemplos, o passarinho, aí ele citava lá o pombo, então ele era assim, nomeou alguns passarinhos, né, ele primeiro falou passarinho, depois ele nomeou esses passarinhos que ele sabia que voavam. [...] Porque trabalhávamos muito com imagens no primeiro momento, a partir da imagem por si só, ele fazia uma leitura, relacionava e fazia inferências com aquele mundo que ela vivenciava fora da escola. Então, essa inferência que fará com que ele amadureça esse processo de alfabetização, e ele acontece naturalmente, a criança mais imatura vai para um prazo maior, o que tenha algum problema de saúde que vai interferir, talvez um problema que seja... seja uma deficiência ou que seja um transtorno, qualquer um destes problemas que sejam de ordem física, ou psicológica, ele vai, talvez afetiva também, vai interferir nesse processo de alfabetização (P1).

Etiquetamos a sala com todos os nomes em Língua Portuguesa e o nome em Libras [...] por exemplo, quando estamos trabalhando uma atividade que é a ordem alfabética de desenhos, de nomes das pessoas da sala, dos alunos, então ele fazia a ordem alfabética com os gestos, até o restante da turma aprender para possibilitar uma maior interação do aluno com os colegas. Então fizemos um trabalho bem em conjunto [...] Então o intérprete é que fazia algumas intervenções. [...] Quando eu digo “nós”, eu digo eu e o intérprete, ali não é um trabalho que funciona sem ele. [...] Ainda é precário, no meu ponto de vista, este trabalho é bem iniciante, porque se eu soubesse Libras, seria com certeza um trabalho muito mais amplo (P1).

Ele dava conta de acompanhar a turma, isso que é bacana. Eles não percebiam diferença, eles sabiam que ele não ouve, mas era igual a eles, não existia diferença, tinha uma comunicação normal entre eles. [...] E ele seria atendido nas dificuldades dele, era diferente, a minha postura, a postura do intérprete, e tinha que ser diferente com ele, pois sabemos que em alguns momentos ele precisaria mais de nós. Mesmo assim, não poderia haver uma diferenciação (P1).

Sobre sua experiência, P1 concluiu que

este é um desafio e tanto para mim, mas penso que esse desafio vai me ajudar a crescer muito profissionalmente. Nesses vinte e um anos, eu trabalhei com outras

deficiências, mas nunca com a auditiva, não na alfabetização, e nos anos finais sim, mas na alfabetização não.

Conforme P2, seu trabalho pedagógico envolvia o ensino das letras e sílabas. Sobre isso, ele discorre:

No início do ano nós ficamos nas letras, que eles precisam dessa base. Depois nós iniciamos nas palavras canônicas, consoante vogal, consoante vogal, aí nós ficamos nas canônicas e aí depois dessa construção da palavra, nós fomos para a construção das frases, mas sempre eles visualizando no texto. Por exemplo, o pedagogo nos orientava muito a trabalhar com quadrinhas, parlendas. Nós trabalhamos: “Se você quiser / saber meu nome / dá uma volta no jardim, / pois meu nome está escrito / na folha de jasmim”. Quantas linhas, e cada linha tem quantas palavras, por exemplo, na primeira é: 'se você quiser', três palavras, vamos colorir. Isso ele acompanha, qual a primeira e a última palavra da parlenda, isso ele acompanha. [...] Ele conseguia colorir igual eu te falei, na mão, mas ficamos na dúvida se ele consegue perceber que estamos trabalhando só aquele pedacinho, porque ele, no caso, ele pegava a palavra no todo.

Além de acionar recursos silábicos e fonéticos por meio das rimas em gêneros textuais, algumas atividades, conforme o professor P2, eram adaptadas, feitas e aplicadas diretamente pelo intérprete.

Por exemplo, se eu escrevesse a palavra boneca, ele [o intérprete] tinha, eu não conheço, mas ele tinha um programa no computador dele que fazia as letras. Daí eu falo: “Vamos colorir a primeira letra e a última letra”. Enquanto os meus alunos estavam fazendo com as letras convencionais, ele estava fazendo com as letras das mãos. [...] O intérprete tinha material no caderno dele, se você quiser dar uma olhadinha depois. [...] Só que algumas atividades ele fazia além, porque, como o pedagogo disse, ele estava num período de adaptação, na matemática mesmo que ele já conhecia os números, o intérprete já não fazia o meu planejamento, ele tinha um planejamento além. [...] Por isso, eu acho que o que desenvolvemos na sala é mais com a parceria com o intérprete (P2).

Apenas P3 expressou que não tinha uma estratégia, método ou prática padrão, pois tentava diferentes formas de intervenções em sua turma como um todo, especialmente com o seu aluno surdo. Quando questionado, P3 explicou:

E: Qual a metodologia, prática, materiais e tipo de didática que você costuma usar para a alfabetização da sua turma?

P3: Olha, vou ser sincero com você, é uma salada, é tudo o que dá certo, são todas as tentativas. Eu tento de uma maneira que dá certo, eu tento de outra. Eu tento de uma maneira com um aluno que deu certo, às vezes eu estou tentando com um aluno de uma forma e com outro eu tento de outra. Então, a minha turma ela é muito dinâmica, é uma dinâmica o tempo todo. Eu passo alguma coisa para um, e enquanto aquele está fazendo alguma coisa, eu já estou tentando uma outra coisa com um outro, porque são muitos, são muitas, como é que diz, casos diferentes.

O professor ainda justificou a amplitude de situações pedagógicas traçadas por ele:

Então eu tinha que estar tentando, e eu não posso abandonar ninguém, eu me sinto no dever de não deixar ninguém para trás. Sinto-me na obrigação comigo mesmo, sabe, de tentar de todas as formas de não deixar ninguém para trás. Eu tenho que carregar todo mundo, do meu jeito, da minha loucura. Quem passa e vê, diz: “Esse professor é doido”. Mas é do meu jeito, e tem dado certo. Eu acredito que tem dado certo. Eu me sinto com a consciência tranquila em relação a isso (P3).

Em função do pouco tempo que tinha e por ter outros alunos em sala que também demandavam atenção, P3 relatou que acabava discutindo e resolvendo o que ensinar na hora da aula, como que apagando pequenos focos de incêndio, por planejar, replanejar e aplicar alguma estratégia que funcionasse naquele momento. Ele explicou que o diálogo acontecia da seguinte forma: “E aí, o que nós vamos fazer? É assim, faz assado”, o outro vinha e dava uma sugestão rápida, alguma coisa assim: ‘Ó, eu trouxe isso. O que você acha?’. Era mais ou menos isso”. P3 justificou esse processo:

Como eu te falei, por causa do tempo, e por causa dessa falta de apoio, então, sempre que possível, assim como eu fazia com os outros, eu tentava dar essa assistência individual. Era uma atividade que eu trazia, era um material concreto que eu levava, onde eu colocava ele perto de mim, onde eu ia até ele, e eu tentava fazer essa intervenção direto, porque eu não sei Libras. Então era sempre falando muito perto, tentando articular bem as palavras, pra ele entender. Eu sinto que naquele momento tinha uma interação e tinha um retorno. Então, eu acho que era errado, mas era do meu jeito, e foi válido. [...] Eu acho que basicamente era isso, porque eu não tinha muito tempo, o meu maior problema era o tempo. A maior barreira que eu encontrava naquele momento era o tempo, porque se eu tivesse tempo para estar mais com ele, para dar essa atenção individual, seria... nossa!

P3 concluiu dizendo que teve muitos desafios e dificuldades e que sua lista de classificação é muito grande. Ele disse:

Vejo que às vezes, quando você tem dificuldade, mas que você ensina da mesma maneira, você pode usar ali os pares, para um ter a interação, para um ajudar o outro, para haver uma troca entre eles, que possa ajudá-los melhor, mas eu não senti essa mesma facilidade de relacionar com ele, porque tem a diferença de idade e afinidade dele com os meninos, com as crianças da sala, então tinha tudo isso (P3).

Outros posicionamentos didático-pedagógicos foram os dos participantes P4, P7 e P8. Eles priorizavam o ensino de letras e sílabas através de atividades relacionadas à sua memorização para o reconhecimento das palavras. P4 relatou que para ensinar “não tinha muita coisa específica de materiais”. Daí ele explica: “Era igual eu te falei: havia uns

cartazinhos que a escola me passava, alguma coisa que eu já sabia, que os outros professores que já tinham trabalhado com ele me passaram. Era bem básico mesmo, pouca coisa”. E sobre o ensino de leitura e escrita, o professor P4 relatou que não havia uma associação e produção autônoma das palavras: “ele decorava era gravando a grafia, era decorado”. Apesar das dificuldades relatadas, o professor pontuou:

criei uma relação muito próxima com ele, de disciplina na sala, de obediência, de ficar sentado. Porque ele não sentava, ele não quietava no lugar. Então, foi isso aí. Eu acho que consegui ensinar a escrita do nome, o alfabeto, reconhecer algumas palavrinhas que falávamos lá, e ele conseguia fazer continhas, algumas operações (P4).

Pensando na necessidade de desenvolver melhor o trabalho com o ensino de surdos, P4 disse que seria necessário

ter esse apoio na sala de aula com um intérprete, mais capacitação, até com a gente mesmo, que, igual eu te falei, eu não tenho vontade de ser intérprete, mas, porém, podia ter um cursinho, podia ter um material pedagógico para fazer ali, tipo assim, no módulo, porque nós fazemos módulo II, o supervisor está reunindo conosco, passando alguma coisa, tendo um estudo, uma orientação, pois isso não existe.

Outro participante que trouxe sua experiência foi P7. Ele informou que fazia um trabalho diferenciado e individualizado, e tinha a colaboração do intérprete que costumava traduzir as aulas e trazer atividades específicas para os alunos surdos. Sobre seu trabalho, ele depôs:

Eu trabalhava com leitura individual, fazia um trabalho isolado para aqueles que não estavam completamente alfabetizados, dava apoio para aqueles que estavam necessitando, que ainda estavam caminhando. Tinha os alfabéticos, tinha na minha salinha também os pré-silábicos, e tinha aqueles que já eram alfabéticos com valor, que entendiam, que liam, e tinham a leitura mais desenvolvida. Então eu dava atividades diferenciadas, até para os alunos surdos, eram atividades diferenciadas. E na questão da atividade diferenciada mesmo, eles estavam desenvolvendo melhor, a atividade eles faziam, nas folhas, digitadas, xerocadas, e conseguiam fazer a atividade normal. [...] Então, as atividades eram de sílabas misturadas para formar uma palavra, aí eles descobriam qual era a palavra no caso. [...] Aí eles conseguiam fazer. [...] No caso das outras atividades, eram por meio de sílabas, formação de palavras, frases, assim, que às vezes eu dava uma atividade para os outros alunos e eles ainda não conseguiam acompanhar. Então, eu acho necessário pegar aquela atividade em que eles entendem e conseguem acompanhar, do que eu passar uma atividade no quadro e pedir que eles escrevessem. Aí ficaria alguma coisa no ar, assim, eles não entenderiam, e eu dando uma atividade diferenciada, eu explicando e com ajuda do intérprete, eles vão entender melhor. [...] e essa era uma forma melhor de alfabetizá-los (P7).

Inicialmente, P8 teve grande resistência e dificuldade para ensinar um aluno surdo. Ele explicou que sempre dizia para a equipe pedagógica da escola: “Eu não sei... eu não sei trabalhar. Vocês tão colocando na minha sala, mas eu não sei!”. Mas daí o desafio estava lá, e você tem que fazer algo”. Apesar da relutância, com a presença e apoio do intérprete, ele relatou que planejava, orientava e trabalhava atividades específicas com seu aluno.

Então, a partir do momento que o intérprete chegou, aí eu passava para o intérprete. Sentava e começava a falar: "Nós vamos trabalhar isso e isso com o aluno". E aí ele passava para mim e depois a gente sentava para concluir os resultados que eram alcançados. [...] Eu falava com o intérprete: “Nós vamos trabalhar com o aluno o nome, você vai fazer o alfabeto, nós vamos estar trabalhando com ele o nome todo”. O nome, os números até nove, o alfabeto: “Nós vamos estar mostrando para ele nas duas línguas também”. Então fomos fazendo para ele todo esse trabalho. [...] Então, assim, nós trabalhamos com ele dessa forma aí. [...] Assim, eu trabalhava as mesmas atividades que iria trabalhar com os demais alunos. [...] Eu gosto muito de estar trabalhando pequenos textos, músicas, estar pegando o que eles já sabem, pesquisar em torno da escola, panfletos, essas coisas, porque isso ajuda muito a alfabetizar. [...] Trabalhava muito com ele recortes, recorte de letras, palavras, nomes, cortava as letras, montava. Comprei joguinhos de letras, e trabalhava com ele muito tampinhas de cores para fazer seriação, classificação, essas coisas na matemática. Trabalhava com ele o sentar. Que ele não gostava de sentar no chão. Eu dizia: “Hoje nós vamos trabalhar, você vai ficar nesse grupo”. Foram essas coisas assim, mais ou menos. [...] Mas foi bem devagar mesmo. [...] E o aluno desenvolveu muito mesmo (P8).

No ensino de P5 para esses alunos, ele aplicava exercícios e usava materiais de associação de imagem ao som e às letras a partir dos conhecimentos construídos por eles.

Eu peguei o caderno, da minha cabeça eu nem sabia se podia fazer isso, eu falei: “Meu Deus, como que eu vou falar com ele?”. Aí eu mostrava a figura e colocava lá no caderno, escrevia para ele ver, para ele associar o “A” de abelha, o “A” de abacaxi, o “A” de ameixa. Assim que eu fiz! [...] No início, para alfabetizá-lo, eu fiquei sem saber, eu ia nos livros, eu recortava gravuras, mostrava para ele, punha uma abelhinha lá e falava: “O A, A de Abelha”, punha lá, mostrava para ele, aí eu ia recortando figurinha para ele ver, para ele ir olhando, a minha comunicação era através de gravuras, sabe?! Assim que eu fiz para ele, não sei se está certo, não sei se está errado, foi a maneira que eu encontrei de conseguir comunicar alguma coisa. [...] Assim, eu não fiquei muito tempo com ele sozinho não, depois de alguns meses chegou o intérprete, mas eu fui fazendo... Foi isso, tentando (P5).

Do início da experiência do professor P5 ao final, houve uma melhora de acordo com ele. Principalmente a partir da chegada do intérprete, iniciando entre eles uma parceria para o ensino do aluno surdo.

E: E o processo de alfabetização, como é que continuou este trabalho?

P5: Ele tinha o intérprete. Ele fez um trabalho muito bom com ele, foi o intérprete.

E: E na hora que você trabalhava alguma atividade de alfabetização com a turma, alguma atividade de leitura ou de escrita, ele conseguia acompanhar?

P5: Não, ao mesmo tempo não. Às vezes o intérprete saía com ele para fazer um trabalho individual e às vezes ficava dentro da sala; às vezes ficava dentro da sala um período e às vezes ficava um período fora da sala. Assim uma hora, meia hora para dar mais assistência para o aluno, isso acontecia. [...] Ele fazia com a turma também, mas não acompanhava com a turma, e às vezes para dar uma assistência maior, às vezes eu ia dar uma atividade que, assim, que o intérprete achava que o aluno podia se ausentar um pouquinho da sala, mas, assim, pouco, pouco tempo, ele ficava mais dentro da sala, mas ele saía da sala também. [...] Para dar uma assistência maior para o aluno, aí ficava os dois sozinhos para dar assistência melhor.

Depois desse trabalho alicerçado, P5 concluiu sobre sua experiência de ensino relatando que foi difícil lidar com o novo:

Ah, não sei! É muito difícil, às vezes a fala que vem de fora é: “Ah, é bom”, mas é muito difícil. Às vezes não sei o que é mais difícil, porque uma turma, você tem lá uns 25 alunos a 28 alunos, com um aluno especial, então você vai falar, chama a atenção dos alunos, chama atenção de todos. O intérprete fica lá librando, e os menininhos pequenininhos olhando. Aí você está dando a aula aqui, e eles não estão prestando atenção na sua aula, eles estão olhando para o lado para ver o que está sendo feito em Libras. É difícil demais, eu acho bem difícil. É bom para criança, porque ela vai socializar e tal, mas é difícil pra gente! Nossa! Dá um trabalho horrroso! (P5).

Outro participante que relatou mais detalhes do seu trabalho foi P6. Ele relatou que nesse processo o professor ainda fica um pouco perdido, pois em função da surdez e do entrave comunicativo, não se sabe explicar se o aluno está sendo receptivo ao que ele ensina na sala de aula. Mesmo assim, o professor executa seu planejamento, e o aluno surdo desenvolve com a turma as atividades baseadas em sequências didáticas, que são exercícios diversificados associados a um determinado texto ou tema que envolvem diferentes estratégias de alfabetizar.

Neste ano nós adotamos o trabalho somente com a sequência didática. Então a sequência ela envolve atividades bem, assim, lúdicas [...] A partir de textos, muita oralidade, atividades de registros. [...] Olha, o aluno acompanhava. Eu percebo assim que ele estava entendendo aquilo que está sendo passado para os outros alunos, ele registrava igual aos outros, bem preguiçosinho, mas registrava. Eu percebia que ele não estava registrando só por registrar, eu percebia que ele estava entendendo aquilo que ele estava registrando. [...] Ele estava sendo inserido na sala igual a todos. A forma de trabalhar era o mesmo texto: as mesmas atividades que eram para os outros, também era para ele. [...] Mas na sala de aula, no momento em que eu estava aplicando uma atividade, havia uma interação na qual o aluno sempre estava sendo envolvido nelas. Mas, assim, espontaneamente, naquele horário ali: se era com uma musiquinha, se era mesmo com os números, o intérprete aí lia com ele os números e o alfabeto. No momento que eu lia o alfabeto com as outras crianças, o intérprete estava sempre lendo com ele também (P6).

Analisando a fala de P6, ficou claro que todas as atividades do aluno eram as mesmas da turma, e o intérprete apenas executava na interpretação. Quando questionado

sobre a relação do ensino e o intérprete em sua turma, o professor expressou que “o trabalho do intérprete [...] é que fez a diferença”. Em função de o aluno não saber bem a Língua de Sinais, até a comunicação entre o intérprete e o aluno para colaborar no ensino ficava um pouco prejudicada. Dessa forma, P6 recomendou que,

devido ele [o aluno surdo] não saber Libras, ainda seria bom ele ter um momento com o intérprete para ter mais facilidade para eles dois terem essa interação, e também aprender talvez mais rápido, não sei, algo que às vezes na sala de aula ele não está recebendo, e ele estaria recebendo assim em outro espaço.

No caso de P9, ele expressou que a sensação de quando iniciou o trabalho com seu aluno era caracterizada pela expressão “eu estava em desespero”. P9 explicou que para ensinar seu aluno ele teve que adaptar a proposta em sala de aula para a realidade do aluno. Nesse processo de adaptação e discussão, P9 relatou para o intérprete que precisariam mudar a relação e o exercício do papel de ambos:

E aí eu falei: "Não, então a gente vai mudar isso. A gente tem que pensar aí numa forma que num sou eu e nem é você. Temos de estar olhando pela criança". E infelizmente, se não fizermos nada, no final do ano vão perguntar: “O que você fez?” [...] Pode ter certeza que vou ser um dos primeiros a falar: “Ó, eu tentei” (P9).

Ele complementou que umas das variáveis que colaborou com todo o processo foi o fato de a criança, durante o processo, passar a gostar e querer aprender, o que inicialmente não era presente. Mas era necessária outra coisa, que o professor também tentasse o que fosse possível ao seu alcance.

Então, quando ele [o aluno surdo] chegou com o conhecimento mínimo, para mim foi bom. Mas um conhecimento que sempre que pedia ele pra fazer alguma coisa, ele não fazia. Ele tinha um desinteresse, assim, muito grande pela escola. Porque ele não foi incluído, ele foi excluído. Já dentro da família e na escola, não pelo professor não querer. É igual o meu caso. Eu não sabia nada. Então, como eu não sei, eu preciso de um suporte. A diferença é que eu sou muito curioso, mas muito mesmo (P9).

A busca e diferença do trabalho do professor P9 foram possíveis pois ele focava nas necessidades básicas para desenvolver na criança os pré-requisitos da alfabetização, a linguagem e a socialização. Para tanto, o seu primeiro passo foi montar uma pasta para o ensino da Língua de Sinais para seu aluno surdo, e que também envolvesse toda a turma. Sua justificativa era: “ele precisa socializar” (P9).

Daí eu procurei uma forma bem simples, uma pasta, uma ideia que eu tive com outro aluno cadeirante [...]. E aí eu lembrei do aluno surdo, e fiz uma pasta de comunicação. Para esta pasta eu tinha muita dificuldade, porque eu não tenho material em Libras nenhum. Escola não tem, internet não tem, e as pessoas que têm preocupação em fazer, cobram caríssimo [...]. Baixei algumas imagens, apostilas, e aí eu montei, toda essa pasta com a proposta [...]. Eu montei isso aí em cinco dias, duas horas por dia só, e na hora que eu terminei, que eu imprimi, era outro nível. [...]. E aí tinha o sinal em Libras das mãos, uma pessoa fazendo mãos, tinha escrito bom dia. E lá na frente eu pedi ele para fazer um desenho, e aí ele chegava para os meninos e comunicava-se.

O professor explicou como foi produzir este material:

porque quando eu criei esse ambiente com os alunos, quando eu criei essa proposta com ele, eu também não sabia que os textos sobre Libras são muito escassos, na internet. E quando tem um texto, acredito que é mais voltado para pessoa profissional da Libras. Porque a linguagem, ela não é comum. Ela é uma linguagem bem técnica voltada para Libras (P9).

Conforme o professor, a efetividade do uso do material por parte dos colegas foi importante, pois eles ensinavam ao aluno surdo os sinais e vice-versa. Ele disse que os alunos “pegavam a pastinha super empolgados” (P9). Segundo o professor, o resultado foi que o aluno “viu e ficou superfeliz, e ele começou a interagir, e aí ele começou a aprender mais” (P9). No caso do professor, ele expressou que quando todos começaram a aprender a comunicar-se em Língua de Sinais, foi muito gratificante. Ele disse que vê-lo “comunicando na linguagem dele foi demais [...] Aí, foi quando eu ganhei ele por aí” (P9). Dando continuidade ao seu trabalho, P9 explicou os procedimentos adotados:

nós partimos do conhecimento empírico da criança, porque é mais fácil pra mim. [...] E aí eu comecei a pedir, porque ele já sabia Libras, e palavras isoladas. Mas ele nunca fazia uma sequência de frases. Quando ia falar com alguém era como se ele fosse cortando, de uma frase inteira, “Eu gosto de você”, “Você mora no meu coração”. Ele falava: “Eu gosto”. Eu dizia: “De quem?” Aí ele falava: “de você”. Então ele já tinha essa dificuldade também na Libras. [...] Lá na minha sala, tem as imagens, as figuras, que ensinamos por associação, tem os cartazes que são eles que constroem. Num adianta ir lá à copiadora, vou fazer, pronto. Não vai ter resultado, porque ele vai ver e falar: “Olha, aquele ali fui eu quem colou”, “Aquele ali foi eu que colori”. Esse ambiente alfabetizador que proporcionou esse aprendizado.

O professor esclareceu mais sobre suas dificuldades e indagações ao longo do processo:

A alfabetização, ela é feita no primeiro ano. No segundo ano, a gente tem ali uma consolidação, e no terceiro ano, o menino já tem que estar sabendo ler e escrever. E para ele ser considerado alfabetizado mesmo, já estar fazendo textos de autoria. [...] Então eu estava no terceiro ano, fazendo as atividades de menino do primeiro ano, mas que não era tanto de primeiro ano, era do pré-escolar. Quando eu dava atividade

para colorir, uma massinha para ele modelar e melhorar a coordenação motora, daí era possível ensinar ele a fazer as letras. Mas, isso me prendia, e eu tenho outros alunos, eu não posso ficar só por conta dele. [...] Essa alfabetização foi cansativa (P9).

Mesmo seguindo uma linha mais tradicional, focando o uso dos sons com áudio e expressão verbal da fala para o ensino, as estratégias aplicadas pelo professor eram diversas, trabalhando principalmente com palavras e imagens, as quais ele julgava serem viáveis.

O aluno tem recurso visual, e aí eu falei, bom, posso com o aluno algo que de alguma forma eu consiga alguma coisa. E aí eu pedi ao intérprete: "Olha, o que eu falar você passa para ele sem tirar e nem por". E aí eu peguei o aluno e falei com ele: "Olha, o quê que é aquilo ali?", "É um siri." Falei: "Tá, mas siri começa com C? Ah... é que ele tá de lado, assim, por causa da música, né? É a dança do siri. Mas tem um outro, tem uma música que fala assim, nã nã nã nã nã nã, ah... pera aí. Caranguejo, isso caranguejo Cá. Cá de caranguejo ô, que bom". [...] Na hora que ele pegou, ele olhou e falou caranguejo, fez o sinal em Libras, e aí eu fui e escrevi para ele, CARANGUEJO, coloquei só o C e o A. Ele não iria saber que o C e o A nunca era a palavra toda caranguejo. Mas se fosse para eu ensinar para ele a palavra caranguejo, imagina? Ela não sabia o alfabeto. E aí eu mostrei para ele CA e então ele foi fazendo por método de associação e que é uma das formas que se ensina a Libras hoje. (P9)

Quando ele fazia alguma atividade, eu já até trazia uma figura diferente, já pegava lá, colocava, liga pra mim a letra. Não tinha esse processo de associação. Além disso, havia a leitura de texto. É, os sons ele não tem noção. Quando ia fazer um texto, eu colocava um fone no ouvido dele, os meninos todos, mas ele não está sabendo, aí o professor, meio lento, leigo, descobriu que existem também os vídeos para surdos. E aí eu fiquei morrendo de vergonha. Mas pelo que eu percebi também, se faz esse processo de colocar o fone. Que eu pensava, tem a vibração e aí tem esse processo também, dos vídeos, aí eu levava o meu computador para a escola, e ele assistia esses vídeos, e tinha as musiquinhas, e sempre que tinha algum animal eu dizia para ela: "O boi, como é que o boi faz?" MU "Como é que ela faz?" Coloca a mão aqui [no pescoço] UM, e aí ela fazia. Daqui a pouco, quando veio a menina surda andando fazendo MUUUU... MUUUU, as pessoas da escola diziam: "Ela ficou doida". Aí ia fazer o carro, VRUM VRUM, isso faz parte. (P9)

P9 concluiu que

A alfabetização, ela se faz de várias formas. Eu utilizei de um processo que não tem escrito metodologicamente. Eu me baseei nesse momento empírico. Graças a Deus, eu tive um contato muito grande com a Libras antes. Graças a Deus eu tive uma vontade muito grande de ver. E eu percebi que o aluno era muito discriminado. Não que eles tratavam mal, mas a discriminação, mas eu acho que no caso, ah, vamos mas. Esse processo, a metodologia, foram bem minhas, e eu acredito que eu errei muito. Mas se você for valorizar sempre os erros, você não vai se sentir bem, então eu procuro ver os acertos. [...] Esse processo, ele é gradativo. E além dele ser gradativo, foi feito no terceiro ano. Então, eu fiz foi só um fundamento. Os outros que virão vão construir. Às vezes de forma igual, às vezes de forma melhor que pega uma pessoa aí e deslança esse menino. [...] Fiz inclusão da sala para resgatá-lo. Depois que teve isso, além de trabalhar a alfabetização, a gente também ensinava Libras para ele, porque ele não tinha, então, ele também aprendia Libras dentro da sala. [...] Foram várias vezes que me chamaram a atenção. Várias. Que dava vontade de desistir. Porque você está fazendo isso para o outro, que no final te prejudica.

Mas, o que eu gosto de ver é o final, o resultado final. É muito, muito gratificante (P9).

O conhecimento prévio da Língua de Sinais e o desejo por parte do professor foram preponderantes para que o aluno fosse ensinado e se desenvolvesse, obtendo resultados. Por sua vez, o professor passou a acreditar no potencial do aluno. Quando ele conheceu um profissional do AEE, com a mesma deficiência do seu aluno, ele disse: “Se ele conseguiu falar, esse menino vai conseguir ler: que seja fazer uma atividade que ela reconheça, nem que seja trabalho. Mas a gente vai, vai tentar aí para ver o que é” (P9).

Os resultados obtidos ao longo do processo de ensino de todos os participantes foram correspondentes ao planejamento e execução das estratégias projetadas. Assim, na conclusão da análise dos dados obtidos, foram descritos os relatos dos professores sobre como avaliam e quais resultados eles obtiveram como efeitos e desfechos da aprendizagem dos seus alunos surdos nessa fase da escolarização.

Dialogando sobre o desenvolvimento escolar, P1 e P6 informaram que seus alunos surdos conseguiam acompanhar a turma. No entanto, o aluno de P6 tinha um ritmo mais lento. Já o aluno 2 de P7 até mesmo acompanhava a correção das atividades no quadro oralmente, sem necessidade do intérprete, enquanto o aluno 1 do mesmo professor seguia um ritmo diferenciado e menos acelerado. Os professores P2, P3, P4, P5, P8 e P9 expressaram que os estudantes surdos em suas turmas não dominavam o conteúdo traçado para o ano de escolaridade em que estavam matriculados e nem acompanhavam os demais colegas.

Mesmo com essa percepção geral dos professores sobre seus alunos, aqueles tinham dificuldades para avaliar os níveis de alfabetização dos seus alunos. Um exemplo disso foi a informação de P1 não saber o que fazer nesse processo, tanto que ele responsabilizava o intérprete por essa ação.

E: E pensando na questão da avaliação dos níveis silábico e pré-silábico, vocês aplicam algum teste específico para o aluno? Como vocês determinam o nível de alfabetização?

P1: [...] ele faz com o intérprete. Com a turma toda, eu estava aplicando ontem e vou continuar hoje e termina amanhã uma avaliação de níveis, mas sobre o aluno surdo, depois eu preciso, eu vou até conversar com a professora do AEE dele sobre isso.

Durante o processo de busca por alguma alternativa para determinação sobre em qual nível de escrita encontram-se os alunos, os participantes P2, P3, P5, P6 e P7 faziam uso do ditado de palavras, alguns priorizavam um ditado visual com figuras que representavam as palavras, outros usavam o intérprete para traduzir as palavras que diziam usando o alfabeto

manual ou os sinais referentes às palavras, e apenas P7, com seu aluno 2, aplicava o ditado sem interpretação, ou seja, o aluno fazia leitura labial das palavras para registro. E quando questionado a esse respeito, P5 exemplificou: “Se era um ditado, eu falava a palavra, e o intérprete ia falando através de sinais também”. Esses exemplos e ponderações comprovam que todos os professores buscavam diferentes alternativas possíveis. P4, P8 e P9 expressaram que aplicavam tipos e estratégias diferenciadas de avaliação; no entanto, quando questionados, não descreveram suas particularidades.

Sobre a verificação do desenvolvimento acadêmico geral e do processo de alfabetização, foram evidenciadas diferentes situações. Por exemplo, o aluno de P1, por participar nas atividades, tinha desenvolvimento da escrita de letras de forma adequada e já reconhecia palavras em contextos, tendo adquirido vocabulário escrito da Língua Portuguesa.

Letras ele conhecia, ele conseguia nomear as letras. [...] Mas, se ele tivesse apenas as letras em Libras, ele não vai saber que está escrito cadeira, ele vai saber se tiver um desenho da cadeira. Então, ainda não sei te falar em qual nível ele se encontrava. Para mim seria o pré-silábico, na Língua Portuguesa, mas em Libras, ainda tenho que discutir isso com o professora de AEE, não tenho experiência na Libras. Mas por ele não conseguir saber que está escrito cadeira, saber todas as letras em Libras, eu penso que ele está no nível pré-silábico, eu penso que está. Eu não sei se está correto meu pensamento, não. [...] Mas hoje, para mim, na minha percepção, ele encontra-se no nível pré-silábico, porque ele conhece letras, mas se eu der uma palavra para ele, mesmo que aquela palavra esteja com todas as letras em Libras, ele não consegue saber se estiver somente em Libras; ele não consegue saber que é aquela palavra (P1).

P2 informou que seu aluno não desenvolveu o proposto, apenas copiava aleatoriamente, e que as atividades em que percebia envolvimento dele eram as que priorizavam estratégias mecânicas simples, as quais não produziam escrita autônoma.

E: Como você consegue avaliar o processo de alfabetização?

P2: É um autoditado [...] Eles escreviam olhando para uma figura. [...] Olha, eu já... eu fiz uma sondagem, e ele não... ele não... ele simplesmente não [...] Ele não tem interesse de fazer para gente poder estar vendo até onde ele está, tanto que em uma sondagem ele fez cópia, ele viu o alfabeto e começou a colocar A B C D E F. [...] Ele foi colocando letras, mas nem dá para classificar ele no nível pré-silábico, porque ele foi colocando as letras na ordem do alfabeto. Então, eu imaginava que ele devia ter pensado assim: “Se eu uso as letras para escrever, e aquelas lá são as letras”, acho que foi colocando letras. [...] Porque o aluno pré-silábico coloca aquele monte de letras, ele vai aleatório, J K W, mas o meu aluno surdo não faz isso.

Sobre o desenvolvimento geral do seu aluno, P2 comentou que ele conseguia desenvolver e executar, conforme era esperado, atividades simples que envolviam habilidades

de identificar palavras soltas, ordenação de frases de um texto, identificação de espaço entre letras e palavras.

Sobre o processo avaliativo do aluno de P3, o professor conduzia-o usando principalmente a oralidade. Com isso, foi descrito que ele tem conseguido reconhecer palavras, sendo silábico com valor sonoro na produção de sua escrita. Ele relatou esse fato no momento da entrevista:

Eu tentava da mesma maneira que eu tentava com os outros alunos, tradicionalmente da mesma maneira, só que quando eu ditava uma palavra, tinha que ser mais articulada, e eu não ditava só uma vez, como não é orientado fazer com as outras crianças. Daí, eu tentava fazer bem mais devagar, às vezes usando também o desenho para ajudar. Além do ditado, eu usava também o desenho para facilitar o entendimento. E eu percebia que ele já era um aluno silábico com valor sonoro (P3).

O professor P3 ainda comentou que teve progresso ao longo do trabalho desenvolvido um pouco lento, porém conseguiu algo. A partir de sua percepção, os efeitos desse trabalho são traduzidos a partir das diferentes tentativas impressas em seu ensino.

Outro participante que descreveu o processo avaliativo aplicado ao seu aluno foi P4, que relatou um pouco sobre sua experiência:

Eu sempre fazia junto com o supervisor, era mais um relatório. O supervisor que dava o ditado para ele, porque tinha que tirar ele da sala para fazer a provinha, alguma coisa avaliativa. Então, esse relatório eu fazia junto com ele, e nós não encaixávamos ele assim, em algum nível. Mas ele praticamente era o silábico, como que pré-silábico para o silábico. Porque ele já compreendia os sons da letra. O som não porque ele não escutava, mas a grafia ele já gravava alguma coisa, ele conseguia fazer as palavras simples, sapo, ele conseguia escrever. [...] Ele não chegou ao alfabético não (P4).

Conforme P4, seu aluno teve desenvolvimento insuficiente, não estando alfabetizado, já que por estar matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, ele ainda estava desenvolvendo habilidades de alunos de 1º ano. Assim, não conseguiu alfabetizá-lo.

E: Você acredita que ele, no final desse período, no 3º ano do ciclo de alfabetização, já está alfabetizado?

P4: Não. Acredito que não. De jeito nenhum. Mas, ainda teve alguns resultadozinhos. [...] É, deu alguma coisinha. Mas eu acho que foi pouco demais, sinceramente eu acho.

Para P4 houve falhas que precisariam ser corrigidas para que o resultado esperado fosse alcançado. Por sua vez, P5 disse que inicialmente o seu aluno não conseguia desenvolver atividades simples, como de vocabulário, mesmo tendo oralidade, por verbalizar

algumas palavras. “Ele não sabia, por exemplo, ligar a imagem na figura, naquilo que eu estava querendo, ele não sabia o que era, ele não conseguia entender os significados” (P5). Mas P5 explicou que depois de um trabalho mais focado, ao final do 3º ano, o aluno conseguiu ler e produzir textos simples, estando alfabetizado na visão do professor. “Ele, já no final, já estava alfabetizado. Deu certo. [...] Ele tem um nível de aprendizagem bom, é muito esperto, muito inteligente, inteligentíssimo” (P5). E quando questionado sobre o nível de desenvolvimento da alfabetização, P5 esclareceu pormenores sobre esse campo.

E: E em que nível você acha que seu aluno finalizou o ciclo da alfabetização?

P5: Ah, eu não sei direito. Eu acho que, assim, entre o silábico e alfabético, parece. [...] Ele já entendia muito. Eu dava um texto para ele, e ele fazia a interpretação de texto. Assim, muita coisa ele acertava, ele olhando para o texto assim, acho que ele conseguia ler. Ele conseguia escrever bilhete para mim. Quando estávamos trabalhando o gênero textual bilhete, ele dava conta de escrever. Do jeito dele, mas ele escrevia bilhete, convite, ele escrevia avisos, ele dava conta de fazer.

Sobre a avaliação do processo de aprendizagem de seu aluno, P6 declarou que ele ainda não estava alfabetizado e não produzia escrita. Para avaliar, o professor faz uso de ditado semântico verbal traduzido para os sinais da Libras. Algo diferente relatado pelo professor sobre o processo de avaliação do registro de palavras foi que, em um ditado, o aluno expressou-as desenhando os referentes para o que era sinalizado em Língua de Sinais.

E: Como é que você avalia os níveis de evolução da escrita desse aluno surdo?

P6: Ditado semântico, aquele ditado de quatro palavras e uma frase. [...] Olha, o aluno está pré-silábico, porque no início, por estarmos agora em abril, a turma no geral está nesse nível, só tem uns dois a três alunos que são pré-silábicos com valor sonoro. Então, sobre o aluno surdo, eu diria que é pré-silábico.

E: Mas ele consegue ler a palavra e entender a palavra que ele lê? Consegue produzir a palavra sozinha sem olhar para um desenho, para uma palavra que já está pronta na sala?

P6: Através do desenho, sim, mas a escrita da palavra, ainda não.

Essas impossibilidades e diferenças são falas recorrentes nos discursos. Ao perguntar sobre o processo de avaliação na sua turma, P7 expressou que fazia uso do “ditado diagnóstico” como ferramenta para avaliação. E quando questionado se ele considerava que seus alunos estavam alfabetizados, ele respondeu:

No caso do aluno 2, ele estava silábico-alfabético, ele sabia ler. E no caso do aluno 1, ele estava pré-silábico, ele não conseguia ler. [...] Eu considero, porque a partir do momento que a criança conhece a letra, entendeu, ela está sendo alfabetizada. O conhecimento das letras do alfabeto ela já está sendo alfabetizada, já está familiarizando com aquele conteúdo. [...] Então, como eu te falei, são duas crianças

que têm níveis diferentes. O aluno 2, sim; o aluno 1, não! O aluno 1 costuma não saber de nada (P7).

Dos seus dois alunos, P7 descreveu os casos esclarecendo que o aluno 2, que tinha oralidade e conhecia bem a Língua de Sinais, durante avaliação por meio de ditado de palavras e leitura de textos, teve bom desempenho nesses campos, sendo silábico-alfabético, estando alfabetizado. Porém, o aluno 1, que tinha algumas dificuldades e pouco desempenho em Língua de Sinais, para o professor, este ainda estava silábico, não sabendo ler, sendo classificado como não alfabetizado.

No caso do aluno 2 mesmo, ele me surpreendeu bastante, tanto num ditado que eu apliquei, ele escutando, né, porque o ditado não pode ser interpretado, [...] a não ser que seja através de figuras. No caso do aluno 1, aí já foi através de figuras, e ele foi identificando a figura e colocando o nome da figura, e do aluno 2, que ele tem um pouco de audição, já foi ditado, e ele não errou nada no ditado. [...] Acertou todas as palavras (P7).

Conforme P8, seu aluno não era alfabetizado, sendo classificado em um nível pré-silábico. Mas, conforme o professor, nos aspectos gerais, o aluno melhorou e desenvolveu por conseguir interagir com a turma e aprender a Língua de Sinais.

Olha, eu, assim, se formos avaliar, de acordo com o que é prescrito para os demais, não. Mas de acordo com o que era proposto para ele, sim. [...] Eu acredito que sim. [...] Quando ele chegou, nós percebemos que ele estava no nível pré-silábico. Já quando ele saiu, ele, assim, reconhecia letras, daí já percebemos que, assim... porque o aluno da educação inclusiva, ele, assim... você não pode estar avaliando os níveis dele, de escrita e de leitura dele, de acordo com a sala. [...] Você vai estar avaliando diante do desenvolvimento dele. Então, assim, percebemos que ele já tinha valor nas atividades dele. Então, assim, ele estava, assim, silábico, com valor, já tinha valor, nas coisas dele (P8).

Com a descrição do desempenho alcançado pelo aluno, P8 falou um pouco mais sobre a impressão que o trabalho feito com a criança surda deixou em si:

Muitas coisas eu acredito que foram válidas. Como eu falei para você, o social dele desenvolveu muito, a parte cognitiva dele também. Teve muitos avanços. Ele começou a se sentir uma pessoa importante. Porque antes ele chorava muito, depois ele parou com isso, de chorar. Ele começou ser muito vaidoso, começou vir, que o intérprete era uma pessoa bonita, ele começou a copiar e chegava todo animado, começou a vir, assim, bem arrumado, coisa que ele não vinha antes (P8).

Esse envolvimento é importante para a vida acadêmica e para o desempenho geral do aluno. Encerrando os comentários dos participantes sobre a avaliação, P9, tal qual alguns outros professores, pontuou que seu aluno não estava alfabetizado na Língua Portuguesa, pois

não conseguia escrever frases, mas com a ajuda de alguém lendo para ele, era possível sua compreensão através da Língua de Sinais, pois o aluno desenvolveu-se satisfatoriamente na socialização e comunicação. Para avaliar esse processo, P9 expressou que pela estratégia padrão

não dá para fazer isso não, aí você vai me matar. Porque se eu falar com você que ele era pré-silábico, ele não teria conhecimento. Porque o pré-silábico, ele escreve para mim MAÇÃ, ele vai e escreve o G, o A e coloca um outro A e coloca um B, e aí coloca um L, e aí é a palavra MAÇÃ. Vão colocar algumas outras letras, então ele acostuma em usar as letras do nome. [...] Eu acho que deveria ter um novo nível de escrita. [...] No caso, não tem como eu avaliar esse conhecimento dele, porque como eu falei, olha, ele não era pré-silábico. Mas quando eu me prendo a essa burocracia de ter essa discussão, eu não posso virar para você e falar, porque ele nunca leu para mim. Porque, quando eu digo: “Escreve para mim aqui”, ele olhava para os lados, e ia procurar a consulta dele. E não é isso que o usuário de Libras faz? Quando tem uma dificuldade, ele não vai lá no visual? Como é que eu não vou deixar o menino recorrer para escrever bala pra mim? [...] Mas eu não posso falar que ele é alfabetico porque eu vou estar mentindo (P9).

E quando questionado novamente se o professor P9 acreditava que seu aluno estava alfabetizado, ele respondeu que entendia que em Língua de Sinais sim, mas, na Língua Portuguesa, ele disse que não. Ele justifica sua resposta pois o aluno surdo não passa pelo processo padrão de ensino, já que “a questão do grafema e do fonema não existe. Como é que você avalia, o aluno nos processos, se não tem associação para construção do grafema” (P9). Mas, o professor acreditava e classificava que o aluno estava “alfabetizado”, em função de todo o progresso construído por ele. De acordo com P9, foram o desejo do aluno, do professor e do intérprete que fizeram a diferença neste progresso. P9 explicou: “No caso dele eu fui mais um transmissor, porque a mediação se fazia, mas tinha uma outra pessoa que era o mediador também. Então a gente ficava nessa sintonia.” (P9).

Ao avaliarem seu trabalho com esses estudantes, os professores P1, P2, P3, P5 e P6 expressaram que, a partir da experiência que tiveram, entendem que colaboraram para a formação do aluno. P1 esclareceu que atendeu o que era necessário, e P2 concluiu que cumpriu seu papel. Já P4 acredita não ter conseguido concretizar o seu trabalho, e P7 disse que conseguiu alfabetizar seus alunos.

A partir dos dados expostos foi possível conhecer, na perspectiva de professores regentes das turmas de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, como tem sido o processo de alfabetização dos alunos surdos em suas turmas. Os aspectos mais marcantes deste estudo foram como a formação e o conhecimentos dos professores sobre a Língua de Sinais e educação de surdos influenciam positiva ou negativamente na definição do

planejamento pedagógico específico para o aluno, na prática de ensino em sala de aula e nos resultados da alfabetização deles.

DISCUSSÃO

Conforme dados apresentados nos “Resultados”, dos dez alunos matriculados nas turmas de educação inclusiva, apenas dois eram alfabetizados, enquanto outros dois ainda estavam no processo de consolidação; os seis restantes foram considerados não alfabéticos. Ou seja, na visão dos professores, a maioria dos alunos nas diferentes turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental não tinha desenvolvido satisfatoriamente a alfabetização.

Nas turmas de 1º ano, nenhum dos três alunos estava alfabetizado, encontrando-se ainda em processo de aprendizagem, o que é comum, de acordo com as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental para esse período, no qual as crianças podem ainda não estar plenamente alfabéticas (BRASIL, 2013). Conforme Corsino (2007), o ingresso da criança na escola nos anos iniciais cria oportunidades para descoberta desse espaço, das relações e regras aí estabelecidas, e da interação com as diferentes possibilidades de representação do seu pensamento, mas não necessariamente para a consolidação do processo da alfabetização por meio da leitura e escrita.

No entanto, a realidade nas turmas do 3º ano não foi muito diferente, pois quatro alunos não eram considerados alfabetizados, um ainda estava no processo, e apenas dois foram considerados alfabéticos pelos docentes. Não obstante, conforme os participantes, os dois alunos com desempenho satisfatório tinham limitações com relação à aquisição e ao uso do vocabulário escrito para interpretação e compreensão em contextos diversificados. Outro aluno, que estava em consolidação do processo, tinha um progresso mais lento. Para esta discussão, deve ser levado em conta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014) definem que todas as crianças nas classes regulares de ensino comum, inclusive aquelas com deficiências, devem estar alfabetizadas em Língua Portuguesa até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, sendo fator determinante para a promoção da independência, autonomia e acesso ao currículo escolar (BRASIL, 2013).

Todavia, conforme os resultados apresentados, esta não foi a realidade da maior parte do grupo de alunos atendidos pelos professores participantes. A justificativa para essa disparidade pode estar relacionada ao que foi descrito por Capovilla (2008), que pesquisou o percurso e desempenho de surdos, usuários de Língua de Sinais e oralizados, usuários de Língua Portuguesa, matriculados em escolas da Educação Básica. Nesse estudo, foram analisados os resultados dos testes aplicados aos dois grupos de alunos, mapeando suas

competências e características relativas à Língua de Sinais e à leitura e escrita do Português. Sobre o desempenho observado nas escolas regulares comuns, Capovilla (2008) concluiu que a escola inclusiva é mais propícia ao desenvolvimento de alunos com deficiência auditiva e as escolas de educação bilíngue para surdos, conhecidas também como escolas especiais que priorizam o ensino por meio da Língua de Sinais, como mais eficazes para desenvolver a leitura e escrita do Português para alunos surdos usuários da Língua de Sinais. O autor justificou que “isso ocorre porque alunos com deficiência auditiva ainda têm no Português sua língua materna, ao passo que alunos surdos têm na Libras a sua língua materna (ou seja, eles pensam em Libras e se comunicam em Libras no dia-a-dia)” (CAPOVILLA, 2008, p. 8). Desse modo, no processo de ensino aos alunos surdos, quando a Língua de Sinais não é priorizada, o desempenho da Língua Portuguesa como segunda língua na alfabetização acaba sendo falho, como pôde ser observado pelos dados obtidos no presente estudo.

Já que mais da metade dos alunos não alcançou desempenho satisfatório, um dos fatores dificultadores pode ser que, em escolas de educação inclusiva, a língua tônica de ensino e uso nas relações nesse espaço é a Língua Portuguesa oral, que tem modalidade e estrutura diferente da Língua de Sinais, não possibilitando correlação linguística ou didática nas estratégias de interação e ensino aos alunos surdos. Em consonância a esta referência, os professores expuseram que em suas turmas a comunicação e interação por meio da Língua de Sinais ainda eram insuficientes, pois nos relatos ilustrados eles descreveram que havia intenção comunicativa com os alunos surdos por parte dos colegas e professores, mas eram repertórios linguísticos precários com prevalência no uso das letras do alfabeto, de gestos simples para objetivos e situações vivenciadas no espaço escolar. Situação também encontrada na pesquisa de Lacerda e Bernardino (2010), demonstrando ser comum que em escolas inclusivas com matrícula de alunos surdos a Língua de Sinais não seja destacada e nem mesmo usada nos ambientes educacionais.

Uma vez que esse fator dificultador esteve presente nos discursos proferidos pelos participantes do presente estudo e em outras pesquisas (CAPOVILLA, 2008; 2009; LACERDA; BERNARDINO, 2010; CAMPOS, 2013), há de se concordar com o conceito elaborado por Capovilla (2008): “a inclusão só será verdadeira quando houver investimentos que assegurem que os alunos surdos sejam vistos como membros de uma preciosa cultura genuinamente brasileira” (p. 8). Sendo assim, é necessário que as relações culturais e linguísticas sejam parte do cotidiano da sala de aula e de todo o ambiente escolar.

Diante disso, Capovilla (2008; 2009) expressa que a atual estrutura delineada para a educação de surdos por meio da educação inclusiva é nociva para esses estudantes, já que

eles se desenvolvem mais e melhor em escolas específicas para surdos, onde a sua cultura e língua são respeitadas e usadas para o ensino por meio de professores qualificados para esse fim. Essa informação é coerente com parte dos relatos e resultados do estudo feito, pois todos os alunos tinham dificuldades expressivas em Língua Portuguesa para desempenho educacional. Ainda tratando desse aspecto, Fernandes (2006), Lacerda (2006) e Fernandes e Moreira (2014) o corroboram afirmando que o atual sistema de educação inclusiva para surdos é falho, porque não considera suas necessidades linguísticas e pedagógicas, e o resultado é que o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua por meio da alfabetização em acaba sendo falho.

Outro dado recorrente durante as entrevistas foi que os professores não tinham formação específica, bem como conhecimentos linguísticos e pedagógicos necessários para o ensino de surdos, resultando em estratégias e práticas muitas vezes aleatórias e/ou pouco efetivas. Este fato está de acordo com os resultados obtidos por Lacerda (2006), que, ao pesquisar uma escola de educação inclusiva com alunos surdos matriculados com a presença de intérpretes de Língua de Sinais, concluiu que o desconhecimento, as dúvidas e as dificuldades de interação no espaço escolar impossibilitam a intenção e execução de adaptações no planejamento e ensino. Por meio da análise das entrevistas realizadas em sua pesquisa, a autora destacou que os professores expressavam não terem dificuldades, mas averiguando mais detalhadamente os discursos, e confrontando todos os dados obtidos, a autora conseguiu enxergar conflitos que denotavam o contrário. Com isso, Lacerda (2006) considerou que a falta de formação e informação reflete no desempenho dos alunos, já que são necessários esforços e conhecimentos para que os docentes cumpram seu trabalho com os alunos surdos. Pormenorizando essa questão, a autora ainda destacou:

a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes. A prática de muitos anos de acompanhamento de crianças surdas permite afirmar que, infelizmente, a maior parte das inclusões escolares de surdos é pouco responsável. A escola se mostra inicialmente aberta a receber a criança (também porque há a força da lei que diz que a escola deve estar aberta à inclusão), discute as características da criança no momento de sua entrada e, depois, a insere na rotina, sem qualquer cuidado especial (LACERDA, 2006, p. 176).

Este fato torna-se mais evidente ao verificar que os professores participantes da presente pesquisa informaram que não sabiam o que fazer frente à realidade com que se depararam. Alguns professores, como P5 e P8, de início até mesmo se recusaram a desenvolver algum trabalho especializado com os alunos surdos em suas turmas; outros

mantiveram seu planejamento e ensino unificado e padronizado para todos da turma; poucos modificaram sua prática a partir das necessidades encontradas. Dessa forma, na maioria dos casos, conforme os discursos, o planejamento de estratégias e práticas de ensino acabavam sendo desconexas da real necessidade dos seus alunos, o que, para Capovilla (2011), acontece pelo fato de a escola manter uma filosofia e prática de ensino conservadora influenciada pela oralidade no ensino aos surdos.

Como exemplo das situações diárias, alguns professores lançavam mão de estratégias comuns costumeiramente aplicadas com toda a turma trabalhando a oralidade para alcançar o desempenho alfabético, acreditando que ela fosse necessária; outros trabalhavam atividades mecânicas de repetição de sílabas ou letras descontextualizadas com os alunos surdos, enquanto os demais alunos da turma estavam dando sequência a outros tipos de atividades. Mas essas estratégias, conforme Rinaldi (1997), Capovilla *et al.* (2002), Capovilla e Capovilla (2002a), Fernandes (2006), Botelho (2013) e Pereira (2015), não têm viabilidade de aplicação com crianças surdas usuárias de Língua de Sinais, pois o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos deve basear-se nas experiências visuais, respeitando-se os aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos da criança surda, e não o ensino focado no uso de estratégias orais costumeiramente usadas para a alfabetização da Língua Portuguesa. Para tanto, Quadros (2000; 2008), Peixoto (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Guarinello (2007) e Salles *et al.* (2007) apresentam sugestões e orientações esclarecendo as diferentes possibilidades que podem ser trabalhadas com esses estudantes. Entre elas, destacam-se o uso de vídeos sinalizados em Língua de Sinais e de jogos pedagógicos que priorizam o ensino a partir de aspectos semânticos e não fonológicos, a presença e colaboração de sujeitos surdos no espaço educacional, entre outras possibilidades que permeiam a pedagogia visual bilíngue.

Outro fator dificultador que pode inviabilizar o processo de alfabetização desses estudantes é quando a falta de formação e o desconhecimento induzem o professor a negligenciar ou repassar para o intérprete de Língua de Sinais a função e responsabilidade do ensino (SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016). No presente estudo, esse fato foi também confirmado, pois alguns professores relataram que em muitos momentos seus alunos surdos realizavam atividades diferentes da turma que eram planejadas e orientadas pelo intérprete. Em um dos casos, o aluno era até mesmo retirado da sala de aula para atendimento individual com o intérprete. Considerando situações como essas, Lacerda e Poletti (2004) e Lacerda e Bernardino (2010) esclareceram que em função das dificuldades comunicativas do aluno surdo e das impossibilidades pedagógicas apresentadas pelo professor, ao intérprete da sala de

aula acaba sendo imposta a responsabilidade do ensino ao aluno surdo na turma. No entanto, nos dados da presente pesquisa, a influência desse posicionamento pedagógico na perspectiva dos professores foi algo necessário e importante. Alguns participantes apontaram que o desempenho do aluno seria mais satisfatório se o intérprete tivesse formação em alfabetização e se responsabilizasse pelo ensino do aluno de forma conjunta ao docente, tendo em vista que a compreensão linguística mútua entre eles é uma viabilidade que deveria ser mais bem explorada.

Acerca do resultado do desconhecimento da Língua de Sinais, Lacerda e Bernardino (2010) e Ferreira e Zampieri (2010) destacam que o professor regente acaba criando uma barreira linguística entre ele e o aluno surdo, e se essa barreira inexistisse, a transferência de responsabilidade do professor para o intérprete seria menos ocorrente. Esse fato é procedente, pois, na presente pesquisa, apenas um professor, o único que dominava parcialmente a Língua de Sinais, foi quem ao longo de toda a entrevista expressou claramente que ele planejava, executava e orientava seu aluno com o apoio do intérprete. Esse participante foi o único que criou um material próprio para o ensino do aluno, acompanhou e relatou obter progresso com ele em Língua de Sinais, Língua Portuguesa e nas outras áreas do conhecimento, enquanto os demais docentes relataram terem dificuldades em desenvolver seu trabalho baseado em uma perspectiva visual bilíngue com o aluno surdo por desconhecerem a Língua de Sinais. Tendo em vista esses dados e conforme Lacerda e Bernardino (2010) e Ferreira e Zampieri (2010), é importante que os profissionais da educação tenham orientação e formação para que possam desenvolver o trabalho educacional com alunos surdos de maneira satisfatória.

Ainda de acordo com os dados desta pesquisa, e em discussão com a literatura, as escolhas de estratégias e práticas de ensino dos professores, que são influenciadas pela formação docente, foram variáveis dificultadoras para a confluência do trabalho dos professores participantes. Sobre a interferência da formação docente não qualificada para o desenvolvimento do ensino de surdos, Capovilla (2008; 2009), Lacerda (2006), Lodi (2013a) e Fernandes e Moreira (2014) frisaram que a estrutura formativa para a educação de surdos atualmente proposta precisa ser revista. No entanto, desde a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), das diretrizes gerais sobre formação e exercício docente (BRASIL, 1999; 2002; 2006; 2009a; 2013; 2015c), das leis que regulamentam a Língua de Sinais (BRASIL, 2002; 2005) e do Plano Nacional de Educação

(BRASIL, 2014), aos sistemas de ensino⁴⁷ foram determinados a promoção e o estímulo à formação inicial e continuada para que os professores da alfabetização atendam toda a diversidade de crianças em suas turmas de maneira efetiva. No caso de crianças surdas, foi definido que seus professores desenvolvessem um trabalho baseado em uma pedagogia visual e bilíngue (BRASIL, 2005; 2014). No entanto, nenhum dos professores que compuseram a presente pesquisa obteve formação especializada para atendimento das especificidades da educação de surdos, conforme previsto no Decreto Federal 5626/2005 (BRASIL, 2005) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Considerando essas determinações e proposições, é importante repensar e avaliar a formação profissional de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa ação faz-se necessária, pois, dentre os professores que atuaram com os alunos surdos na fase da alfabetização, somente dois cursaram a unidade curricular de Língua de Sinais na graduação. Mesmo assim, eles expressaram que esta não foi suficiente para colaborar em seu trabalho na alfabetização de surdos, uma vez que na graduação, as aulas e o conteúdo desta unidade curricular foram mais teóricos, sem diálogo com a prática pedagógica e com carga horária insuficiente, não atendendo às necessidades desses docentes. Para os sete professores que não cursaram a unidade curricular de Língua de Sinais na sua formação inicial, na perspectiva deles teria sido importante essa oportunidade para que fossem preparados de alguma forma para lidar com seus alunos surdos, já que há uma obrigação prevista a partir da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002), e do Decreto Federal 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Mesmo sendo importante cursar a Unidade Curricular de Língua de Sinais na graduação, Santos e Campos (2011), Barboza *et al.* (2015) e Valadão e Gomes (2016) apontam que nas universidades essa formação ministrada nos cursos de Licenciatura é falha, uma vez que as referências bibliográficas propostas, a carga horária, o plano e as práticas de ensino não conseguem abarcar a amplitude e complexidade das discussões inerentes a esse conteúdo. Desse modo, acaba não sendo possível garantir aprofundamento dos aspectos linguísticos, da capacidade comunicativa, dos referenciais teóricos e históricos da comunidade surda, além das particularidades pedagógicas para a atuação com esses alunos. Considerando esses aspectos, faz-se necessário discutir e repensar a estrutura do ensino da Língua de Sinais nos cursos de formação de professores, tal como foi sugerido pelos participantes desta pesquisa, que indicaram ser essencial que essa unidade curricular fosse mais prática e voltada

⁴⁷ Entende-se neste trabalho por sistemas de ensino as secretarias municipais de educação, secretaria estadual de educação ou superintendências regionais de ensino.

para as situações que os professores vivenciarão ao receber esses alunos em sala de aula. Isso está de acordo com as conclusões de Santos e Campos (2011), ao anotarem que a formação do futuro professor deve ser trabalhada fazendo dialogar a teoria com a prática, com mais tempo dedicado a esse fim. Logo, cursar Língua de Sinais na estrutura apresentada pelas pesquisas realizadas e consultadas poderá não ser suficiente para suprir as necessidades formativas dos professores, principalmente dos que atuam na alfabetização.

Discutindo especificamente sobre os que buscam formação para a atuação docente na alfabetização, como no caso da pesquisa realizada, estudos que apresentaram dados complementares comprovando a deficiência e insuficiência dos conhecimentos obtidos na formação inicial foram os de Mercado (2012) e Masini *et al.* (2016). Para pesquisar e compreender se os cursos de Pedagogia têm oferecido formação que propicie condições satisfatórias para conhecer e lidar com as especificidades do aluno surdo para ensino de Língua Portuguesa como segunda língua no processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Mercado (2012) analisou o ensino da Língua de Sinais a partir dos planos de ensino dessa disciplina em cinco instituições de ensino superior, da rede privada, da grande São Paulo. Masini *et al.* (2016) pesquisaram em duas universidades a efetividade da disciplina de Língua de Sinais em cursos de formação de professores que atuarão nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir da análise dos conteúdos trabalhados, da carga horária e de entrevistas com os licenciandos, avaliando os sentimentos deles quanto ao seu preparo para atuar com estudantes surdos. Os resultados dos dois estudos apontaram que os futuros professores não recebem formação para ensinar Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos através da alfabetização, pois os conhecimentos acadêmicos adquiridos naquela disciplina não são suficientes para que os estudantes se sintam confortáveis, preparados e aptos para atuar com o ensino de alunos surdos. Masini *et al.* (2016) justificaram essa dificuldade pelo fato de que “muitas universidades inserem um número de horas irrisório para o ensino da língua. O resultado é a não promoção de condições adequadas que propicie uma aprendizagem significativa de Libras aos alunos” (p. 218). Por sua vez, Mercado (2012) concluiu que os alunos em cursos de Pedagogia não estão preparados para ensinar aos surdos a Língua Portuguesa por meio do processo de alfabetização, dado que nos cursos analisados não é discutido o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, conforme previsto pelo Decreto 5.626/2005 (MERCADO, 2012).

Desse modo, conforme relatos dos professores participantes da pesquisa e pela literatura analisada (MERCADO, 2012; MASINI *et al.*, 2016), faz-se necessária a busca por um modelo adequado de ensino para essa unidade curricular ou instituição de uma nova, para

que os futuros professores habilitados para os anos iniciais do Ensino Fundamental possam desenvolver um trabalho eficiente com os alunos surdos e apropriar-se das práticas de ensino e comunicação fluente em Língua de Sinais. Esse alerta é importante levando em consideração que os conteúdos abordados nas aulas de Língua de Sinais acabam sendo insuficientes, pois “para se ensinar uma criança surda exigem bem mais do que conhecimentos teóricos. O educador precisa ter fluência na língua, a fim de possibilitar a construção dos conhecimentos baseados em uma perspectiva bilíngue” (MASINI *et al.*, 2016, p. 220).

A partir desta análise, é possível salientar que para que a formação oferecida aos professores não prejudique o processo de alfabetização de alunos surdos, é importante que os cursos que os formam revejam não apenas a estrutura de oferta da unidade curricular de Língua de Sinais, mas todo o contexto discursivo e interdisciplinar da formação oferecida. Isso permitirá que o futuro professor obtenha e relacione-se de maneira mais qualificada com as especificidades dos surdos e seus processos de aprendizagem para a garantia do ensino, inclusão social e intelectual desses indivíduos (SANTOS; CAMPOS, 2011; MERCADO, 2012; MASINI *et al.*, 2016; VALADÃO; GOMES, 2016).

Ainda com relação às influências da formação docente no processo de alfabetização de surdos, outro dado desta pesquisa diz respeito à unidade curricular Educação Especial e Inclusiva. Seis professores a cursaram na graduação, e outros três não tiveram a mesma oportunidade em sua formação inicial. Destaca-se que, desde 1994, através da portaria n. 1793 (BRASIL, 1994) e Decreto Federal n. 3.298/1999 (BRASIL, 1999), essa disciplina passou a ser obrigatória nos cursos de Pedagogia e em outras licenciaturas, ato reafirmado pela resolução CNE/CP n. 01, de 2002 (BRASIL, 2002) e resolução CNE/CP n. 01, de 2006 (BRASIL, 2006), atualmente respaldadas pela resolução CNE/CP n. 2, de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em cursos de licenciaturas (BRASIL, 2015c). Porém, mesmo que a maioria dos participantes tenha estudado tópicos ou unidades curriculares de educação especial e inclusiva, de acordo com eles, isso não os orientou ou habilitou para o trabalho específico com o ensino de surdos, principalmente para o ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua na fase da alfabetização.

Sobre a estrutura do ensino de Educação Especial e Inclusiva na formação inicial de professores em cursos de licenciatura em Pedagogia, as pesquisas de Macedo (2010) e Pazianotto (2012) apontaram que essa unidade curricular não colabora significativamente para a atuação dos futuros professores alfabetizadores. A análise dessas pesquisas partiu da avaliação do projeto pedagógico, da estrutura da disciplina de Educação Especial e Inclusiva e

da experiência dos alunos em cursar algum conteúdo relativo à educação especial. Os resultados apontaram que os cursos de Pedagogia não têm contemplado orientações didático-pedagógicas que norteiem a prática do futuro professor na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de Pedagogia pesquisados por Macedo (2010) e Pazianotto (2012), constatou-se que o conteúdo proposto para ser estudando acaba sendo insuficiente, pois a formação oferecida e recebida é mais voltada para a teoria, reflexão, análise histórica e política, discutindo os ritmos de desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial e problematizando o papel do professor e sua função mediadora na educação inclusiva. Desse modo, tanto nos dados da literatura (MACEDO, 2010; PAZIANOTTO, 2012) quanto nos discursos dos professores do presente estudo, ficou marcado que a formação inicial não foi suficiente para substanciar a prática docente no processo de alfabetização de alunos surdos, considerando que uma única unidade curricular não conseguirá atender toda a demanda formativa necessária para a condução do ensino do Português como segunda língua nesta fase à esses alunos.

Para tanto, diante da complexidade e diversidade dos alunos que os futuros docentes encontrarão no espaço escolar, é essencial que a temática da educação especial e inclusiva perpassa diferentes unidades curriculares ao longo do curso de Pedagogia, “voltando[-se] principalmente para as disciplinas que apreciam conteúdos de alfabetização, estratégias e metodologias de ensino, didática, ambiente escolar, possibilitando ao futuro educador um contexto curricular mais envolvente” (PAZIANOTTO, 2012, p. 115). Logo, na formação inicial, tanto para a unidade curricular de Língua de Sinais quanto na de Educação Especial e Inclusiva, é necessária a implementação de estratégias formativas interdisciplinares para que os futuros professores possam se apropriar das dimensões teóricas, práticas e metodológicas, a partir do contexto pragmático da inclusão educacional. Nesse sentido, as temáticas e os discursos sobre os alunos surdos e das estratégias pedagógicas visuais e bilíngues não deveriam estar presentes em apenas um período ou unidades curriculares específicas no percurso acadêmico do estudante, mas precisariam ser aprofundadas e associadas para além da disciplinaridade proposta, dando oportunidade à transversalidade ao longo da graduação. Isso permitiria ao futuro professor uma formação mais qualificada, alicerçada e fundamentada na realidade educacional acerca das especificidades dos surdos e seus processos de aprendizagem, facilitando a inclusão educacional, social e intelectual (SANTOS; CAMPOS, 2011; MERCADO, 2012; PAZIANOTTO, 2012; MASINI *et al.*, 2016; VALADÃO; GOMES, 2016).

Destaca-se ainda que em nenhuma das entrevistas foi expressa a existência de alguma unidade curricular, conteúdo ou discussão relacionada à alfabetização de surdos ou ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita na formação inicial dos participantes. Confirma-se que os professores que são habilitados para docência nos três primeiros anos do Ensino Fundamental ainda recebem uma formação generalista sobre a alfabetização, não considerando as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos alunos surdos que encontrarão no espaço escolar. Portanto, essa ausência poderá se tornar mais um aspecto dificultador que impactará negativamente no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no processo de alfabetização de alunos surdos, o que para Mercado (2012) deveria ser realidade em cursos com este perfil formativo, já que o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) prevê a inserção de uma disciplina própria para discutir o ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva bilíngue em alguns cursos de formação de professores, como no caso da Pedagogia.

Considerando essas concepções, e a partir da pesquisa realizada, entende-se que na visão dos professores, a formação inicial recebida não foi suficiente para o processo de alfabetização de surdos. Esses aspectos também são abordados e discutidos por Oliveira (2004), Fernandes (2006), Capovilla (2008; 2009), Macedo (2010), Mendes (2010), Mercado (2012), Pazianotto (2012) e Fernandes e Moreira (2014). Conclui-se que, conforme os dados da pesquisa, as unidades curriculares e conteúdos de Língua de Sinais ou Educação Especial e Inclusiva cursadas não foram variáveis favorecedoras.

Ainda sobre a influência do campo formativo no processo de alfabetização de surdos, outra variável analisada foi a formação continuada. Para além da formação inicial, alguns professores buscaram qualificar-se para a obtenção de conhecimento e aperfeiçoamento da sua prática docente. Esse tipo de formação favorece a ampliação de oportunidades aos professores de refletir, produzir, reciclar ou complementar o trabalho docente a partir de estudos e discussões atualizadas para lidar colaborativamente com as necessidades e os desafios do cotidiano escolar frente às diversas demandas encontradas no ambiente educacional (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Essa afirmativa pôde ser comprovada na fala dos participantes P1 e P9, que relataram que a busca pelos conhecimentos foi motivada para atender as necessidades de seus alunos. Conforme observado nos dados obtidos nesta pesquisa, o interesse e a necessidade dos outros docentes em participar de formação continuada no campo da educação especial pode também estar associado à presença de alunos surdos ou com outras deficiências em suas turmas.

Analisando a proporcionalidade deste estudo com a possível realidade brasileira sobre o quantitativo de professores que atendem alunos surdos, em apenas um dos municípios sete professores tinham em suas turmas de alfabetização oito crianças surdas, sendo que três deles tiveram outras experiências semelhantes ao longo de sua carreira docente. Considerando a demanda encontrada e o possível quantitativo em outras cidades, é importante um mapeamento e a mobilização dos sistemas de ensino para que apoiem o exercício dos docentes por promover a formação continuada no campo da educação de surdos a fim de que os professores sejam qualificados no atendimento a esses alunos, cumprindo as determinações do capítulo V e artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Sendo ou não oferecida qualificação docente por meio dos sistemas de ensino, somente quatro professores buscaram complementar sua formação por cursos na área mais ampla da educação especial e inclusiva, dos quais dois deles tiveram a oportunidade de fazer cursos específicos sobre deficiência auditiva, e apenas P9 obteve formação na área da Língua de Sinais, antes mesmo de iniciar sua carreira docente. No entanto, conforme os participantes, em nenhuma dessas formações eles estudaram assuntos relacionados ao ensino de Português como segunda língua para surdos no processo de alfabetização ou educação bilíngue. Destacase também que de todo o grupo de professores deste estudo, mesmo com a demanda de alunos surdos em suas turmas, cinco não participaram de formação continuada na área da educação especial ou Língua de Sinais. Alguns justificaram não ter interesse; outros explicaram não ter sido possível em razão da pouca oferta e incentivo por parte do sistema de ensino. Dentre eles, os participantes P4 e P8 foram claros ao dizerem que não queriam qualificar-se para o ensino de surdos. O professor P4 até mesmo expressou que não faria formação alguma para atender melhor seu aluno surdo, que não se importava com o que fosse feito, seu posicionamento seria irredutível. Afirmativas e discursos de resistência para qualificação docente frente às novas realidades que o professor enfrenta em sala de aula são comuns e condizentes ao que outros estudos, como os de Gatti (2008), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), Botelho (2013) e Silva *et al.* (2016), apresentam.

Contudo, até mesmo os professores que participaram de algum tipo de formação continuada, expressaram que os conhecimentos obtidos nessa modalidade de ensino não foram suficientes para que desempenhassem plenamente sua função no processo de alfabetização do seu aluno surdo. De acordo com eles, a formação obtida nos cursos de que participaram apenas colaborou para a compreensão de particularidades da deficiência dos alunos e a reflexão sobre o papel docente frente ao público-alvo da educação especial. Estes ainda apontaram que os cursos não focaram suficientemente nas orientações, práticas e

vivências mais pragmáticas do campo pedagógico, ou seja, não instituíam relações entre as situações que eles trabalhariam em sala de aula.

Discutindo sobre os possíveis obstáculos da formação qualificada para a condução do processo educacional dos alunos surdos, Botelho (2013) apresenta outro elemento fundamental ao esclarecer que mais importante que a oferta da formação pelos sistemas de ensino, é o professor ter interesse, desejo e envolvimento na qualificação para a colaboração com a aprendizagem dos seus alunos. Caso contrário, mesmo havendo oferta e participação de docentes nas diferentes possibilidades formativas, eles não conseguirão desempenhar seu papel satisfatoriamente. A autora aponta que deve ser inerente ao papel docente o desejo e a busca por conhecimentos (BOTELHO, 2013). Essa observação é nitidamente clara em um dos relatos, no qual o professor P1 expressou que sente necessidade de buscar informações e formação para atender ao seu aluno, que não concordava em “fazer de conta” que o ensinava, discordando até mesmo de que sua prática de ensino fosse baseada em “achismos⁴⁸” sem fundamentos teóricos. Conforme outros relatos, os professores que buscaram modificar sua prática e tiveram resultados a partir do trabalho desempenhado não foram essencialmente os que receberam formação por meio de cursos, palestras ou por outra estratégia formativa de maneira formal, mas sim aqueles que se preocuparam com seus alunos, e a todo o tempo planejavam e replanejavam seu trabalho de acordo com o que percebiam ser necessário para cada etapa do ensino.

Para buscar fazer a diferença no campo educacional no atendimento às demandas dos diferentes alunos e suas necessidades específicas, historicamente no Brasil múltiplas estratégias de formação continuada foram experienciadas com o objetivo de sanar as necessidades dos docentes, principalmente impulsionadas pela legislação vigente e fracassos dos sistemas de ensino (GATTI, 2008). Mas para que essa iniciativa seja relevante, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) destacam que os processos formativos precisam ser mais pragmáticos, levando em conta o ponto de vista dos professores sobre o que deve ser trabalhado neles. Em consonância a esses apontamentos, os participantes do presente estudo concordaram e sugeriram que a qualificação docente precisa ser baseada em orientações de estratégias e práticas educacionais associadas ao que vivenciam no ambiente escolar. Portanto, é importante que a formação docente seja repensada a partir do cotidiano escolar, das necessidades e experiências vivenciadas à luz dos estudos científicos, estreitando a teoria

⁴⁸ O participante P1 usa a expressão “achismo” para caracterizar práticas docentes não fundamentadas em estudos, pesquisas e experiências efetivas de condução da aprendizagem de alunos no processo educacional.

com a prática, para que o impacto seja efetivo na sala de aula no atendimento aos alunos (GATTI, 2008; ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010; SILVA *et al.*, 2016).

Considera-se então que no campo da educação de surdos, principalmente na fase da alfabetização, são necessárias mudanças, aprofundamento e investimento em formação docente, ouvindo-os para a elaboração de propostas mais efetivas. No estudo de Silva *et al.* (2016) sobre o ponto de vista de professores a respeito da formação continuada na área da educação bilíngue de surdos, os autores também concluíram que esse tipo de formação precisa ser pautada em práticas dialógicas significativas, com reflexões sobre o professor e seu fazer cotidiano, aliado às condições materiais e imateriais favoráveis para o exercício docente, para que este seja o protagonista da sua formação e prática de ensino. Ainda na perspectiva de formação de professores, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) apontaram que no campo da educação especial, em Portugal, os docentes têm passado a considerar que as propostas dos programas formativos relacionem teoria e prática, ouvindo e conhecendo melhor a realidade escolar, para que as mudanças nos processos de ensino sejam feitas com a participação e o protagonismo dos professores.

Tendo em vista os apontamentos da literatura e considerando os parâmetros da qualificação docente formal a partir dos dados deste estudo, foi possível constatar que a formação inicial e continuada foram variáveis facilitadoras que contribuíram para as reflexões sobre a prática docente e o conhecimento teórico acerca das deficiências e histórico da educação especial e inclusiva. Porém, estas também foram consideradas dificultadoras por não colaborarem efetivamente com conhecimentos práticos pedagógicos para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no processo de alfabetização de surdos, dado que os participantes não tiveram na formação inicial ou continuada orientação prática para o ensino a esses alunos naquela etapa da escolarização.

Analisando ainda os dados do presente estudo, foi possível identificar que as variáveis que mais contribuíram e se tornaram fundamentais para o trabalho dos professores foram as estratégias não formais de qualificação em serviço que partiam de ideias, sugestões, orientações e trocas de saberes com diferentes sujeitos no espaço escolar, e das pesquisas pelos múltiplos canais de apropriação não formal de conhecimento linguístico e pedagógico. Desse grupo de possibilidades formativas, o intérprete educacional de Língua de Sinais foi a via de acesso a novos conhecimentos e procedimentos predominantemente citada pelos participantes. Conforme os professores, o diálogo, a obtenção e a troca de conhecimentos sobre a Língua de Sinais e ensino de surdos com esses profissionais foram essenciais no processo de alfabetização dos seus alunos. Entretanto, a lei que regulamenta a profissão do

Intérprete de Língua de Sinais do Brasil (BRASIL, 2010) determina que entre as atribuições e o exercício de suas competências nas instituições de ensino, ele deve atentar-se sistematicamente para a estreita ação de viabilizar, de forma acessível, a comunicação entre os pares, interpretando da Língua de Sinais para a língua oral e vice-versa as atividades didático-pedagógicas e culturais para acesso aos conteúdos curriculares, não incluindo a função de orientação e colaboração com o professor para o processo de ensino dos alunos surdos. Não obstante, considerando os dados obtidos pelo presente estudo, a aplicação determinista dessa lei (BRASIL, 2010) não colaboraria para o trabalho dos professores no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no processo de alfabetização de surdos nas escolas de educação inclusiva, já que o intérprete de Língua de Sinais tornou-se essencial para o diálogo e a orientação aos professores no ambiente escolar.

Sobre a presença e atuação dos intérpretes, Kotaki e Lacerda (2013) argumentam ser necessária parceria entre o professor regente e o intérprete de Língua de Sinais para que o aluno surdo seja beneficiado. Ferreira e Zampieri (2010) até mesmo sugerem que este profissional deva ser encarado como parte da equipe pedagógica que orienta e apoia o processo de ensino do aluno surdo. Pesquisas como a de Santos, Diniz e Lacerda (2016) destacam ainda a importância de o intérprete auxiliar o professor no seu trabalho nas diferentes demandas. Entretanto, para isso é necessária a flexibilização das posturas e mudança dos paradigmas já estabelecidos para esse profissional por meio da legislação vigente, dado que o mesmo precisaria atuar para além dos limites cerceados pela formalidade e padronização instituída por lei para seu exercício nos diferentes ambientes. Repensar as posturas, práticas e atuação conforme delineado pelas pesquisas consultadas (FERREIRA; ZAMPIERI, 2010; KOTAKI; LACERDA, 2013; SANTOS; DINIZ; LACERDA, 2016) é importante e necessário, pois os participantes do presente estudo frisaram que sem a presença, o conhecimento, a troca de experiências e práticas com o intérprete, seu trabalho seria vago ou até mesmo ineficaz. Para a efetivação de propostas como estas, segundo Lacerda (2010b), é necessário que a formação desses profissionais seja condizente com o campo em que atuarão, ou seja, os intérpretes precisariam se apropriar de conhecimentos relativos ao processo educacional e desenvolvimento dos estudantes surdos para cada etapa específica em que estes se fizerem presentes.

Outra variável facilitadora do campo não formal de obtenção de conhecimento e prática linguística foi o uso de *sites* de busca na internet, as pesquisas em livros da área da Língua de Sinais e surdez e o contato com outros profissionais do campo educacional com conhecimentos e experiências nesse tema. A busca de qualificação por estratégias não formais

e não sistematizadas foi também considerada favorecedora para o processo de alfabetização dos alunos surdos, pois os professores relataram que as atividades encontradas em *sites* de busca na internet e em livros, além das orientações e sugestões recebidas por outros professores na escola, possibilitaram-lhes o planejamento e uso de formas diversificadas de ensino, ajudando-lhes a visualizar, para além das suas dificuldades, as possibilidades no desenvolvimento do trabalho adequado ou adaptado com seus alunos. Essa estratégia de apropriação de novas práticas por meio de situações não formais de obtenção de conhecimento, que acontece a partir de diferentes experiências e vivências com os meios disponíveis, conforme detalhado na revisão de literatura do trabalho de Lohman (2000), é uma importante ferramenta a ser acessada por professores. De acordo com a pesquisa da autora, esse meio colabora para que os docentes acessem uma infinidade de conhecimentos necessários para a implementação de sua prática pedagógica. Logo, foi destacado pela autora que o ambiente de trabalho e os meios de informação e comunicação, humanos, digitais ou impressos, são imprescindíveis para o trabalho docente (LOHMAN, 2000). Ainda sobre a formação não formal, Parise e Spillane (2009) e Richter *et al.* (2011) apontam que as oportunidades de aprendizagem por meio das relações e interações humanas e virtuais, em serviço ou em outros espaços, são marcantes ao longo da carreira docente dos grupos de professores que eles estudaram.

Analisando esses dados, é possível afirmar que a formação não formal é uma das ferramentas que colaborou significativamente no desenvolvimento do trabalho docente com os alunos surdos. Mesmo tendo esse recurso, ao longo do processo de ensino alguns professores também procuraram apoio na equipe escolar e no serviço do Atendimento Educacional Especializado, a sala de recursos multifuncional. Todavia, o resultado da busca por orientação com os profissionais da escola foi avaliada pelos professores como insatisfatória, pois as mesmas dificuldades que os docentes vivenciavam, eles também tinham. Isto pode ser um reflexo de que a base formativa de ambos era semelhante, ou seja, a equipe pedagógica era composta por profissionais, também educadores, que possivelmente tiveram a mesma experiência formativa dos participantes da pesquisa. Este dado pode ser comprovado pela pesquisa de Almeida (2012), que analisou o impacto da Língua de Sinais na formação inicial dos profissionais da educação, detalhando que as dificuldades que os professores enfrentam eram as mesmas dos pedagogos que integram a equipe escolar. Nos relatos apresentados no presente estudo realizado, os participantes expressaram que mesmo com pouco conhecimento e formação na área, alguns dos pedagogos ainda buscaram oferecer apoio aos docentes a partir de seus conhecimentos e experiências com o ensino regular

comum, e por instituir articulação para que os profissionais do AEE colaborassem orientando de forma mais especializada os professores alfabetizadores.

Sobre o apoio formativo do AEE, os docentes expressaram opiniões divergentes. Três participantes de uma mesma escola informaram que o contato, orientação e apoio ao seu trabalho no ensino regular por parte do AEE foi efetivo, pois nos momentos de dificuldades, dúvidas e incertezas sobre o processo de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na alfabetização de surdos, os profissionais que atendiam seus alunos no contraturno conseguiram colaborar com os professores de forma satisfatória. Este fato está em consonância com a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b), que preveem a articulação e o apoio dos profissionais da educação especial com os do ensino regular. Sendo assim, para esses professores, o serviço do AEE foi uma variável facilitadora para o seu trabalho ao longo do período letivo. Relacionado ao resultado do trabalho desenvolvido por esses professores, um conseguiu consolidar o processo de alfabetização de seu aluno, e outros dois não. Destes últimos, um atendia seu aluno em turma de primeiro ano do ciclo da alfabetização, e o outro atendia um aluno surdo que ainda estava em processo de apropriação da Língua de Sinais.

Essa realidade não foi semelhante à vivenciada pelos outros cinco professores participantes da presente pesquisa. Para esses, o AEE não colaborou com orientações acerca do seu trabalho no processo de alfabetização de surdos. Alguns deles informaram que nem mesmo sabiam o que o AEE realizava e de que forma esse serviço poderia colaborar com o ensino regular comum. Essa falta de ação e articulação do AEE com o ensino comum pode ser justificada a partir dos dados da pesquisa de Cardoso (2013), na qual foi descrito que em alguns espaços educacionais que ofertam o AEE, os profissionais que aí atuam desconhecem a organização, atribuições e possibilidades colaborativas que esse serviço tem como perspectiva na construção da educação inclusiva. Quando esse desconhecimento se mantém, são geradas mais limitações do que possibilidades. De acordo com Ropoli, Mantoan e Santos (2010), isso não deve ser perpetuado, pois os professores do ensino regular comum e os da Educação Especial precisam de envolvimento de forma interdisciplinar e colaborativa para a eliminação das barreiras que impedem ou limitam o desempenho e a satisfação no trabalho educativo. Porém, conforme a maior parte dos relatos dos professores da presente pesquisa, essa articulação colaborativa com as duas modalidades de ensino não teve interlocução, resultando em um trabalho fragmentado, no qual cada profissional atendia sistematicamente o aluno a partir de sua ótica individual, o que não deveria ocorrer, conforme destacam Ropoli,

Mantoan e Santos (2010). Dessa forma, na visão desse grupo de participantes, o AEE não oferece suporte ao professor, não orientando sobre o desenvolvimento do seu trabalho e nem dando retorno aos docentes do que tem sido feito com os alunos nos atendimentos para que a escola possa dar continuidade ao trabalho de forma conjunta.

Ainda analisando os dados referentes à percepção dos professores a respeito do trabalho do AEE no contraturno com os alunos, quatro docentes que tinham alunos que participavam do AEE não o consideraram uma variável facilitadora para o seu trabalho em atendimento às dificuldades apresentadas por seus alunos. Para Lodi (2013b) e Fernandes e Moreira (2014), a educação inclusiva para surdos proposta pela Política de Educação Inclusiva por meio dos serviços do AEE não respeita os princípios da educação bilíngue, conforme garantido pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Consequentemente, essas intenções não se materializam nos resultados esperados, os quais, de acordo com Capovilla (2008; 2009), têm sido negativos em todo território nacional. De acordo com Lodi (2013b) e Fernandes e Moreira (2014), isso acontece porque a realidade brasileira ainda não alcançou a estrutura educacional e perspectiva formativa necessárias para que a Política de Educação Inclusiva favoreça, de forma adequada e necessária, o desenvolvimento da alfabetização da Língua Portuguesa como segunda língua, segundo o “ideal” proposto pelos referenciais para o AEE do Ministério da Educação, descritos por Damázio (2007) e Alvez, Ferreira e Damázio (2010).

Sobre o ensino da Língua de Sinais no atendimento em sala de recursos multifuncional aos alunos surdos no contraturno, três professores relataram que, de certa forma, esse trabalho colaborou parcialmente para o processo de alfabetização, pois no AEE as crianças puderam desenvolver razoavelmente sua língua natural, por aprenderem a correspondência visual para as letras do alfabeto e apropriarem-se de novos conceitos linguísticos. Na visão desses professores, o conhecimento e domínio da Língua de Sinais pelas crianças pôde ser considerado uma variável facilitadora, mesmo que não tenha favorecido a consolidação da alfabetização de todos os alunos, mas tenha auxiliado como estrutura base para a continuidade do seu trabalho docente nessa fase do ensino.

Ainda sobre a efetividade do ensino da Língua de Sinais por meio do AEE, Lacerda e Santos (2013) esclareceram que quando esse atendimento é desenvolvido para que as crianças surdas se apropriem dessa língua por meio de situações naturais, com a presença de sujeitos surdos para desenvolvimento da linguagem e apropriação de modelo linguístico e social, a aprendizagem pode ser efetiva, já que na sala de aula do ensino regular comum a

criança surda, na maior parte do tempo, fica exposta à língua dominante do ambiente, a Língua Portuguesa, em detrimento da Língua de Sinais.

Conforme os professores, o resultado que pôde ser obtido do trabalho do AEE e do ensino regular comum foi que três alunos dominavam a Língua de Sinais, enquanto os outros sete tinham um repertório pouco desenvolvido ou ainda estavam em fase de aprendizado. Esse fator é preocupante e precisa ser evidenciado, pois, pelo que foi expresso por alguns participantes, quando os alunos não conhecem a sua própria língua, o desempenho em outros campos como a compreensão e obediência das regras do espaço escolar, interação com os colegas e aptidão na Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita ficam inviabilizados. Em concordância aos dados obtidos, Lodi, Harrison e Campos (2010), Pereira (2010), Karnopp (2010), Formagio e Lacerda (2016) e Sanders (2016) apontaram que quando a criança não tem pleno desempenho em Língua de Sinais seu desenvolvimento acadêmico acaba sendo prejudicado, e até mesmo habilidades intelectuais podem ser afetadas. Esse entrave encontrado pelos professores tornou-se, assim, mais um dos fatores dificultadores no processo de alfabetização.

Apesar de, para a maioria dos professores, o AEE não ter sido um fator essencialmente colaborador com sua experiência docente no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na alfabetização dos alunos surdos, todos manifestaram ser importante a manutenção desse serviço, mas também foram claros sobre a necessidade de reformulação na estrutura, organização do atendimento e colaboração dele com o ensino regular comum. Nesse sentido, alguns professores sugeriram primeiramente que o AEE ocorresse dentro do espaço escolar em que o aluno estuda, para que eles não percam a identificação e relação com o ambiente da escolarização. Estando os profissionais desse atendimento dentro da escola, o professor regente sentir-se-ia mais seguro para desenvolver seu trabalho, sabendo que haveria suporte acessível para os momentos de dúvidas e necessidades. Essa sugestão está em conformidade com o que defendem Ropoli, Mantoan e Santos (2010), de que a educação especial e os serviços do AEE devem ocupar os espaços do ensino regular, tornando-se parte da rotina de funcionamento e da filosofia educacional das instituições de ensino, fazendo com que toda a estrutura seja revista e reorganizada em benefício de todos os envolvidos, principalmente das crianças com deficiência.

Já sobre a matrícula e frequência de alunos surdos na Educação Infantil, antes do ingresso no Ensino Fundamental, dois professores relataram que isso favoreceu seu trabalho docente. Assim, essas crianças conseguiram se apropriar de conhecimentos básicos e compreender a estrutura e o funcionamento do processo educacional de forma mais

satisfatória. A confirmação dessa variável facilitadora para o processo educacional dos alunos pôde ser encontrada nos estudos de Turetta e Goes (2010), Lodi e Luciano (2010) e Gurgel *et al.* (2016), nos quais os autores, ao pesquisarem escolas de ensino regular comum que ofertam Educação Infantil e têm em suas turmas crianças surdas matriculadas, expressaram ser importante que essas crianças estejam imersas nessa fase de ensino, para que a Língua de Sinais e o seu desempenho integral sejam favorecidos antes de ingressarem no ensino de maneira mais formal, como acontece nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os autores ainda consideraram que por ser importante e necessário esse acesso, o processo de ensino para crianças surdas na Educação Infantil, seja na escola inclusiva ou escola bilíngue, precisa privilegiar estratégias e práticas que respeitem a Língua de Sinais e a cultura surda.

No presente estudo foi observado também que, mesmo a escola fazendo sua parte com os recursos e serviços disponíveis e possíveis, os professores elegeram outro aspecto que interfere negativamente no seu trabalho: o acompanhamento, conhecimento e uso da Língua de Sinais pelas famílias das crianças surdas. Para Pereira (2010), é essencial que os familiares tenham compreensão e uso da Língua de Sinais para colaborarem no desempenho geral das crianças. Ainda segundo a autora, se a família não buscar conhecer e interagir linguisticamente com as crianças de forma efetiva, o desenvolvimento geral e acadêmico pode ser prejudicado significativamente (PEREIRA, 2010). A necessidade de estabelecimento de estratégias comunicativas entre os pais e seus filhos surdos foi também destacada no estudo de Humphries *et al.* (2016), que apontaram ser um dos aspectos indispensáveis para colaboração com o desempenho cognitivo e acadêmico dessas crianças. Consequentemente, quando os pais têm resistência e pouco se esforçam em comunicar e interagir em Língua de Sinais para ajudar seus filhos surdos, essas crianças podem ter interferências na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua por meio do processo de alfabetização, como observado na maioria dos casos analisados no presente estudo. Mas quando o desenvolvimento linguístico é estimulado desde a infância, as crianças podem ter melhores condições, possibilidades e habilidades que privilegiariam o desenvolvimento mais pleno na alfabetização, concluindo que quanto mais cedo este trabalho for iniciado, as possibilidades de sucesso são mais amplas (NAPIER; LEIGH; NANN, 2007; HUMPHRIES *et al.*, 2016; SANDERS, 2016). De acordo com Napier, Leigh e Nann (2007), apesar dos desafios que podem ser encontrados, o incentivo para o aprendizado da Língua de Sinais é importante e pode ter efeitos positivos para os envolvidos neste processo. Por isso, os professores participantes da presente pesquisa sugeriram ser indispensável que os familiares de crianças surdas empenhem-se por aprender a Língua de Sinais para envolver, estimular e acompanhar

o seu percurso educacional, tornando-a uma possível variável facilitadora em colaboração ao seu trabalho na alfabetização desses estudantes.

O último campo tratado e analisado foi a impressão dos professores sobre o processo de alfabetização dos alunos surdos matriculados em suas turmas. A conclusão a que alguns participantes chegaram é que para o desenvolvimento confluyente da criança surda da Língua Portuguesa escrita como segunda língua no processo de alfabetização é imprescindível e necessário que a Língua de Sinais seja priorizada, sendo fundamental, inclusive, que os alunos surdos fossem alfabetizados primeiramente nessa língua, para que, com essa etapa consolidada, elas pudessem aprender de forma satisfatória a Língua Portuguesa. Quadros e Schmiedt (2006) e Fernandes (2006; 2007; 2015) reforçam esse raciocínio ao afirmarem que a alfabetização só faz sentido se for feita primeiramente em Língua de Sinais. Essa informação é compatível com outros estudos e discussões de Quadros (2000), Capovilla (2008; 2009; 2011), Pereira (2009; 2010), Góes e Tartuci (2012) e Sanders (2016), que apontam para a necessidade de que a Língua de Sinais seja priorizada como base estrutural para a continuidade e o progresso de todo o percurso escolar de estudantes surdos.

Porém, mesmo que alguns professores tivessem o conceito de que a Língua de Sinais seja a base e todo o fomento para o ensino de surdos, tanto para a apropriação de conceitos e conteúdos acadêmicos, quanto para a alfabetização da Língua Portuguesa na modalidade escrita, quatro professores do presente estudo expressaram que sua prática no processo de alfabetização da Língua Portuguesa recorre frequentemente a estratégias oralistas, pois eles têm a crença de que uma língua de base essencialmente fonética precisa ser ensinada por meio de recursos silábicos, fônicos, entre outros, que privilegiem a associação da expressão verbal com a escrita. Para Capovilla *et al.* (2002), Capovilla e Capovilla (2002a; 2002b) e Capovilla (2011), essa deve ser uma prática abolida da educação de surdos. Contudo, para uma mudança substancial de todo o processo educacional, é preciso que os estudos comprobatórios que evidenciam a necessidade de um ensino baseado no alicerce da pedagogia visual e bilíngue sejam realçados e praticados. Dado que, na presente pesquisa, a diversidade de concepções, relatos e práticas acerca do processo de alfabetização de surdos destacou que a maioria dos participantes não tinha embasamento teórico para o que desenvolviam com os seus alunos em sala de aula, a ausência de embasamento teórico para alicerçamento do trabalho pedagógico dos professores tornou-se uma variável dificultadora, como foram os casos de P1, P3, P4 e P9.

Considera-se que, ao analisar o conjunto de elementos obtidos e discutidos na presente pesquisa, diferentes fatores puderam ser elencados como interferências e influências

para o trabalho docente no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no processo de alfabetização de alunos surdos. Mesmo assim, entende-se que é possível o desempenho satisfatório nesse etapa nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas inclusivas do ensino regular comum, já que, conforme os dados analisados, dois professores foram bem-sucedidos nesse trabalho. Contudo, para a generalização do resultado obtido pelos professores P5 e P7, que afirmaram a consolidação da alfabetização de seus alunos surdos, as variáveis potencializadoras e dificultadoras encontradas neste estudo precisam ser evidenciadas e discutidas para que sejam feitas proposições conjuntas para a transposição do que pode contrapor o desfecho esperado para o processo de alfabetização de alunos surdos no ensino regular comum por meio da educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou contribuir para a produção de conhecimento no campo da educação inclusiva ao avaliar, na perspectiva de professores regentes, como tem ocorrido o processo de alfabetização de alunos surdos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas na modalidade de educação inclusiva no ensino regular comum. Para a identificação das variáveis facilitadoras e dificultadoras, o foco foi a análise dos diferentes aspectos que influenciam e interferem no processo de alfabetização de surdos.

O desdobramento deste trabalho auxiliará para que os profissionais da educação que atuam com estudantes surdos na fase da alfabetização em escolas de educação inclusiva possam refletir sobre suas estratégias e práticas a partir da visualização das dificuldades e possibilidades encontradas por outros professores ao longo de suas experiências com este público no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Poderão também verificar a experiência colaborativa vivenciada entre os serviços de Atendimento Educacional Especializado, intérpretes de Língua de Sinais, e a sala de recursos, bem como as outras possibilidades de suporte e apoio para o desempenho do trabalho docente no processo de alfabetização daqueles alunos.

Os resultados e as discussões deste estudo poderão até mesmo colaborar para o norteamento da reestruturação curricular dos cursos Normal, de nível Médio ou Superior, e Pedagogia, que habilitam professores para a atuação na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Será possível também fomentar reflexões sobre a necessidade e importância da inclusão da unidade curricular “Ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas” (BRASIL, 2005) para complementação e fortalecimento da formação dos futuros docentes na atuação com esses alunos.

Considerando a relevância social desta pesquisa, a partir da apresentação do quadro situacional das influências e interferências sobre a alfabetização, em Língua Portuguesa como segunda língua, dos alunos surdos matriculados em turmas de educação inclusiva, será possível que os sistemas educacionais que detêm suas matrículas possam repensar e reelaborar as políticas educacionais e a estrutura do ensino na busca por uma educação que promova equidade de oportunidades e desempenho desses alunos para sua autonomia a partir da interação significativa com o mundo alfabetizado e letrado em Língua Portuguesa.

Este estudo também poderá ser replicado por outros pesquisadores, em outras regiões geográficas, focalizando escolas inclusivas com diferentes culturas e/ou escolas de

educação bilíngue, analisando, na perspectiva de professores, como tem ocorrido seu trabalho com alunos surdos matriculados em turmas de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Portanto, a partir do presente estudo foi possível reconhecer, investigar, compreender e responder às questões a respeito da formação dos professores que atuam com alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como suas percepções e conhecimentos da Língua de Sinais e sobre o processo de ensino-aprendizagem desses alunos no que se refere à alfabetização. Também foram identificadas as estratégias e práticas pedagógicas docentes mais aplicadas aos alunos surdos para apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita nas escolas de educação inclusiva, e investigadas as variáveis facilitadoras e dificultadoras para a alfabetização desses estudantes.

A respeito da formação inicial, conclui-se sobre a importância de se cursar unidades curriculares de Língua de Sinais e Educação Especial e Inclusiva. No entanto, elas precisam ser reformuladas, contemplando de maneira mais pragmática a orientação para o trabalho pedagógico na condução da alfabetização de alunos surdos; também inseridas novas unidades curriculares para esta discussão; bem como instituída a interdisciplinaridade desta discussão ao longo do curso de graduação. Constataram-se também a importância e necessidade da oferta de cursos de formação continuada na área da Língua de Sinais, educação de surdos e/ou educação especial pautados na realidade vivenciada pelo professor na sala de aula, priorizando orientações acerca do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, e da pedagogia visual bilíngue, para que eles qualifiquem-se regularmente. Quando as unidades curriculares e estratégias de formação continuada estão ausentes, ou não oferecem conhecimentos suficientes para a prática docente, tornam-se variáveis dificultadoras, resultando que os professores tenham pouco ou nenhum conhecimento da Língua de Sinais e sobre o ensino na perspectiva da educação de surdos.

Em relação às estratégias e práticas na alfabetização dos alunos surdos, os professores têm dificuldade em planejar atividades específicas em conformidade às necessidades linguísticas e educacionais dos seus alunos. Em vista disso, na maioria dos casos, as práticas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua através do processo de alfabetização acabam sendo as mesmas aplicadas aos alunos comuns falantes de oral, por meio de atividades que priorizam o valor sonoro e silábico das palavras.

Ainda no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, foi possível constatar que pela interferência de outros aspectos que podem ser considerados dificultadores, os professores passam por impasses na condução da alfabetização com alunos surdos na

educação inclusiva. Entre estes, destacam-se (a) a falta de apoio e acompanhamento das famílias das crianças surdas para seu desenvolvimento linguístico e educativo; (b) a ausência de discussão e planejamento das aulas com o intérprete de Língua de Sinais; (c) a insuficiente e/ou ausente assistência e orientação da equipe pedagógica da escola no trabalho educacional com alunos surdos; (d) a falta de apoio ao trabalho docente por parte dos professores da sala de recursos multifuncional, como foi apontado por três participantes; (e) o pouco conhecimento pelos professores a respeito da Língua de Sinais e sobre o processo educacional desses alunos; (f) a ausência de materiais didáticos para serem utilizados como apoio à alfabetização de alunos surdos em turmas de educação inclusiva.

Mesmo com entraves no desenvolvimento do trabalho, os professores encontraram aspectos favorecedores e facilitadores que abriram caminho para a melhor condução do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos através do processo de alfabetização daqueles alunos. Entre estes, evidenciaram-se: (a) a atuação, a colaboração e o compartilhamento de saberes com os intérpretes de Língua de Sinais; (b) as reflexões, pesquisas e trocas de experiências por estratégias não formais de apropriação de conhecimento através de outros professores e pelo uso de meios digitais e impressos de informação; (c) o trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncional com os alunos surdos para apropriação da Língua de Sinais; (d) as orientações que os professores regentes receberam dos profissionais da sala de recursos multifuncional, de acordo com os outros seis docentes; (e) a estimulação, o desenvolvimento linguístico e educativo desses alunos a partir da matrícula e frequência na Educação Infantil (creche e pré-escola).

Conclui-se, portanto, que mesmo havendo fatores dificultadores nesse campo, como, por exemplo, a formação deficitária na área e o pouco conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem de surdos, mais especificamente, na etapa da alfabetização, algumas variáveis facilitadoras podem tornar possível o desenvolvimento do trabalho docente com esses alunos, entre as quais, a colaboração do intérprete de Língua de Sinais pode ser essencial.

Dada a importância da temática desta pesquisa, enfatiza-se a necessidade de que ainda sejam discutidas e desenvolvidas propostas que visem à implementação e/ou reestruturação da formação inicial e continuada de professores e dos profissionais envolvidos no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na fase da alfabetização. Considera-se também relevante que os sistemas de ensino articulem políticas públicas mais efetivas apoiando e orientando a aplicabilidade das mesmas de forma colaborativa os profissionais da

sala de recursos multifuncional, os intérpretes de Língua de Sinais, os professores regentes, a equipe pedagógica escolar e os familiares, para que trabalhem conjuntamente com foco na melhoria da educação dessas crianças nessa fase de ensino, buscando estratégias de melhor atendimento às mesmas.

Limitações e encaminhamento para pesquisas futuras

Os dados obtidos neste estudo indicaram que o processo educacional de alunos surdos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental pode ser satisfatório e ter resultados positivos quando a formação, estratégias e práticas de ensino dos professores baseiam-se nos princípios delineados pela pedagogia visual bilíngue, respeitando a Língua de Sinais, e quando todo o contexto escolar e familiar trabalha colaborativamente para o desempenho e progresso do aluno surdo.

Mesmo com esses resultados alcançados, nesta pesquisa não foi possível analisar a questão do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua por meio do processo de alfabetização sob diferentes enfoques que não apenas os relatos dos professores. Portanto, não foram realizadas observações e entrevistas com outros informantes, bem como não foi possível conhecer as crianças surdas participantes indiretas deste estudo.

A partir das limitações apresentadas, existe, portanto, um campo ainda vasto para futuras investigações, como: (a) análise da perspectiva de professores regentes sobre o processo de alfabetização de surdos em escolas inclusivas de diferentes regiões e culturas para comparativo dos resultados e percepções dos envolvidos; (b) análise sobre como tem sido desenvolvido o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua por meio do processo alfabetização de surdos em escolas de educação inclusiva e bilíngue, na perspectiva de professores; (c) estudo observacional da prática docente em turmas de alfabetização com crianças surdas; (d) elaboração e execução de um programa formativo de professores alfabetizadores para análise dos resultados do programa nas estratégias e práticas docentes com alunos surdos; (e) a partir de intervenções por implementação das variáveis facilitadoras e supressão dos aspectos dificultadores delineados no presente estudo, pesquisar os resultados deste trabalho no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no processo de alfabetização desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013a. Cap. 5, p. 81-98.

ALBRES, N. A. Comunicação em Libras: para além dos sinais. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013b. Cap. 6, p. 99-113.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-22.

ALMEIDA, J. J. F. **Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P.; DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. v. IV. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva - garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

ARAÚJO, L. A. D. A proteção das pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988: a necessária implementação dos princípios constitucionais. In: DANTAS, B.; CRUXÊN, E.; SANTOS, F.; LAGO, G. P. L. (Orgs.). **Constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois**. v. V. Brasília: Senado Federal, 2008. p. 544-561. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-na-carta-cidada/idoso-pessoa-com-deficiencia-crianca-e-adolescente-a-protecao-das-pessoas-com-deficiencia-na-cf-de-88-a-necessaria-implementacao-dos-principios-constitucionais>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BARBOZA, C. F. S. *et al.* A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, INES, v. 43, n. 3, p. 192-218, jan.- jun. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do ensino de PLE. **Revista SIPLE**, Brasília, v. 4, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:educacao-4&Itemid=109>. Acesso em: 14 jul. 2017.

BLATTES, R. L. (Org.). **Direito à educação** - subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BOMFIM, D. A. **Aprendendo a entender**: teorias e práticas para o processo de ensino aprendizagem de surdos. v. 1. 1. ed. Governador Valadares: Asas, 2010.

BOMFIM, D. A. O trabalho pedagógico com surdos usuários de implante coclear. **Fórum**, Rio de Janeiro, INES, v. 1, n. 2, p. 25-34, jul.-dez. 2011.

BOMFIM, D. A. **O trabalho pedagógico com alunos surdos usuários de implante coclear**. 2015. 14 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) – Faculdade de Nanuque. Minas Gerais, 2015.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Código Penal. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acesso em: 8 abr. 2015.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem, Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.394/96, 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 jun. 2015.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Promulga a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: MEC/SEESP, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.

10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, MEC/SEESP, v. 4, n. 1, p. 1-61, jan.-jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2009a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Casa Civil. **Diário Oficial da União**, 5 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 24 jul. 2015.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB/DAGE, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 1º jul. 2015.

BRASIL. Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SECADI, 2014. p. 24. Disponível

em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil. **Diário Oficial da União**, 7 de julho de 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, MEC/CNE/CP. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015c. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

CAETANO, J. F.; LACERDA, C. B. F. LIBRAS no currículo de cursos de licenciatura: estudando o caso da ciências biológicas. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. Cap. 13, p. 219-236.

CAGLIARI, L. C. **Algumas questões de linguística na alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40140>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. Cap. 3, p. 27-36.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Orgs.). **Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação**. São Paulo: Artes Médicas, 2008. Cap. 16, p. 151-163.

CAPOVILLA, F. C. Avaliação escolar e políticas públicas de Educação para os alunos não ouvintes. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 13, n. 50, p. 24-25, 2009. Disponível em: <http://www.app.com.br/portalapp/imprensa/edu_alunos_ao_ouvintes.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

CAPOVILLA, F. C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, N. R. L. **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. III, p. 77-99.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 127-156, maio 2002a.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: evolução das abordagens. In: CAPOVILLA, F. C. **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Memnon, 2002b. Cap. 14, p. 229-256.

CAPOVILLA, F. C.; TEMOTEO, J. G. A importância do novo Deit-Libras para a educação bilíngue da criança surda. In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. (Orgs.). **Educação de surdos em debate**. v. 1. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2014. p. 103-127.

CAPOVILLA, F. C. *et al.* O desafio do bilinguismo na educação do surdo: descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética e estratégias para resolvê-la. In: CAPOVILLA, F. C. **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Memnon, 2002. Cap. 16, p. 261-274.

CARDOSO, C. R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

CARVALHO, P. V. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CARVALHO, P. V. O abade de L'Epée no século XXI. **1^{as} Jornadas da LGP**. Língua. Ensino. Interpretação. Coimbra, Portugal, 2012. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=30>>. Acesso em: 16 out. 2015.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. *et al.* **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-68.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-70.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DUARTE, S. B. R. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713-1734, out.-dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702013000401713&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **LIBRAS em contexto**: curso básico, livro do professor instrutor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC, SEESP, 2001.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2015.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. v. 2. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. Cap. 5, p. 59-81.

FERNANDES, E.; CORREIA, M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, C. B. L.; MÉLO, D. B. M.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Meditação, 2012. Cap. 13, p. 201-224.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602014000600005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 2 maio 2016.

FERREIRA, N. S. C. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES/UNICAMP, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 nov. 2016.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. A atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. P. *et al.* **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 65-79.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Ensino de português como segunda língua e a centralidade da Libras. In: LACERDA, C. B. F. D.; SANTOS, L. F. D.; MARTINS, V. R. D. O. **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. Cap. 10, p. 169-241.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014.

FREITAS, S. N. Formação de professores: interfaces entre a educação e a educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial**: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 245-250.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2017.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, June 1995a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio 2016.

- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Apr. 1995b. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 junho 2016.
- GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da LIBRAS. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. Cap. 4, p. 65-80.
- GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, C. B. L.; MÉLO, D. B. M.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Meditação, 2012. Cap. 17, p. 289-302.
- GONÇALVES, B. G.; FESTA, P. S. V. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaio Pedagógico**: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, p. 1-13, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-PRISCILA.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro no processo de construção da produção da escrita de sujeitos surdos**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.
- GURGEL, T. M. A.; TURETTA, B. A. R.; ROSA, L. A.; SILVA, R. R. Aquisição da Libras na Educação Infantil: um trabalho a partir de narrativas. In: LACERDA, C. B. F. D.; SANTOS, L. F. D.; MARTINS, V. R. D. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. Cap. 4, p. 65-78.
- HARRISON, K. M. P. LIBRAS: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. Cap. 2, p. 27-36.
- HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.
- HUMPHRIES, T.; KUSHALNAGAR, P.; MATHUR, G.; NAPOLI, D. J.; PADDEN, C.; RATHMANN, C.; SMITH, S. Language Choices for Deaf Infants: Advice for Parents Regarding Sign Languages. **Clinical Pediatrics**, vol. 55, Issue 6, p. 513-517, 2016.
- KARNOPP, L. B. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, S. R. L. C. O. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2010. Cap. 5, p. 56-61.
- KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, C. B. L.; MÉLO, D. B. M.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Meditação, 2012. Cap. 8, p. 125-134.
- KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 34, n.

93, p. 207-224, maio 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200207&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1º fev. 2017.

KELMAN, C. A.; BUZAR, E. A. A (in)visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, INES, n. 37, p. 4-13, jan.-jun. 2012.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de LIBRAS no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. Cap. 12, p. 201-218.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2015.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre os limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, S. R. L. C. O. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010a. Cap. 14, p. 120-128.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 133-153, maio-ago. 2010b.

LACERDA, C. B. F. O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, C. B. L.; MÉLO, D. B. M.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Meditação, 2012. Cap. 16, p. 247-288.

LACERDA, C. B. F.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. P. *et al.* **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 65-79.

LACERDA, C. B. F.; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu. **ANAIS** da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>>. Acesso em: dia mês ano.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. O surdo e o atendimento educacional especial: onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial? In: SILVA, L. C.; MOURÃO, M. P.; SILVA, W. F. **Atendimento educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores ao exercício profissional**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 141-149.

LACERDA, C. B. F.; CAMPOS, F. S.; CAETANO, F. C. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. Cap. 11, p. 185-200.

LEITE, T. M. R.; MORAIS, A. G. O ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1, unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 19-26.

LIMA, E. F. O curso de Pedagogia: situação atual e perspectivas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 233-237.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013a. Cap. 10, p. 165-184.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2015.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. P. *et al.* **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 65-79.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, S. R. L. C. O. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. Cap. 3, p. 35-46.

LOHMAN, M. C. Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: a case study of public school teachers. **Adult Education Quarterly**, v. 50, issue 2, p. 83-101, 2000.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. Cap. 6, p. 103-120.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. Cap. 2, p. 33-50.

MACEDO, Natalia Neves. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MASINI, E. A. F. S. *et al.* O ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em cursos de graduação em Pedagogia: uma possibilidade real? **Revista Trilhas Pedagógicas**, cidade, v. 6, n. 6, p. 212-228, ago. 2016.

MENDES, E. G. Tendências atuais na área de formação do professor e a perspectiva de inclusão escolar. In: MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. Cap. 3, p. 37-46.

MERCADO, E. A. O significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de Pedagogia. In: ALBRES, N. de A. (Org.). **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. v. 1. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 57-78.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

NAPIER, J.; LEIGH, G.; NANN, S. Teaching sign language to hearing parents of deaf children: an action research process. **Deafness & Education International**, Philadelphia, Pennsylvania, v. 9, issue 2, p. 83-100, June 2007.

NASCIMENTO, M. G. C. A.; SILVA, R. O. C. A formação de professores para atuação na escolarização de surdos: uma reflexão sobre os currículos de formação inicial. **Revista Educação On-Line**, PUC-RJ, fascículo n. 7, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acesoConteudo.php?nrseqoco=56689>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

OLIVEIRA, A. A. S. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 233-237.

OLIVEIRA, L. A. **Fundamentos históricos, biológicos e legais da surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2011.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.

PARISE, L.; SPILLANE, J. P. Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. 2009.

PAZIANOTTO, J. T. B. **A disciplina de fundamentos da Educação Especial no curso de Pedagogia**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622006000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2016.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009. Disponível em: <<http://www.institutoparadigma.org.br/arquivos/leituraescritaesurdez.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, S. R. L. C. O. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. Cap. 4, p. 47-56.

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, INES, v. 43, p. 239-263, 2015. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/13/26>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

PERLIN, G. T. T. **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/764677/hist%C3%B3ria-dos-surdos>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

PERLIN, G. T. T.; QUADROS, R. M. Educação de surdos em escola inclusiva? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, INES, v. 7, p. 35-40, 1997.

QUADROS, R. M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. **Textura**, Canoas, n. 3, p. 53-62, 2000. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=47>>. Acesso em: 10 set. 2015.

QUADROS, R. M. O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Orgs.). **Temas em educação especial IV**. São Carlos: EdUFSCar, 2004b. p. 55-61.

QUADROS, R. M. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, INES, n. 30, p. 12-17, jul.-dez. 2008.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. 1. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 308-326, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2017.

RICHTER, D. *et al.*. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. **Teaching and Teacher Education**, Richter, v. 27, issue 1, p. 116-126, Jan. 2011.

RINALDI, G. Alfabetização: aquisição do Português escrito por surdos. In: RINALDI, G. *et al.* (Orgs.). **Educação especial**: a educação dos surdos. v. II. Brasília: MEC/SEESP, 1997. p. 139-265. (Série Atualidades Pedagógicas, 4.)

ROCHA, S. M. O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007.

ROCHA, S. M. D. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2015.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes_Fala_Escrita.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará; 2010.

ROSA, E. F. Educação de surdos: entre a realidade e a utopia. In: SÁ, N. R. L. **Surdos: qual escola?** 22. ed. Manaus: Valer e Edua, 2011. Cap. VI, p. 141-154.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SANDERS, L. Early signing benefits deaf kids later on. **Science News**, v. 189, issue 5, p. 14-15, Mar. 2016.

SANTIAGO, V. A. A. Polissemia na LIBRAS: a significação e o contexto. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. Cap. 7, p. 115-126.

SANTOS, L. F. D.; DINIZ, S. L. L. M.; LACERDA, C. B. F. D. Práticas de interpretação no espaço educacional para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, C. B. F. D.; SANTOS, L. F. D.; MARTINS, V. R. D. O. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. Cap. 9, p. 149-165.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. O ensino de LIBRAS para os futuros professores da Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** 1. ed. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. Cap. 14, p. 237-250.

SILVA, O. M. D. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, F. R. V. *et al.*. Formação continuada de professores para o atendimento educacional bilíngue de alunos surdos. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 255-263, jun. 2016.

SILVA, I. M.; CRUZ, R. M.; LEAL, L. A. da S. (Orgs.). **Manual de normalização**: monografias, dissertações e teses. 2. ed. Diamantina: UFVJM, 2016.

SKLIAR, C. Os estudos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. Cap. 1, p. 7-32.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos**. Apostila elaborada para o curso de Licenciatura em Letras-Libras modalidade a distância. Florianópolis: UFSC, 2009.

STUMPF, M. R. Transcrições da língua de sinais brasileira em Sign Writing. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; TESKE, S. R. L. C. O. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. Cap. 6, p. 62-70.

TURETTA, B. R.; GOES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para crianças menores. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. P. *et al.* **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 65-79.

VALADÃO, M. N.; GOMES, E. A. Percepção de professores em formação inicial sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais. **Revista Todas as Letras** (MACKENZIE. Online), São Paulo, v. 18, p. 199-211, 2016.

APÊNDICE**APÊNDICE I - Declaração de publicização dos resultados da pesquisa, uso e destinação do material/dados coletados**

Eu Duanne Antunes Bomfim (pesquisador) e Barbara Carvalho Ferreira (orientadora), pesquisadores do projeto intitulado “O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise sob a perspectiva de professores”, ao tempo em que nos comprometemos em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não. Declaramos também que os dados coletados para o desenvolvimento da pesquisa, questionários, gravações e banco de dados composto, serão utilizados para análise e discussão da prática docente entre outros aspectos pertinentes ao objetivo da pesquisa e, após conclusão da pesquisa, serão arquivados pelo pesquisador por um período não superior a 07 anos.

Diamantina MG, 10 de Novembro de 2015

Duanne Antunes Bomfim
(pesquisador)

Barbara Carvalho Ferreira
(orientadora),

APÊNDICE II - Carta de coparticipação

Assunto: Autorização para uso da Instituição Coparticipante

Projeto: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise sob a perspectiva de professores

Pesquisadores: Duanne Antunes Bomfim e Barbara Carvalho Ferreira

Declaro ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP da instituição proponente, UFVJM, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa intitulado “O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise sob a perspectiva de professores” e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia da segurança e bem-estar.

Assim autorizo o uso das escolas nas quais se fizer presentes os professores a serem entrevistados como objeto da pesquisa, bem como o uso das dependências da mesma para a realização da entrevista de acordo com o agendamento com os diretores escolares.

_____, ____ de _____ de _____

Diante da concordância,

APÊNDICE III - Termo consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise sob a perspectiva de professores”, por ser professor (a) da fase inicial da alfabetização da rede pública de ensino e por ter pelo menos um aluno surdo matriculado em sua turma no ano de 2015 ou 2016. Esta pesquisa é coordenada pelo professor Duane Antunes Bomfim, sob a orientação da professora Dra. Bárbara Carvalho Ferreira, ambos docentes da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM em Diamantina – MG.

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar, na perspectiva de professores regentes, o processo de alfabetização de alunos surdos matriculados em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas de educação inclusiva do ensino regular comum, e como objetivos específicos (a) caracterizar o perfil dos professores em termos de sua formação, percepções e conhecimentos sobre a Língua de Sinais e do processo de alfabetização de surdos; (b) identificar as estratégias e práticas pedagógicas docentes aplicadas aos alunos surdos para apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, e (c) reconhecer as variáveis facilitadoras e dificultadoras no processo de alfabetização desses alunos.

Caso aceite colaborar com a pesquisa, será submetido(a) aos seguintes procedimentos: participará de uma entrevista semiestruturada com gravação nas dependências da própria escola ou em local que julgar melhor, sendo o tempo previsto para sua participação de aproximadamente 40 minutos.

Os riscos aos quais estará exposto são inerentes à entrevista realizada e à exposição das informações cedidas, podendo causar desconforto ou constrangimento em alguma das perguntas feitas. Mas estes riscos serão minimizados por meio do sigilo, anonimato e da realização da entrevista em sala separada somente com o pesquisador e você, resguardando-o e minimizando os efeitos da falta de privacidade do mesmo. Você poderá também se recusar a responder qualquer pergunta da entrevista sem prejuízos.

Aceitando participar da entrevista, você estará colaborando para o desenvolvimento da educação de surdos, principalmente no que tange ao processo de alfabetização. Uma vez que você terá acesso aos resultados em uma reunião de devolutiva e que estes serão publicados em periódicos e apresentados em eventos científicos, esta pesquisa poderá colaborar para discussão de práticas, formação e orientação docente ao processo de alfabetização de surdos.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento, entrando em contato com a pesquisadora (dados disponíveis abaixo). Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador, com a UFVJM ou com sua instituição de trabalho.

CONSENTIMENTO:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Nome do pesquisador: Duane Antunes Bomfim

Endereço do Pesquisador: [REDACTED]

Telefone: [REDACTED]

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM - Rodovia MGT 367 - Km 583
nº 5000 - Alto da Jacuba – Diamantina/MG - CEP: 39100-000 - Tel.: (38)3532-1240

Coordenadora: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior

Secretaria: Ana Flávia de Abreu

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br

APÊNDICE IV - Roteiro de entrevista

1. Nome Completo:	2. Telefone de contato:
3. E-mail:	4. Sexo/Gênero: () Masculino () Feminino
5. Data de Nascimento:	6. Formação Acadêmica:
7. Nome da Escola que atua:	1. Tempo de exercício docente:
2. Tempo que trabalha na atual escola:	3. Tempo de Docência na Alfabetização:
4. Em qual turma da fase inicial da alfabetização atuou ou está atuando com alunos surdos?	
5. Quantos alunos matriculados na turma? Quantos surdos?	
6. Perfil do aluno? Nível de perda auditiva, outra deficiência associada, usuário da Língua de Sinais?	
7. Sabe dizer se a família do aluno consegue se comunicar com ele?	
8. Como é a interação e comunicação entre os pares? (escola? professor? intérprete? colegas?)	
9. Havia intérprete de Língua de Sinais? A relação deste profissional e você?	
10. O aluno surdo tem compreensão do papel do intérprete na sua sala de aula?	
11. Ele frequenta algum Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos ou Centro Especializado? Este colabora com a sua prática pedagógica no campo da alfabetização?	
12. E você sabe Língua de Sinais? Qual seu nível de conhecimento?	
13. Na sua formação para habilitação docente cursou alguma disciplina de Educação Especial ou Educação Inclusiva?	
14. Cursou a disciplina de LIBRAS?	
15. Considera que com sua formação inicial, é possível cumprir seu papel no processo de alfabetização do aluno surdo? Especifique.	
16. Participou de alguma formação continuada na área da surdez, Ed Especial ou Ed Inclusiva? Estes colaboraram?	
17. O que você pensa sobre o processo de alfabetização de alunos surdos? É diferente dos alunos ouvintes? Em que?	
18. Você acredita que é possível alfabetizar o aluno surdo em língua portuguesa?	
19. É necessária alguma habilidade ou conhecimento prévio para uma criança que escuta seja alfabetizada?	
20. E no caso dos alunos surdos, quais conhecimentos e habilidades você considera necessários?	
21. De quem você considera ser a responsabilidade de alfabetizar o aluno surdo?	
22. Tem alguma dificuldade/desafio na condução da alfabetização de seu aluno surdo? Quais?	
23. Essas dificuldades são semelhantes ou diferentes das dos alunos ouvintes?	
24. Quais metodologias e práticas mais comuns você aplica em sua sala de aula, com todos os alunos, para o desenvolvimento da leitura e produção escrita?	
25. Os alunos surdos participam? Como?	
26. Você utiliza atividades, métodos e adequações específicas para alfabetizar os alunos surdos? Quais?	
27. O que tem dado certo neste processo de alfabetização?	
28. O que tem sido favorecedor para apropriação da leitura e produção escrita pelo aluno surdo?	
29. Como você avalia os níveis e estágios de desenvolvimento da alfabetização de seu aluno surdo?	
30. Qual o nível ou estágio que ele se encontra?	
31. Você acredita que este aluno surdo está alfabetizado, lê e produz escrita de forma autônoma?	
32. E, considera que esta alfabetização acompanha o letramento?	
33. Há algum suporte/orientação da equipe pedagógica da escola para alfabetização de surdos? Como ocorre?	
34. Você acredita que esteja conseguindo alfabetizar os alunos surdos matriculados em sua turma? Explique:	
35. O que poderia colaborar com o processo de alfabetização de alunos surdos nos anos iniciais?	
36. Como você acha que este processo deveria correr?	

ANEXO

ANEXO I – Termo de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES

Pesquisador: Duanne Antunes Bomfim

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 51312415.0.0000.5108

Instituição Proponente: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto aos termos de apresentação obrigatória, a saber: o Projeto de Pesquisa, a Folha de Rosto, o Cronograma, o TCLE e carta de concordância dos setores com assinatura dos responsáveis foram devidamente apresentados. E todos os ajustes solicitados no Projeto e no TCLE foram atendidos. E a carta das instituições co-participes também foram devidamente apresentadas, como solicitado, para a aprovação.

Recomendações:

- Segundo a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS, de 21/03/11, há obrigatoriedade de rubrica em todas as páginas do TCLE pelo sujeito da pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador, que deverá também por sua assinatura na última página do referido termo.

- Relatório final deve ser apresentado ao CEP ao término do estudo em março de 2017. Considera-se como anêntico a pesquisa descontinuada sem justificativa aceita pelo CEP que a aprovou.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende os preceitos éticos para pesquisas com seres humanos preconizados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_627031.pdf	09/03/2016 17:13:51		Aceito
Outros	arquivo002.pdf	07/03/2016 22:49:06	Duanne Antunes Bomfim	Aceito
Outros	arquivo001.pdf	07/03/2016 22:44:00	Duanne Antunes Bomfim	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	16/02/2016 08:33:15	Duanne Antunes Bomfim	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	16/02/2016 08:26:09	Duanne Antunes Bomfim	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	Projeto_Envio.pdf	16/02/2016 08:25:34	Duanne Antunes Bomfim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/02/2016 08:18:24	Duanne Antunes Bomfim	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	23/11/2015 16:04:31	Duanne Antunes Bomfim	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DIAMANTINA, 17 de Março de 2016

Assinado por:
Disney Oliver Sívieri Junior
(Coordenador)

Endereço: Rodovia MG 367 - Km 583, nº 5000
Barro: Alto da Jacuba CEP: 39.100-000
UF: MG Município: DIAMANTINA
Telefone: (38)3032-1240 Fax: (38)3032-1200 E-mail: cep@ufvjm.edu.br



UFVJM