Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília/SP

ANA CLAUDIA TENOR

MEDIAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO

MARÍLIA
2014

ANA CLAUDIA TENOR

MEDIAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP- campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.
Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Profª Drª Débora Deliberato

MARÍLIA
2014

Tenor, Ana Cláudia
T312m Mediação do fonoaudiólogo no processo de capacitação do professor do aluno surdo / Ana Cláudia Tenor. – Marília, 2014.
201 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.
Bibliografia: f. 154-172
Orientador: Débora Deliberato.

1. Educação Inclusiva. 2. Surdez. 3. Professores - Formação. I. Título.

CDD 371.9

ANA CLAUDIA TENOR

MEDIAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP- campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora: Profª Drª. Débora Deliberato
Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista UNESP Campus de Marília/SP

2º Examinador: Prof. Dr. Sadao Omote
Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista UNESP Campus de Marília/SP

3º Examinador: Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira
Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação- Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista UNESP Campus de Marília/SP

4º Examinador: Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos- UFSCAR- Campus de São Carlos/SP

5º Examinador: Profa Dra Maria Cristina Marquezine
Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação
Universidade Estadual de Londrina - UEL- Londrina/PR

Marília, 30 de maio de 2014.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me ensinar a ser compreensiva, paciente e perseverante, enfrentando os desafios e obstáculos encontrados no percurso do desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus pais por me apoiarem e incentivarem a continuar meus estudos.

A Profª Drª Débora Deliberato exemplo de profissional, pesquisadora e educadora, por sua sabedoria, dedicação e orientação durante todo o processo do desenvolvimento desse trabalho.

Aos docentes participantes da banca de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições para esse trabalho: Dr. Sadao Omote, Drª Jáima Pinheiro de Oliveira, Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Drª Maria Cristina Marquezine.

Aos colegas e membros do Grupo de Pesquisas *Deficiências Físicas e Sensoriais* da UNESP de Marília, pela oportunidade de aprender junto a esse grupo constituído por profissionais e alunos tão compromissados com a pesquisa, onde pude compartilhar meu projeto e receber sugestões para o desenvolvimento desse estudo.

Aos participantes desse estudo que contribuíram para a sua execução, dentro de suas possibilidades e disponibilidade, meus sinceros agradecimentos.

Aos funcionários da seção de Pós- Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Marília pelo atendimento dispensado aos alunos.

Aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Marília, em especial Lilian Demori Barbosa e André Sávio Craveiro Bueno, pelo auxílio na pesquisa bibliográfica e elaboração da ficha catalográfica respectivamente.

Aos funcionários da biblioteca da UNESP de Botucatu Campus Rubião Jr., em especial a Darcila de Fátima Bozoni, Diva Aparecida Luvizuto Gasperini Rodrigues, Marlene

Seraphim e Marluci Betini por me auxiliarem na complementação da pesquisa bibliográfica nas etapas de finalização do trabalho.

Ao ex- Secretário Municipal de Educação de Botucatu, Profº Narcizo Minetto Júnior, por confiar no meu trabalho e possibilitar o desenvolvimento dessa pesquisa nas escolas municipais de Botucatu.

A atual Secretária Municipal de Educação de Botucatu, Alessandra Lucchesi de Oliveira, por valorizar o trabalho da equipe técnica de apoio especializado e permitir a continuidade dessa pesquisa que se encontrava em andamento.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação, assistentes técnicas, orientadores e coordenadores pedagógicos, diretoras, professoras, coordenadora de apoio pedagógico e especializado, professores das Salas de Recursos Multifuncionais, intérpretes de Libras e demais membros da equipe técnica especializada com quem compartilhei experiências profissionais, aprendi e dividi os meus anseios durante o processo de construção de um trabalho de apoio à educação inclusiva.

Muito Obrigada!

"Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo."

Terje Basilier

RESUMO

A inclusão de alunos surdos na escola regular tem gerado discussões e polêmicas entre pesquisadores, profissionais e familiares que buscam uma melhor qualidade de ensino a esses alunos. Nesse contexto, a formação e capacitação dos professores são consideradas metas a serem atingidas. O objetivo desse estudo foi sistematizar ações para a capacitação do professor do aluno surdo por meio da mediação do fonoaudiólogo. Participaram um pai, uma mãe e duas professoras de alunos surdos incluídos de um município do interior de São Paulo. Na primeira etapa foram entrevistados os pais e professores desses alunos, aplicado o Protocolo adaptado de Paula (2007) para avaliação de habilidades comunicativas do aluno em ambiente escolar e realizadas observações em sala de aula. Os dados do protocolo e das observações foram incorporados as transcrições das entrevistas, constituindo um texto único conforme os pressupostos de triangulação de dados de Triviños (1992). Foi realizada análise de conteúdo segundo Bardin (2004), que consistiu em classificação de unidades temáticas. A partir das temáticas identificadas na Etapa 1 foi elaborado um programa de capacitação com a intenção de envolver a família e professores. A metodologia inicialmente proposta foi o grupo focal, adequando o modelo usado por Ferreira (2006). Em virtude da falta de adesão das famílias foi modificado o procedimento metodológico para grupo de capacitação, que ocorreu por meio de discussões com os professores. Durante a segunda etapa houve a participação dos professores no grupo de capacitação, ocorreram também filmagens, observações e mediações da pesquisadora em sala de aula. Os encontros foram gravados, o material foi transcrito e organizado em cadernos de conteúdo. Os dados provenientes desses cadernos, os registros das observações e filmagens foram triangulados, segundo Triviños (1992), gerando temas e subtemas de análise. Na terceira etapa, foi identificada a opinião a respeito da participação do fonoaudiólogo no programa de capacitação por meio de entrevistas com os pais e professores. Os dados foram classificados em categorias e subcategorias de análise, conforme Bardin (2004). Os professores consideraram que a participação do fonoaudiólogo durante as discussões em grupo, auxiliaram na prática com o aluno surdo, e os suportes utilizados por meio de recursos visuais contribuíram para compreensão do aluno. As famílias não aderiram ao programa de capacitação e não tinham informações suficientes para relatar a respeito da participação do fonoaudiólogo. O estudo apresentou limitações devido a falta de adesão dos familiares, sendo importante reaplicá-lo em pesquisas futuras, buscando envolver as famílias e demais profissionais que atuam com o aluno surdo no contexto educacional inclusivo: professores do ensino comum, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e intérprete de Libras.

Palavras- chave: Educação Inclusiva. Surdez. Formação de professores.

ABSTRACT

The inclusion of deaf students in regular schools has generated discussions and polemics among researchers, professionals and families seeking for a better quality of education for these students. In this context, the education and training of teachers are considered targets to be met. The aim of this study was to systematize actions to train teachers of deaf students by mediation of speech therapists. A father, a mother and two teachers of deaf students from a city inland in São Paulo State have participated in this study. In the first part parents and teachers of these students were interviewed, the adapted Protocol Paula (2007) was applied to assess the communication skills of these student within school environment and observations have been conducted in the classroom. Protocol data and observations were incorporated into the transcripts of the interviews, constituting a single text according to assumptions of data triangulation Triviños (1992). The content analysis was performed according to Bardin (2004), which consisted of thematic units classification. From the themes identified in Part 1, a training program has been developed to involve the family and the teachers. The methodology initially proposed was the focal group, adapting the model used by Ferreira (2006). Due to the lack of adhesion of families the methodological procedure has been modified to training courses in a group, which occurred through discussions with teachers. During the second stage teachers took part in group training, filming, observations and mediations of the researcher also occurred in the classroom. The meetings were recorded and the material was transcribed and then organized into notebooks content. The data from these notebooks, records of observations and recordings were triangulated according to Triviños (1992) generating themes and subthemes analysis. In the third part, opinions about the speech therapist participation in the training program through interviews with parents and teachers were identified. The data were sorted into categories and subcategories of analysis, according to Bardin (2004). Teachers felt that the speech therapist participation during group discussions in practice was helpful for deaf students in practice and also that the visual media used contributed to the students' better understanding. The families did not adhere to the training program and did not have enough to report about the involvement of the speech therapist. The study had limitations due to the lack of adhesion of the families. It is important to reapply this study in future research, trying to get families and other professionals involved, the ones who work with deaf students within the inclusive educational context: regular school teachers, teachers from Special Educational Service (ESA) and Libras interpreters.

Keywords: Inclusive Education. Deafness. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Posicionamento da aluna surda e da filmadora na sala de aula de Educação Infantil 53
Figura 2 – Posicionamento do aluno surdo e da filmadora na sala de aula do Ensino Fundamental 54
Figura 3- Posicionamento do aluno surdo e da filmadora na sala de aula do Ensino Fundamental 55
Figura 4- Posicionamento da aluna surda, filmadora e disposição de mobiliários na sala de aula de Educação Infantil 87
Figura 5- Posicionamento do aluno surdo, disposição de mobiliários, filmadora em situação de observação da pesquisadora na sala de aula de Ensino Fundamental I 88
Figura 6- Posicionamento do aluno surdo, disposição de mobiliários, filmadora em situação de mediação da pesquisadora na sala de aula de Ensino Fundamental I. 88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Etapas do Programa de Capacitação do Professor do Aluno Surdo 57
Quadro 2- Cronograma do Programa da Etapa 1..... 61
Quadro 3- Temas e Subtemas de Análise da Etapa 1 62
Quadro 4- Cronograma do Programa da Etapa 2..... 90
Quadro 5- Temas discutidos nos encontros de capacitação 94
Quadro 6- Atividades desenvolvidas na Escola de Educação Infantil e recursos utilizados 97
Quadro 7- Atividades desenvolvidas na Escola de Ensino Fundamental e recursos utilizados 98
Quadro 8- Temas e Subtemas de Análise da Etapa 2 102
Quadro 9- Categorias e Subcategorias de Análise da Etapa 3..... 136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Índice de concordância obtido entre os juízes na Etapa 1 64
Tabela 2- Índice de concordância obtido entre os juízes na Etapa 2 108
Tabela 3- Índice de concordância obtido entre os juízes na Etapa 3 138

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 15
2 INTRODUÇÃO 18
2.1 Educação de Surdos e Políticas Públicas Educacionais 18
2.2. Formação de professores para atuação com aluno surdo 25
2.3 Parceria entre Fonoaudiologia e Educação 37
2.4 Surdez , Linguagem e Família 40
3 OBJETIVO 47
3.1 Objetivos Específicos 47
4. MATERIAL E MÉTODO 48
4.1 Aspectos éticos 48
4.1.1 Autorização do Comitê de Ética 48
4.1.2 Termo de consentimento livre e esclarecido 48
4.2 Critérios de seleção dos participantes 48
4.2.1 Critérios de inclusão 48
4.3 Seleção dos participantes 49
4.3.1 Características dos participantes 51
4.4 Local e período 52
4.4.1 Descrição da sala de aula de Educação Infantil – escola B 52
4.4.2 Descrição da sala de aula de Ensino fundamental – escola A 53
4.5 Organização do trabalho 55
4.6 Etapa 1 57
4.6.1 Instrumentos de pesquisa utilizados na Etapa 1 57
4.6.2 Formas de registro da Etapa 1 59
4.6.3 Materiais e equipamentos utilizados na coleta de dados da Etapa 1 59
4.6.4 Procedimentos de coleta de dados da Etapa 1 60
4.6.5 Procedimentos de análise da Etapa 1 61
4.7 Resultados e discussões da Etapa 1 65
4.7.1 Habilidades de comunicação: compreensão e expressão 65
4.7.2 Recursos: compreensão, expressão 72
4.7.3 Estratégias para o ensino 75
4.7.4 Aprendizagem: percepção e opinião 76

4.7.5 Recursos tecnológicos: implante coclear, sistema FM 78
4.7.6 Família: envolvimento, participação e expectativas 81
4.8 Etapa 2 84
4.8.1 Instrumentos utilizados na Etapa 2 84
4.8.2 Materiais e equipamentos utilizados na coleta de dados da Etapa 2 85
4.9 Formas de registro da Etapa 2 85
4.9.1 Registro contínuo 85
4.9.2 Gravação 86
4.9.3 Filmagem 86
4.9.4 Caderno de conteúdo 89
4.10 Procedimento de coleta da Etapa 2 89
4.10.1 Procedimentos de organização dos temas 93
4.10.2 Procedimentos de organização do uso de recursos e estratégias utilizadas na sala de aula 96
4.10.3 Critérios de seleção do conteúdo das atividades realizadas na sala de aula 99
4.10.4 Procedimentos da mediação nos contos e recontos de história na sala de aula 101
4.10.5 Procedimentos de análise da Etapa 2 102
4.10.6 Submissão das unidades temáticas de análise a juízes 107
4.11 Resultados e discussão da Etapa 2 108
4.11.1 Comunicação: compreensão e expressão 108
4.11.2 Aluno surdo: implicações da surdez, desenvolvimento e comportamento ... 112
4.11.3 Ensino: estratégias para o ensino, recursos 114
4.11.4 Aprendizagem: compreensão da tarefa, surdez e letramento 119
4.11.5 Avaliação: Educação Infantil, Ensino Fundamental 123
4.11.6 Recursos Tecnológicos: aparelho de amplificação sonora individual (AASI), implante coclear (IC), sistema de frequência modulada (FM) 126
4.11.7 Família: envolvimento, expectativa, aceitação da surdez, orientação familiar 129
4.11.8 Escola: parceria escola e profissionais 132
4.12 Etapa 3 134
4.12.1 Instrumentos da Etapa 3 134
4.12.2 Procedimentos de coleta de dados da Etapa 3 135

4.12.3 Procedimento de análise da Etapa 3 135
4.12.4 Submissão das categorias de análise a juízes 137
4.13 Resultados e discussão da Etapa 3 138
4.13.1 Grupo de discussão 139
4.13.2 Participação do Fonoaudiólogo 140
4.13.3 Recursos e estratégias 142
4.13.4 Comunicação do aluno surdo ao final do programa de capacitação 145
5 CONCLUSÕES 149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 151
REFERÊNCIAS 154
APÊNDICES 173
Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores 174
Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido para a família 176
Apêndice C: Termo de consentimento livre e esclarecido para o intérprete de libras 178
Apêndice D: Roteiro de entrevista com o professor 180
Apêndice E: Roteiro de entrevista com a família 182
Apêndice F: Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar 184
Apêndice G: Roteiro de entrevista final com o professor 197
Apêndice H: Roteiro de entrevista final com a família 198
ANEXOS 199
Anexo A- Parecer do Comitê de Ética 200
Anexo B- Autorização da Secretaria Municipal de Educação 201

1 APRESENTAÇÃO

Minha trajetória na área de educação especial teve início em 2000, quando fui contratada para atuar como fonoaudióloga da Secretaria Municipal de Educação de Botucatu, atendendo alunos surdos. Nessa ocasião, o município já havia aderido às diretrizes das políticas públicas educacionais que advogam a educação inclusiva, e por esse motivo, a escola especial para surdos fora fechada. Esses alunos foram então incluídos em salas de ouvintes, sendo criada, ainda, uma sala de recursos para deficientes auditivos[1], a fim de oferecer-lhes atendimento no contraturno.

No decorrer desse processo de mudança, todos vivenciaram momentos de conflitos, angústias e tensões. No início, os pais demonstraram resistência, sentindo-se inseguros com a proposta educacional inclusiva. Já os professores da rede municipal não estavam capacitados para receber esses alunos, pois a maioria destes, egressos da Escola Especial de Surdos, comunicava-se por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), desconhecida dos professores. Além disso, as escolas não contavam com intérpretes de Libras, o que dificultava o ensino-aprendizagem dos vários conteúdos acadêmicos, já que não havia uma língua comum entre professores ouvintes e alunos surdos. Assim, estes se encontravam excluídos em escolas que tinham propostas educacionais elaboradas e planejadas para ouvintes.

Esse cenário me instigou a aprofundar o conhecimento na área, estudar as questões referentes à surdez, aos aspectos linguísticos e educacionais, de modo a contribuir para a implementação de propostas educacionais efetivamente inclusivas no município.

Passei então a integrar a equipe do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado "Alcyr de Oliveira", criado em 2005 com o objetivo inicial de oferecer apoio pedagógico especializado aos alunos com deficiência auditiva e visual, contando com duas professoras habilitadas, uma na área de deficiência auditiva e outra na área de deficiência visual. Continuei também a desenvolver meu trabalho em parceria com a professora de sala de recursos de deficiente auditivo.

O trabalho do núcleo encontrava-se no início. Em 2006, havia sete alunos surdos incluídos, apresentando domínios diferentes de língua, sendo que três usavam a língua oral, um usava alguns sinais de Libras e a língua oral, três não apresentavam o domínio de nenhuma língua, quer seja na modalidade oral ou de sinais.

[1] Trata-se da nomenclatura adotada pela política do município de Botucatu/SP, em 2000.

Houve, então, a contratação do primeiro intérprete de Libras, que iniciou o trabalho em sala de aula com dois alunos surdos incluídos, oferecendo também oficinas para aprendizado dessa língua no núcleo aos professores da rede municipal e às famílias de crianças surdas.

Envolvida com as questões da educação do aluno surdo e com a necessidade de capacitação de professores, resolvi aprofundar os estudos nessa temática. Em 2006, ingressei no Programa de Pós-graduação em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), concluindo minha dissertação em 2008. O estudo objetivou investigar como a política de educação inclusiva e o seu processo de implementação junto ao aluno surdo vinham sendo percebidos e colocados em prática por professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Botucatu. Os resultados mostraram que os professores não tinham clareza da necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, com ou sem intérprete, para que pudessem viabilizar a dinâmica da sala de aula; e, no intuito de se fazerem compreender pelos alunos surdos, acabavam utilizando diversos recursos comunicativos de forma improvisada. Além disso, os resultados indicaram que os professores consideraram sons, vocalizações e barulhos como uma forma de comunicação e elaboravam suas práticas pedagógicas com base na ideia de que a linguagem é um código, que tem como função primordial transmitir informações. Apontaram também a falta de envolvimento familiar e o despreparo dos docentes e da escola no processo de inclusão.

Como fonoaudióloga atuante junto aos alunos surdos incluídos no ensino regular, fui constatando então que, apesar de as políticas educacionais advogarem a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, sua implementação e operacionalização têm sido difíceis para os surdos. Pensando especificamente nas ações do município de Botucatu, conclui que a ampliação do quadro de intérpretes de Libras e a oferta de capacitação aos professores para que aprendessem a usá-la não se mostraram suficientes para atender às necessidades linguísticas e educacionais dessa população. Nesse contexto educacional inclusivo, as dificuldades continuavam. De fato, os professores necessitam ser orientados e esclarecidos ao receber os alunos surdos, principalmente no que diz respeito às habilidades de comunicação e especificidades linguísticas. Mas, além dessa capacitação, existe a necessidade de uma maior aproximação das famílias das crianças surdas, envolvendo-as no processo de desenvolvimento linguístico e educacional de seus filhos, buscando compreender qual a concepção que têm a respeito de linguagem e surdez e quais aspectos influenciam suas opções por uma abordagem educacional oral ou bilíngue.

As dificuldades de comunicação parecem ser o centro das discussões pelo fato de a surdez implicar em uma diferença linguística. Nesse sentido, os profissionais envolvidos com essas questões, como o fonoaudiólogo, poderiam colaborar com o professor, orientando-o no que diz respeito às questões de comunicação.

Pensar a respeito do percurso necessário para que crianças e jovens surdos tenham domínio linguístico de um determinado código significa muito mais do que inserir a Libras na sala de aula regular. O professor necessita entender esses alunos, a especificidade da língua de sinais e sua funcionalidade, de modo que a escola se constitua como suporte efetivo às conquistas do desenvolvimento da linguagem necessárias à aprendizagem acadêmica e à inserção social e cultural.

Refletindo a respeito da necessidade de capacitar o professor do aluno surdo no contexto da linguagem e de pontuar a importância do suporte escolar para o domínio linguístico diferenciado, que deve ser aprendido e construído pelo aluno surdo, decidi aprofundar ainda mais meus conhecimentos na área de educação especial, principalmente quanto ao papel do fonoaudiólogo nesse processo.

Em 2011, ingressei então no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Educação Especial, da Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus de Marília), trazendo os seguintes questionamentos: um programa de capacitação a respeito das habilidades linguísticas dos alunos surdos, envolvendo o professor, a família e o fonoaudiólogo, poderia facilitar a prática do professor com este aluno? A mediação do fonoaudiólogo poderia contribuir para a sistematização de ações docentes diante do aluno surdo, contemplando as habilidades comunicativas deste? Ciente das habilidades e necessidades comunicativas do aluno surdo, o professor poderia compreender a importância do suporte da Libras no contexto educacional?

Diante dessas questões, o objetivo desta pesquisa foi sistematizar ações para a capacitação do professor por meio da mediação do fonoaudiólogo a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo.

A tese está organizada da seguinte forma: o capítulo 2 apresenta a revisão da literatura, abordando temas referentes à educação de surdos, às políticas públicas educacionais, à formação de professores e à parceria entre fonoaudiologia e educação, surdez, linguagem e família. O capítulo 3 esclarece os objetivos geral e específicos da pesquisa. O capítulo 4 descreve o material e método empregados, destacando a organização do trabalho em três etapas, seus resultados e discussões referentes a cada uma delas. O capítulo 5 aponta as conclusões e, em seguida, as considerações finais do estudo.

2.INTRODUÇÃO

2.1 Educação de Surdos e Políticas Públicas Educacionais

A trajetória do processo educacional dos surdos foi marcada pela discussão e preocupação em estabelecer qual seria a língua majoritária necessária para a aprendizagem acadêmica desses alunos. Durante muitos anos, dominou a ideia de que a língua oral seria a única forma de comunicação para essa população e, com isso, a única possibilidade de inseri-las no contexto escolar. Nessa perspectiva, o uso de sinais, gestos e a apropriação de uma língua viso-espacial foram proibidos, embora fosse possível identificar o uso dessas habilidades em situações fora da escola (GONÇALO, 2004; PEDROSO; DIAS, 2003; RODRIGUERO, 2000; SÃO PAULO, 2008).

Em decorrência do maior entendimento a respeito das línguas viso- espaciais, por meio de pesquisas da comunidade científica e pelas próprias reivindicações da comunidade surda, profissionais, pesquisadores e atuantes nas diferentes áreas, principalmente na educação, iniciaram um movimento no sentido de resgatar a identidade, a história e os direitos sociais dessas pessoas. Nesse processo, vêm sendo analisadas abordagens teóricas diferenciadas, que apontam e debatem possibilidades de aprendizagem para o aluno surdo, vindo ao encontro das intensas discussões a respeito da educação inclusiva (RODRIGUERO, 2000; SÃO PAULO, 2008).

Há, de fato, muito polêmica: existem pesquisadores que defendem a educação de surdos na escola regular, junto aos ouvintes, enquanto outro grupo acredita que seja necessária uma escola exclusiva para surdos, ou seja, uma escola que deve estar de acordo com a cultura, língua, história cultural, com metodologia, currículo e prática direcionada a essa população (CAMPOS, 2013).

Há também pesquisadores e profissionais que descrevem e defendem a abordagem bilíngue, enfatizando a necessidade de o surdo adquirir o mais precocemente possível uma língua natural, de forma plena, a língua de sinais, e como segunda língua, aquela utilizada por seus pais (JOHANSEN; LODI, 2012; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; LODI, 2013a; MOURA, 2013).

Os debates, pressões e reivindicações da comunidade surda e acadêmica, resultaram na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e no Decreto Federal nº 5.626, de 22

de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que nortearam o atendimento escolar do aluno surdo com atenção a aspectos da abordagem bilíngue (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil, sendo de natureza viso- motora e possuindo estrutura gramatical própria. Por meio dessa lei, os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais devem garantir a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudiologia e de magistério, em seus níveis médio e superior (BRASIL, 2002).

Com a finalidade de garantir o direito das crianças surdas à aquisição da língua de sinais, o Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) regulamenta a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e, com isso, reforça a necessidade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de magistério, educação especial, fonoaudiologia, pedagogia e demais licenciaturas, da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, da formação do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa.

O decreto dispõe ainda sobre o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, também lhes garantindo o direito à saúde (BRASIL, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) acompanha os avanços das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. A Constituição Federal (BRASIL, 1998a), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), foram seus principais documentos norteadores. A proposta tem como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, contemplando, ainda, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno oposto ao da escolarização regular.

A elaboração e a execução do plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, assistência social, entre outros necessários (BRASIL, 2009).

Tratando-se de alunos com surdez, o planejamento do AEE deverá ser elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em Libras, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. O planejamento

conjunto inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. Eles preparam também os cadernos de estudos do aluno, nos quais os conteúdos são inter-relacionados (BRASIL, 2007).

No entanto, não é isso que ocorre na prática e esse modelo proposto não tem atendido as necessidades linguísticas do aluno com surdez. Esses documentos têm recebido severas críticas por não aprofundar as ações relativas às especificidades de seu alunado-alvo. Tratando-se da educação de surdos, uma das discussões diz respeito ao fato de não contemplar as condições linguística e cultural desses alunos. De forma geral, os surdos não têm tido respeitado seu direito à educação, pois, devido à sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, ficam alijados dos processos de ensino e aprendizagem; como consequência, após anos de escolarização, é comum não apresentarem o domínio dos conceitos e conteúdos ministrados na escola (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; LACERDA; LODI, 2007; LODI, 2013a; 2013b; QUADROS, 2006; SANTOS; CAMPOS, 2013; WITKOSKI, 2013).

A trajetória da política implementada indica uma diferença significativa entre a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005), no que diz respeito ao sentido da educação bilíngue para surdos. Enquanto no Decreto a Libras adquire papel central em toda a educação voltada a essa população, e o português, em sua modalidade escrita, é considerado como segunda língua, na Política Nacional a ênfase está no deslocamento da Libras de seu status de primeira língua para as pessoas surdas, marcando a hegemonia da língua portuguesa durante todo o processo educacional.

Na tentativa de estabelecer o difícil diálogo entre os documentos oficiais, colocando em prática suas propostas, diferentes modelos inclusivos têm sido implantados no país, tais como:

> 1) salas regulares de ensino nos anos iniciais de escolarização, em escolas da rede pública, nas quais a Libras é utilizada nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos surdos nelas matriculados (língua de instrução);
> 2) alunos surdos incluídos nas salas regulares de ensino com ouvintes, havendo a presença de intérprete de Libras-Língua Portuguesa em todos os níveis educacionais;
> 3) alunos surdos incluídos nas salas regulares de ensino com ouvintes, sem acompanhamento do profissional intérprete de Libras-Língua Portuguesa, sendo o processo de ensino e aprendizagem transferido para outros espaços educacionais – salas de recursos multifuncionais ou salas de atendimento educacional especializado (LODI, 2013a; 2013b).

Segundo Gonçalo (2004), o melhor contexto educacional para os surdos deve ser uma escola bilíngue que valorize a língua de sinais, assumindo uma postura política e ideológica

que respeite esses alunos enquanto pertencentes a uma minoria linguística que possui traços culturais próprios, necessitando de uma educação diferenciada.

No entanto, Santos e Campos (2013) evidenciaram em seu estudo que, na maioria dos municípios brasileiros, a criação de escolas bilíngues para surdos não é viável, pela pouca demanda de alunos. Nesse contexto, observa-se que, frequentemente, as escolas ditas inclusivas não atendem às necessidades básicas dos alunos surdos, a sua condição linguística diferenciada.

De fato, vários estudos vêm advertindo que não basta inseri-los em um espaço comum junto a ouvintes, dentro de programas uniformes, sem projetos diferenciados ou recursos humanos e materiais adequados. É necessário que haja mudança de perspectiva em busca de uma visão bilíngue, o que requer projetos e o envolvimento de várias instituições além da escola (GÓES, 2000; LACERDA, 2000a; 2000b; MERSELIAN; VITALIANO, 2011; PADILHA, 2009).

A implementação de um projeto que assegure uma educação inclusiva, respeitando as especificidades linguísticas do aluno surdo, é tema que vem sendo debatido por pesquisadores, com destaque para obstáculos e desafios a serem enfrentados, tais como: falta de recursos humanos e materiais, necessidade de mudanças na perspectiva das políticas públicas educacionais, formação continuada dos professores, forma de garantir situações de interação e comunicação entre professor e aluno surdo, além dos objetivos acadêmicos no processo de escolaridade (BUFFA, 2002; DELGADO-PINHEIRO; OMOTE, 2009; DIAS; SILVA; BRAUN, 2009; GUARINELLO et al., 2006; LORENZETTI, 2003; PADILHA, 2009; PAIVA-SILVA; PEREIRA, 2003; SENO, 2009; SILVA, 2008; TENOR, 2008; TENOR et al., 2009).

A discussão política dos direitos conquistados na legislação indica não só os avanços científicos dos estudos linguísticos, sociais, culturais e neurobiológicos a respeito da língua de sinais, mas a importância do movimento dos grupos de surdos na busca de reafirmar suas características históricas e culturais. Nesse conjunto de elementos e discussões, pesquisadores e profissionais começaram a sinalizar e introduzir novas ações, visando à implementação de uma educação bilíngue para os alunos surdos (SILVA, 2010; SANTOS 2012; WITKOSKI, 2013).

Face ao exposto, Santos e Campos (2013) constataram que existem projetos de inclusão escolar bilíngue buscando atender às necessidades dos alunos surdos, embora possam apresentar falhas, visto que estão em processo de implementação. Nesse sentido, é preciso certa cautela ao se defender uma proposta de ensino bilíngue, a escola de surdos ou a escola

regular inclusiva, de modo a se analisar as prioridades estabelecidas em quaisquer projetos de educação voltados a essa população.

Como exemplo de propostas educacionais bilíngues implementadas no Brasil, há os estudos de Drago e Pereira (2011); Lacerda e Albres; Drago (2013); Lacerda e Lodi (2007; 2009); Meireles (2009), os quais são apresentados a seguir.

Lacerda e Lodi (2007; 2009) desenvolveram um Programa Inclusivo Bilíngue no período de 2004 a 2007, por meio de uma parceria celebrada entre Universidade e Prefeitura Municipal de Piracicaba, sendo contempladas duas escolas municipais, consideradas escolas-polo - uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental (primeira etapa). Para o desenvolvimento da proposta, foi necessária a contratação de uma equipe de profissionais formada por:

> a) Seis intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, responsáveis por propiciar o acesso dos alunos surdos aos conteúdos ministrados;
> b) Dois educadores surdos responsáveis pelo ensino de Libras para os profissionais da escola e pelo desenvolvimento linguístico dos alunos surdos em Libras;
> c) Dois auxiliares de pesquisa que atuavam na organização e implementação das propostas, visando uma boa articulação entre equipe escolar e universidade;
> d) Uma pedagoga especialista em educação de alunos surdos, responsável pelo desenvolvimento de oficinas de português para as crianças surdas que frequentavam o ensino fundamental (primeira etapa).

As pesquisadoras também ministraram curso de formação continuada para a equipe atuante nas escolas (professores e funcionários) e realizaram reuniões periódicas, contando com todos os envolvidos no processo (professoras, educadores surdos, intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, pedagoga especialista), com o objetivo de planejar e discutir as atividades a serem desenvolvidas. No primeiro ano do Programa (2004), foram contempladas vinte crianças surdas: oito frequentavam do maternal à pré- escola e doze cursavam as duas séries iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ciclo), pois se optou pela realização de uma implantação gradativa. Em 2005, segundo ano da proposta, participaram vinte e oito crianças: dez na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e dezoito da primeira à terceira série da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Em 2006, terceiro ano do Programa, foram incluídas oito crianças surdas da EMEI e vinte e duas da EMEF. No quarto ano, apenas três crianças frequentavam a EMEI e vinte e sete, o Ensino Fundamental.

No decorrer do Programa, observou-se que as crianças surdas apresentaram evolução significativa no que diz respeito aos seus conhecimentos em Libras (desenvolvimento de linguagem) e de atenção às atividades escolares, tornando-se interlocutores ativos nos

processos de ensino-aprendizagem. No entanto, no que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa, o desenvolvimento das crianças ainda preocupava as pesquisadoras; no caso das menores, a preocupação era com a fluência em Libras. Os resultados apontaram o redirecionamento do programa, sendo então criadas salas "Libras língua de instrução", tanto na EMEI como na EMEF, além de se promover a vinculação definitiva dos diferentes profissionais (instrutor surdo, intérprete de Libras e professores bilíngues) nos quadros da Rede Municipal de Educação, uma vez que, desde o início do programa, o vínculo desses profissionais era definido por meio de convênio.

Meireles (2009) relatou o modelo de inclusão de alunos surdos adotado na Escola Municipal Paulo Freire, Município de Niterói/RJ. Nela, os surdos estavam inseridos em turmas bilíngues de, no máximo, dez alunos, com uma professora bilíngue que utilizava a Libras como principal forma de comunicação. Essas turmas contaram com um agente educacional surdo, que acompanhava as aulas diariamente, e com um intérprete de Libras, sempre que necessário. Os alunos surdos não estavam incluídos em turmas regulares pelo fato de utilizarem uma língua diferente da maioria e pela impossibilidade de o professor utilizar duas línguas ao mesmo tempo, sob o risco de haver desestruturação em ambas. Mesmo estando em turmas somente para surdos, eles estavam incluídos na totalidade da comunidade escolar em diversas situações, como recreios, festas, aulas extras, eventos, projetos, dentre outras. Essa experiência vem sendo denominada de inclusão prévia e tem como objetivo preparar os alunos surdos e a comunidade escolar para uma inclusão integral na segunda etapa do Ensino Fundamental, quando eles serão inseridos em turmas regulares com a atuação de intérpretes.

Drago e Pereira (2011) relataram a proposta de atendimento educacional a alunos surdos no município de São Paulo. Em 2010, foi publicado na cidade o Decreto Municipal nº 51.778 (SÃO PAULO, 2010), que institui a Política de Atendimento de Educação Especial por meio do Programa Inclui. Este programa está estruturado em sete projetos, sendo um deles denominado Projeto de Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE), cujo objetivo é reorganizar essas escolas na perspectiva da educação bilíngue (Libras- Língua Portuguesa). Para sua execução, foram previstas várias ações que pretendiam:

> (a) Estabelecimento de princípios e diretrizes para o funcionamento das escolas no atendimento aos alunos surdos;
> (b) Reorganização do quadro curricular;
> (c) Organização dos horários e locais de atendimento pedagógicos;
> (d) Formação continuada aos professores que atuavam nas EMEE;
> (e) Definição de critérios para avaliação de Língua Portuguesa;
> (f) Discussão e estabelecimento de uma didática para o ensino de línguas;

> (g) Definição de recursos humanos necessários para atuar nas diferentes áreas;
> (h) Elaboração de nova legislação que contemplasse a referida proposta pedagógica (SÃO PAULO, 2010).

Para a implantação do Projeto Reestruturação das EMEE, a Secretaria Municipal de Educação definiu como uma de suas metas a formação de todos os profissionais que atuavam nas unidades educacionais, desenvolvendo as seguintes ações: a) formação na área da linguagem para professores que atuavam nas EMEE, abordando como temática os procedimentos didáticos do ensino de línguas, curso básico de Libras, curso avançado de Libras, formação de guia intérprete; b) formação em nível de pós-graduação a professores para atuar no ciclo II nas EMEE (curso de especialização, lato sensu, na área da educação especial/surdez para professores de Ensino Fundamental II das diferentes áreas do conhecimento). O projeto tinha como público- alvo seis EMEE, e 1500 alunos surdos foram seus beneficiários diretos.

Lacerda, Albres e Drago (2013) analisaram a atual política para educação de alunos com surdez de São Paulo, destacando que o município conta com surdos inseridos em dois contextos educacionais distintos:

> Escolas municipais de educação bilíngue (para alunos surdos) e escolas regulares (que recebem alunos ouvintes e surdos) regulamentadas pelo Decreto nº 52.785, de 2011. Tal decreto, regulamentado pela Portaria nº 5707, criou escolas municipais de educação bilíngue para surdos (EMEBS) na rede municipal de ensino.

Para as autoras, o atendimento a essa população no município de São Paulo revela-se favorecedor, uma vez que amplia a proposta de atendimento tanto às escolas de surdos quanto às escolas organizadas na perspectiva da educação inclusiva bilíngue, buscando desenhar um espaço educacional que atenda às necessidades e especificidades pedagógicas desses alunos.

Entre os países que se destacam no modelo de educação bilíngue, a literatura aponta a Suécia. No início de 1981, a língua sueca de sinais foi reconhecida como uma língua em seu próprio direito pelo governo do país. Esse reconhecimento também inclui os direitos de os surdos se tornarem bilíngues, tendo como consequência, em 1983, um complemento ao currículo nacional de educação de surdos, garantindo essa possibilidade. Desde então, tem-se trabalhado nesse país com o bilinguismo nas escolas especiais para surdos, com utilização da língua sueca de sinais como a primeira e principal língua de instrução; o sueco, principalmente na sua forma escrita, é a segunda língua. Um aspecto que torna a educação dos surdos na Suécia diferenciada é o fato de os objetivos gerais para as escolas especiais para surdos, como expresso no Currículo Nacional, serem os mesmos das escolas em geral. Em

outros países, as expectativas oficialmente manifestadas sobre as crianças surdas e suas realizações são menores do que na Suécia (SVARTHOLM, 1993; 2010; SVARTHOLM; MOURA, 2011; LISSI; SVARTHOLM; GONZÁLES, 2012).

Como se percebe, a proposta de educação para surdos, se em escolas inclusivas ou escola especial, é um tema que vem gerando discussões entre pesquisadores, profissionais e comunidade surda ao longo dos anos. Observou-se que houve avanços nas políticas públicas educacionais, no sentido do reconhecimento de seus direitos linguísticos, mas ainda existem divergências entre os documentos oficiais, o que tem gerado distorções no entendimento dos diversos estados e municípios a respeito da educação bilíngue. Isso tem um impacto nos modelos educacionais que são ofertados a esses alunos, em sua proposta de implementação, de forma que seja possível assegurar a aquisição de uma língua, a permanência do surdo no ensino regular e seu processo de aprendizagem.

2.2. Formação de professores para atuação com aluno surdo

A educação inclusiva se tornou uma referência a ser assumida pelas redes de ensino, sustentadas pelas políticas públicas educacionais. Sob esse enfoque, entende-se que o aluno com deficiência deve ter a possibilidade de frequentar a escola regular, participando de todas as atividades propostas, cabendo ao professor oferecer-lhe adaptações e suportes, a fim de lhe garantir ações de ensino e aprendizagem de forma efetiva.

Apesar de as políticas públicas educacionais advogarem a inclusão, um dos problemas enfrentados nesse processo diz respeito à formação dos professores, pois a maioria deles não tem sido suficientemente capacitada para atender essa clientela, sendo necessário pensar em maneiras de ajudá-los a rever sua prática pedagógica (PADILHA, 2009).

Pesquisas desenvolvidas em outros países, como nos Estados Unidos, Austrália e Canadá, também vêm analisando e discutindo tendências e modelos dos programas de formação de professor de aluno surdo, as necessidades de mudanças e os desafios enfrentados na implementação desses programas (ERIKS-BROPHY; WHITTINHAM, 2013; FURLONGER et al., 2010; JONES; EWING, 2002; LENIHAN, 2010; STRYKER, 2011).

Jones e Ewing (2002) analisaram autorrelatos de 46 programas de preparação de professores, aprovados pelo Conselho de Educação de Surdos (CED), responsável por avaliar e credenciar programas americanos preparatórios de formação de professores na educação

desses alunos, fornecendo certificação àqueles aprovados. Os programas fazem o requerimento de aprovação ao CED e, a cada cinco anos, submetem um autoestudo detalhado a pares de avaliação anônimos. O autoestudo inclui relatórios enviados ao CED com normas estabelecidas e tabelas de dados de documentos de vários aspectos do programa. Cada programa fornece 434 itens de informações em cinco categorias: características gerais do programa, da faculdade, da prática, do currículo e das especializações. As informações são digitadas em um banco de dados de acesso Microsoft para organização e tabulação e as descrições estatísticas, computadas por respostas dos participantes a certos itens e certas categorias.

Entre os 46 programas de formação de professor, somente quatro tinham sido estabelecidos desde 1980, 39 (85%) se identificaram como completos, cinco (11%) como auditivo-orais e dois (4%) se identificaram como bilíngues-biculturais. E, ainda, trinta e três ofereceram duas ou mais especializações, das quais as mais comuns foram básica (96%) e secundária (52%). A experiência prática de estudantes frequentemente não coincidia com o emprego após a graduação. O estudo apontou uma média de duração de dois anos por programa, em 75% dos cursos. Os resultados indicaram extrema diversidade, grande abrangência e complexidade, sendo que, em comparação com a pesquisa de 1986, o número e o nível de programas declinaram, enquanto aumentaram o número de especializações e o tempo de duração do programa.

Estudos desenvolvidos na Austrália investigaram o trabalho de 143 professores itinerantes que atuavam com alunos surdos incluídos no ensino regular, em quatro estados (Quensland, New South Wales, Victoria e Western Australia). Os participantes da pesquisa responderam a um questionário enviado por correio, o qual procurou identificar aspectos demográficos, características do professor e sua função no trabalho com a integração de alunos surdos, características destes e o nível de inclusão em uma amostra selecionada aleatoriamente entre os números de casos. Os resultados mostraram pouca diferença entre a distribuição e características desses alunos e tipo de serviço oferecido em cada estado. No geral, os professores relataram estar satisfeitos com seu serviço e com a inserção de surdos em classes regulares. Os professores usaram mais o modelo de tutoria direta com o aluno que o trabalho de consultoria com os professores da sala regular. Os autores consideraram que a maioria dos professores itinerantes da Austrália tem sido treinada para trabalhar com o aluno surdo em locais especializados e apontaram a necessidade de serem mais preparados para o ambiente inclusivo, envolvendo estratégias de trabalho em equipe de ensino, colaboração e consultoria (HYDE; POWER, 2004; POWER; HYDE, 2003).

Para Lenihan (2010), recentes evoluções estão influenciando os programas de formação de professores, os quais estão enfrentando desafios em identificar profissionais altamente qualificados. O autor pontuou que, dentre aproximadamente 65 programas de formação de professores nos Estados Unidos, onze focavam principalmente o preparo para trabalhar com crianças que são surdas ou deficientes auditivas e usam audição e linguagem falada, enquanto 54 programas trabalhavam principalmente estratégias de comunicação visual. Destacou ainda que os avanços na tecnologia mudaram a população de crianças atendidas e, sendo assim, mudanças nos estágios educacionais e nas certificações requisitadas são tendências que têm impacto nos programas de formação de professores. Os desafios incluem resultados relacionados à faculdade, ao suporte da universidade, ao desenvolvimento do currículo, ao recrutamento de estudantes, ao reconhecimento e à valorização do profissional.

Considerando que o uso de educação a distância em programas de preparação de professor para educação de surdo (DEPT) é pouco conhecido empiricamente, Stryker (2011) buscou em seu estudo obter dados de base das atividades realizadas naqueles que utilizam essa metodologia. Usando o censo de 68 programas DEPT dos Estados Unidos, os dados foram coletados por meio de questionário online desenvolvido pelo pesquisador, enviado eletronicamente aos diretores dos programas. O questionário, administrado por meio de um conhecido programa de software online (*SurveyGold*), continha onze itens e era constituído de duas seções: a) dados demográficos e b) avaliação do curso. O estudo obteve a taxa de 69% de respostas (N= 47) e constatou que mais da metade dos programas DEPT oferece cursos a distância. Os participantes indicaram que a tecnologia assíncrona é usada com maior frequência em relação à tecnologia síncrona[2]. A internet foi indicada como a forma mais usada, seguida por teleconferência. O autor concluiu que a própria natureza da educação a distância contribui para que mais indivíduos tenham interesse em se tornar professores de crianças surdas e com deficiência auditiva, podendo, posteriormente, melhor atender às necessidades desses alunos.

Furlonger et al. (2010) descreveram a inovação no programa de pós-graduação para treinamento de professores de aluno surdo e deficiente auditivo em New South Wales, estado

2 Educação a distância assíncrona refere-se a formatos nos quais a aprendizagem ocorre a qualquer tempo, por meio de e-mail, páginas da web interativas, DVD, livros, CD, apostilas, audiotape, fax. Aprendizagem síncrona é definida como aprendizagem em tempo real, e pode ocorrer por meio de TV, rádio, webcast, podcast, videoconferência, videoconferência interativa, telefone, texto em tempo real ou salas de chat.

da Austrália (DEAF AUSTRALIA INC, 2010)[3]. A iniciativa de aumentar o número de professores habilitados para trabalhar em salas regulares com crianças surdas e deficientes auditivas foi do Departamento de Educação e Treinamento (DET) de *New South Wales* (NSW). Os pesquisadores consideraram que os contextos de ensino estavam se modificando e concordaram que precisavam alterar a velha prática tradicional adotada para treinamento de professores, segundo um modelo de trabalho em ambiente segregado. Sendo assim, defenderam a criação e manutenção de uma estrutura inclusiva e colaborativa que provê suporte a alunos com deficiências, devendo o educador especial se tornar membro da organização da escola, aprendendo ativamente e contribuindo com a estrutura da equipe colaborativa. O conteúdo da programação acadêmica do programa abordou cinco temas: filosofia de ensino inclusiva, educação/abordagem ecológica para avaliação e intervenção, modelo de consultoria colaborativa para resolução de problemas, conhecimento de valores culturais e práticas preferidas na perspectiva do surdo, uso do modelo prático-reflexivo. Os autores concluíram que a chave do sucesso foi a força do ensino colaborativo da equipe, que incluiu funcionários do governo do estado, pessoal da universidade e professores da escola da comunidade. Essa abordagem em equipe permitiu superar muitas barreiras no desenvolvimento do curso designado para facilitar a inclusão.

Eriks-Brophy e Whittingham (2013) conduziram um estudo no distrito de Otawa-Carleton, na região da província de Ontario, Canadá, e destacaram a necessidade de maior ênfase nos cursos de formação de professores, além de suporte a educadores e alunos com perda auditiva, de forma a assegurar uma inclusão efetiva. Os autores aplicaram questionários para investigar as atitudes de 63 professores a respeito da educação inclusiva, buscando determinar se tinham atitude, conhecimento e habilidades para ensinar o essencial, de modo a efetivar a inclusão de alunos com perda auditiva em classes regulares. Os dados revelaram que os professores tinham atitudes favoráveis em direção à inclusão, sentiam-se confiantes em suas habilidades para ensiná-los e traziam conhecimento a respeito dos efeitos da perda auditiva na linguagem e aprendizagem. Apesar disso, os professores indicaram que os programas de educação não os preparavam suficientemente para ensinar esses alunos com eficiência. Os resultados destacaram a necessidade de maior ênfase no requisito de educação

3 Surdo com letra minúscula é o termo utilizado na Austrália para descrever as pessoas que têm uma condição física de perda de audição de diferentes graus, independentemente do modo de comunicação que usam. Deficiente auditivo é o termo utilizado para pessoas com perda auditiva pós-lingual cujo modo de comunicação geralmente é oral (Tradução nossa). Fonte: DEAF AUSTRALIA INC. **Policy**: terminology. Formally adopted by members 19 November 2010. Disponível em:<. http://www.deafau.org.au/download/Terminology%20policy%20approved%20Nov%202010.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

específica de alunos com perda auditiva nos programas de educação para professores e suporte apropriados para professores e alunos, a fim de promover uma inclusão com sucesso.

Em se tratando da educação de alunos surdos, outros dois aspectos devem ser considerados: comunicação e ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Alguns fatores contribuem para dificultar o desenvolvimento de ambos, tais como: pouco domínio da língua de sinais pelos alunos, falta de diálogo entre as crianças e suas famílias, desconhecimento acerca das metodologias mais apropriadas, falta de organização do trabalho pedagógico, e coletivo, além de ausência de materiais didáticos. Sendo assim, é necessária uma sólida e abrangente formação pedagógica aliada à disponibilização de informações sobre as especificidades linguísticas dos surdos (SILVA; NASCIMENTO, 2011).

A ausência de um sistema linguístico convencional na educação de surdos quer seja por meio da língua de sinais ou língua oral, tem sido apontada como responsável pelo fracasso na aprendizagem desses alunos, dificultando a sua permanência na escola regular e o acesso ao currículo comum (ASPILICUETA et al., 2013; CRUZ; ASPILICUETA; LEITE, 2009; GIROTO et al., 2011; GÓES, 2000; LEITE; ASPILICUETA, 2007; MARTINS; GIROTO, 2008; RIZKALLAH, 1998; RIZKALLAH; GAROLLA, 1999; TRENCHE, 1998).

A dificuldade de interação dialógica entre professor ouvinte e aluno surdo leva ao uso de uma mistura de recursos comunicativos, na tentativa de o professor vencer o bloqueio de comunicação e explicitar as suas ideias ou para compreender o que o aluno deseja expressar. No entanto, esses recursos comunicativos utilizados de forma improvisada não se configuram como efetivos para o ensino, privando os surdos do acesso à grande parte das informações e podendo, também, ocasionar mal entendidos na comunicação (ASPILICUETA et al., 2013; LACERDA, 1996; LEITE; ASPILICUETA, 2007).

Para Garcia (2006), o uso de gestos naturais como estratégias de comunicação entre professor e aluno surdo não substitui a linguagem oral ou a Língua Brasileira de Sinais, pois são sistemas diferentes. A autora ressaltou que a comunicação envolve movimentos corporais, mímica, expressão facial, sendo que os gestos naturais devem ser usados como apoios, caso a criança não entenda a linguagem oral.

Entretanto, considerar a questão linguística isoladamente não é suficiente nas discussões em torno da inclusão do aluno surdo. Conforme a literatura tem evidenciado, além dos educadores e profissionais, o aprendizado de uma língua envolve outras pessoas que convivem com a criança, como a família. Crianças surdas, na escola comum, requerem uma atenção redobrada tanto por parte da família quanto da escola, visto que ambos os ambientes influenciam significativamente no seu desenvolvimento cognitivo, social e intelectual. Desse

modo, é de suma importância a parceria entre escola e família para o desenvolvimento linguístico e acadêmico, podendo beneficiar as habilidades físicas, intelectuais e morais dessas crianças (DIAS; SILVA; BRAUN, 2009; KELMAN, 2010; MARTINS; SOUSA, 2013; MOURA, 2013; PEDROSO; DIAS, 2003; POKER, 2008).

Em se tratando de família constituída por pais ouvintes e filho surdo, os estudos evidenciaram que, por não compartilharem de uma mesma língua, as crianças deparam com barreiras linguísticas e dificuldades de interações, tanto na família como na escola (BATISTA; REIS, 2011; GUARINELLO et al., 2013; SCHEMBERG; GUARINELLO; MASSI, 2012).

Pedroso e Dias (2003) acrescentaram que, na ausência de um sistema linguístico eficiente, todas as relações ficam comprometidas, inclusive a familiar, o que prejudica o desenvolvimento global do aluno e, consequentemente, o processo educacional. Quando a opção é por uma educação bilíngue, as autoras referiram que a aliança entre família e escola é ainda mais significativa - a escola, porque, para surdos filhos de pais ouvintes, é a primeira comunidade linguística e o local onde a Língua de Sinais pode ser inter-relacionada com a língua majoritária, na modalidade oral e escrita; a família, porque é o local no qual a Língua de Sinais e a língua majoritária poderão conviver.

Sendo assim, a participação efetiva da família em todos os momentos do processo de escolarização do aluno surdo é fundamental, pois o que se deseja é a cooperação e interação de todas as partes envolvidas, favorecendo assim uma abrangência maior em diferentes espaços de convivência do aluno, sem haver dicotomia entre eles. O professor é um mediador importante entre escola, família e alunos com deficiência (DIAS; SILVA; BRAUN, 2009).

Kelman (2010) salientou que os processos de desenvolvimento, como o aprendizado de uma língua, envolvem não apenas a criança surda, mas outras pessoas importantes em sua vida, como pais, famílias, professores e intérpretes.

Nesse contexto é importante destacar, como afirma Moura (2013), que a constatação da surdez pode trazer sentimentos de perda e desconsolo aos familiares, além do sentimento de incapacidade de lidar com a situação, o que requer uma orientação bem feita, no sentido de esclarecer os pais quanto aos efeitos que a ausência da linguagem pode trazer ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional de seus filhos. Mas, enquanto a família está se adaptando com a situação de ter um filho surdo, a escola poderia desempenhar um papel importante, possibilitando que essa criança adquira a língua e desenvolva linguagem, sem as restrições que normalmente aparecem no ambiente familiar, as quais, na maioria das vezes, são de âmbito psicológico.

Assim como acontece com as crianças ouvintes, o trabalho com as famílias das crianças surdas requer uma equipe de educadores que trabalhe para compreendê-las e tê-las como parceiras. À medida que os professores entendem a problemática das famílias que têm filhos surdos, podem acolhê-las, respeitar o olhar destas e ajudá-las a construir uma representação positiva dessas crianças. Nessa tarefa, os professores devem ser orientados por profissionais, surdos e ouvintes, atuantes em diferentes áreas, como cognitiva, afetivo-emocional, linguística, educacional, entre outras (BRASIL, 2008).

Como se percebe, a família, os professores e demais profissionais que convivem com a criança surda exercem um papel importante para o seu desenvolvimento de linguagem e escolarização. Nesse sentido, para discutir as questões linguísticas características dessa população, é fundamental analisar também os aspectos envolvendo a interação entre família e escola.

Estudos internacionais a respeito da inclusão de alunos surdos apontaram que os professores têm adotado práticas inclusivas em sala de aula, conforme evidenciaram Angelides e Avari (2007); Bedoin (2011).

Angelides e Avari (2007) investigaram as implicações da integração do aluno surdo e deficiente auditivo em relação às práticas adotadas por professores. Usando dados qualitativos de uma escola secundária de Chipre, os autores concluíram que a presença de alunos surdos/deficientes auditivos obrigou os professores a diferenciarem suas práticas de ensino, sendo que as inovações implementadas foram também usadas posteriormente com todos os alunos, e com sucesso. A presença de alunos surdos/deficientes auditivos e a necessidade de integrá-los também levaram os professores a colaborarem mais entre si, o que facilitou e teve impacto positivo no aprendizado de forma geral.

Bedoin (2011) conduziu um estudo na França com professores de inglês que trabalharam com alunos surdos e com dificuldades de audição. Nesse país, os alunos surdos frequentam aulas de língua estrangeira, a maioria cursos de inglês. O objetivo não é ensiná-los Língua de Sinais Britânica (BSL) ou Língua de Sinais Americana (ASL), mas a escrita e/ou inglês falado. De fato, as línguas de sinais são distintas da língua falada e diferem de país para país, pois não há uma língua de sinais universal. Nesse estudo, os professores de inglês de alunos surdos eram, na maioria, ouvintes e trabalhavam tanto na escola regular como na especial, não tendo uma qualificação específica. Enfrentaram, então, o grande desafio de ajustar seu ensino aos surdos para levá-los a desenvolver seus conhecimentos e habilidades em inglês. Para analisar as práticas de ensino nas aulas em inglês, foram utilizados questionários, entrevistas e observações nas classes em várias escolas regulares e especial. Os

achados mostraram que diferentes estratégias de ensino devem ser usadas para tornar as lições acessíveis ao aluno surdo; os professores têm de se adaptar a sua língua de ensino e também adaptar suporte escrito e visual para essa população. O autor concluiu que o ensino de professores ainda precisa ser aperfeiçoado.

O trabalho colaborativo nas escolas, como forma de promover o desenvolvimento profissional e pessoal de educadores, é um tema que vem sendo discutido por pesquisadores. A ideia de colaboração está presente nos modelos atualmente considerados ideais de prestação de serviços para apoiar a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, tais como o coensino ou ensino colaborativo e a consultoria colaborativa. Ambos envolvem a ideia de oferecer suporte na sala para o professor do ensino comum, sendo o primeiro uma parceria com o professor do ensino especial, e o segundo, envolvendo profissionais de diversas áreas (MENDES; MARQUES; LOURENÇO, 2012).

A proposta de consultoria colaborativa consiste em levar o trabalho dos especialistas para dentro da escola. A partir de alguns problemas vivenciados pelo professor, esse modelo propõe contribuir para a construção de possibilidades que potencializem o trabalho pedagógico e atendam às necessidades do alunado. Sendo assim, o papel do consultor (especialista) é auxiliar o professor a construir estratégias e rever as potencialidades de seus alunos, para que estes possam, de forma efetiva, desenvolverem-se academicamente (MACHADO; BELLO; ALMEIDA, 2012; ROCHA, 2013).

No que diz respeito à educação inclusiva, Argyropoulos e Nikolaraizi (2009) apontaram a necessidade de mudanças de técnicas, estratégias e reflexões na perspectiva de projetos de pesquisa colaborativa (projetos de pesquisa ação) conduzidos por professores, alunos e pesquisadores que buscam avanços em programas inclusivos e mudanças de práticas institucionais e culturais. Os autores consideraram, ainda, que a educação inclusiva é enriquecida por meio do trabalho colaborativo e sua natureza cíclica, envolvendo planejamento e reflexão, o que pode melhorar o sistema educacional e auxiliar os alunos.

Como exemplo de pesquisa colaborativa desenvolvida com professor de aluno surdo, pode-se citar o trabalho de Zanata (2004), e de consultoria colaborativa, os estudos de Bomfim e Souza (2010), Boscolo (2008), Delgado-Pinheiro et al. (2009), Pereira (2009) e Reis (1996).

O trabalho de Zanata (2004) teve como objetivo implementar e avaliar um programa de formação continuada, com base no ensino colaborativo, para o professor do ensino comum, de forma a torná-lo autônomo para que melhorasse a sua prática pedagógica, adequando-a às

necessidades de seus alunos surdos. A primeira etapa envolveu um planejamento preliminar, em que se analisou o estilo de aprendizagem dessa população, os objetivos e as estratégias que seriam utilizadas ao longo do ano. Em seguida, deu-se início à intervenção colaborativa, na qual a pesquisadora filmava uma determinada aula, editava e exibia em reunião com os professores, sendo então os componentes analisados; se necessário, a aula era replanejada e implementada. Esse movimento aconteceu até se chegar a um consenso entre os professores de que havia sido atingido o objetivo pretendido. Nas reuniões, foram também discutidos textos sobre práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados constataram que a intervenção colaborativa melhorou a qualidade de ensino, entretanto não foi suficiente para solucionar as dificuldades de comunicação da professora com o aluno surdo.

Segundo o modelo de consultoria colaborativa, os estudos de Boscolo (2008), Delgado-Pinheiro et al. (2009), Reis (1996), mostraram a atuação do fonoaudiólogo em parceria com o professor de ensino comum e enfatizaram a importância da intervenção e mediação em sala de aula com vistas à formação do professor de aluno surdo. Os trabalhos de Bomfim e Souza (2010), Pereira (2009) apontaram a intervenção do psicólogo junto a professores de alunos surdos.

Reis (1996) desenvolveu um programa de orientação que constou de três etapas, e foi aplicado em quatro professoras que atendiam alunos deficientes auditivos no ensino regular, sendo três de pré-escola e uma do ciclo básico. Na primeira etapa, foi realizada entrevista estruturada com as professoras para caracterização dos participantes, das escolas, identificação das necessidades educacionais com a criança deficiente auditiva e as prioridades a serem trabalhadas. A segunda etapa constou de subetapas conduzidas em sala de aula pela professora e discutidas em reuniões quinzenais com a pesquisadora, sendo que o objetivo das discussões era fornecer subsídios para que a professora indicasse ou sugerisse procedimentos de intervenções. Na terceira etapa, ocorreu a avaliação do programa de orientação, por meio de aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturada aos professores. Ao final do estudo, observou-se que as orientações transmitidas foram extremamente úteis no sentido de minimizarem as dificuldades apresentadas antes da intervenção.

Boscolo (2008) analisou o desempenho escolar dos alunos surdos incluídos em classes regulares do ensino fundamental e as dificuldades escolares relatadas por seus professores. Realizou também intervenções com os professores e comparou as análises dos dados pré e pós essas intervenções. Em relação às dificuldades, foram evidenciadas principalmente as de comunicação entre professor e aluno surdo, em especial no que diz respeito à transmissão de conceitos. A autora ressaltou a importância de o professor conhecer as diversas formas de

comunicação que podem ser estabelecidas com um indivíduo surdo, principalmente aquelas que não envolvam a comunicação oral. O programa de intervenção levou em consideração esses aspectos e, após sua realização, a autora observou mudanças de postura dos professores frente às dificuldades de comunicação relatadas no início do estudo, sendo que aumentou o uso de estratégias de comunicação adequadas com o aluno surdo.

Delgado-Pinheiro et al. (2009) desenvolveram um programa de acompanhamento fonoaudiológico a professores de alunos deficientes auditivos incluídos no ensino regular e que usavam a comunicação oral. O programa consistiu de reuniões mensais, com todos os participantes, durante um ano. Os temas foram apresentados por meio de debates, diálogos, recursos audiovisuais e discussões das filmagens das interações ente professor e aluno. As autoras concluíram que o acompanhamento fonoaudiológico propiciou aos professores conhecimentos específicos sobre a deficiência auditiva e compreensão do impacto das estratégias de comunicação na aprendizagem dos alunos.

Pereira (2009) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a possibilidade de intervenção do psicólogo junto a professores do ensino comum que tinham em suas salas alunos surdos. Foram participantes da pesquisa seis professoras de três classes comuns do primeiro ciclo do ensino fundamental, de uma escola que abrangia seis alunos surdos. A intervenção contou com observações em sala e momentos de consultorias semanais no decorrer de um ano letivo. O desempenho comportamental e acadêmico dos alunos em sala foi alvo da parceria entre psicóloga e professora. Os dados foram obtidos por meio de registros em diários, aplicação de testes de desempenho e gravações das aulas. Em cada encontro com as professoras, a pesquisadora apresentava os dados coletados na semana e discutia as práticas realizadas, planejando novas estratégias de ação. Os resultados alcançados indicaram que a consultoria colaborativa pode ser uma forma de propiciar formação a todos os envolvidos, além de beneficiar a aprendizagem dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais em sala de aula.

Bomfim e Souza (2010) examinaram como os princípios de mediação, tomando por base a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Reuven Feuerstein, e de aquisição da linguagem numa abordagem interacionista, podem interferir nas práticas educacionais e/ou terapêuticas na surdez, considerando a linguagem como foco de aprendizagem/aquisição. O contexto de pesquisa foi um grupo de quatro crianças surdas e suas duas professoras, uma surda falante de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e outra ouvinte responsável pelo português. O objetivo foi analisar a frequência de mediação e de aquisição de linguagem em crianças surdas, antes e depois de uma intervenção formativa com as professoras. Também

investigaram as consequências na linguagem das crianças em ambas as línguas e no contexto familiar. Os resultados demonstraram consequências importantes na comunicação das crianças, observadas pelas mães no contexto familiar, e mudanças no processo de mediação das professoras em sala de aula. Entre os princípios mais frequentes, encontraram-se os de intencionalidade-reciprocidade, busca de significado, transcendência e mediação do sentimento de competência. As crianças se tornaram mais ativas tanto na sala de aula quanto no contexto familiar.

Outro aspecto que precisa ser aprofundado na formação de professores diz respeito ao ensino da leitura e escrita bem como às práticas pedagógicas que vêm sendo adotadas com alunos surdos.

Pinotti e Boscolo (2008) consideraram que a dificuldade de aquisição e desenvolvimento da escrita em surdos decorre da dificuldade de acesso desses indivíduos à linguagem oral. Por serem privados da compreensão de diálogos com palavras usuais do repertório dos ouvintes, e, em consequência, do sistema conceitual do grupo sociocultural predominante do qual participam, eles não internalizam muitos dos conceitos, sobretudo os abstratos, e, com isso, não ascendem ao domínio satisfatório da função planejadora e organizadora da linguagem.

De fato, como constatou Gesueli (2012), a linguagem escrita tem sido motivo de preocupação para pesquisadores da área da surdez, provocando inúmeros questionamentos a respeito das estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da leitura-escrita de alunos surdos, já que a oralização na abordagem bilíngue deixa de ser a base do processo de alfabetização e letramento e, portanto, seu pré-requisito.

Na perspectiva da educação bilíngue, o ensino do português pressupõe a aquisição da língua brasileira de sinais, a qual também representa um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua tem seus papéis e valores sociais representados. Nesse sentido, o processo de aquisição da segunda língua vai se delineando com base na descoberta da própria língua e nas relações estabelecidas por meio da primeira língua (SILVA; MEDEIROS; LORENSI, 2010).

Nesse sentido, as dificuldades que o aluno surdo apresenta em relação à produção e interpretação de texto certamente apontam para a relação diferente que ele tem com a língua portuguesa, mas, principalmente, parecem ser consequência das limitações da escola em lidar com essa diferença. Apesar de todos os fracassos, muitas escolas ainda insistem em

alfabetizar o surdo nos mesmos moldes que fazem com o ouvinte, utilizando a fala, o som como pauta de compreensão da escrita, ou seja, estabelecendo formas de análise do texto e da palavra a partir de unidades da fala. No entanto, os surdos, na sua grande maioria, não estabelecem a relação das palavras aos fonemas; sendo assim, o processo de alfabetização ocorrerá com o auxílio dos sinais, ou seja, o significado das palavras está nos sinais, os quais não têm relação com as letras (HONORA, 2010; PEIXOTO, 2006).

Para refletirmos a respeito da aprendizagem, tanto de ouvintes como de surdos, é importante conhecermos as práticas pedagógicas adotadas com esses alunos e a concepção de linguagem a elas subjacentes. Nesse sentido, Johansen e Lodi (2012) evidenciaram que a escrita, conforme vem sendo compreendida pela escola, reduz-se à aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, essas práticas de leitura e escrita limitam-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação, identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas.

No que diz respeito às práticas de ensino para o surdo, Kanorpp e Pereira (2012) alertaram que, embora esse aluno desenvolva habilidades de codificação e de decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade pode ser atribuída não só às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola.

Como se percebe, a apropriação da língua escrita tem sido objeto de preocupação dos educadores e profissionais que trabalham com crianças surdas. A apropriação de um sistema linguístico por parte dessa população é, tradicionalmente, bastante comprometida, pois, geralmente, esta apenas faz uso de gestos mímicos e de algumas vocalizações, não consegue apreender os conteúdos escolares e, consequentemente, alcançar o sucesso acadêmico. Assim, por não ter acesso à linguagem oral, a maioria das crianças surdas chega à escola com, no máximo, fragmentos da língua portuguesa, e, tendo pais ouvintes, chega também sem a língua brasileira de sinais (GIROTO et al., 2011; PEREIRA, 2011).

Em relação às práticas de leitura e escrita adotadas para surdos, os estudos alertaram que esses alunos, quando entram na escola, não dispõem dos mesmos recursos linguísticos que os ouvintes e raramente chegam com conhecimento da língua portuguesa no qual possam se basear para o aprendizado da leitura e escrita. O trabalho de linguagem com a criança surda deveria ser desenvolvido, então, da mesma forma como o é com a ouvinte, sendo visto como

resultado da interação entre sujeitos, e com o professor privilegiando o aspecto dialógico. Entretanto, em se tratando de alunos surdos, a interação deverá realizar-se por meio da língua de sinais, o que possibilitará a vivência de práticas envolvendo a escrita, como contar histórias, relatar eventos, etc. (GONÇALO, 2004; PEREIRA, 2006; SÃO PAULO, 2007; 2008).

A aquisição da escrita pelas crianças surdas deverá ser intermediada pela língua de sinais, uma língua viso-espacial, com gramática própria e que permite a seus usuários desempenharem as mesmas funções que os ouvintes por meio da linguagem oral. É por meio da língua brasileira de sinais que as crianças surdas terão acesso ao conteúdo dos textos; no entanto, só essa língua não basta, é imprescindível que elas sejam expostas, desde cedo, a situações de leitura, pois é assim que serão inseridas no funcionamento linguístico-discursivo da língua portuguesa (PEREIRA, 2011; PEREIRA; ROCCO, 2009).

São notórios os vários desafios a serem enfrentados na inclusão escolar dos surdos, sendo que um dos aspectos evidenciados nos estudos diz respeito à importância da formação dos professores para atuarem com esses alunos, especificamente no que diz respeito às questões linguísticas e ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. É necessário, portanto, maior investimento nas políticas públicas educacionais, com vistas à formação continuada para os professores do ensino comum que atuam com o aluno surdo.

2.3 Parceria entre Fonoaudiologia e Educação

A instituição escolar é um ambiente que possibilita a promoção da saúde e o desenvolvimento dos alunos, por meio de parcerias entre profissionais da saúde e educação, com ações que devem envolver os professores, as famílias e os próprios alunos.

Nesse contexto, como bem apontou Sebastião (2003), o fonoaudiólogo poderá contribuir com a disseminação de conhecimentos pertinentes à sua formação, desenvolvendo uma relação de parceria com o professor, o que também possibilitará ao fonoaudiólogo a apreensão de conhecimentos específicos da área educacional.

Trata-se de uma integração de áreas, pois práticas isoladas, tanto da saúde quanto da educação, empobrecem as ações de ambas. De fato, as mudanças paradigmáticas contemporâneas exigem a adoção de posturas interdisciplinares, para melhor responder às necessidades intersetoriais (RIBEIRO, 2011).

As transformações vividas pela sociedade, conforme apontaram Martins, Oliveira e Carnevale (2013) afetam diretamente o espaço escolar, que vem se tornando cada vez mais voltado à reflexão a respeito da infância. Diversos profissionais, dentre eles, o fonoaudiólogo, podem desempenhar papel importante nesse processo, especialmente oferecendo apoio ao trabalho docente no que diz respeito à comunicação.

Cárnio et al. (2012) acrescentaram que a atuação do fonoaudiólogo no sistema educacional requer deste profissional o conhecimento a respeito dos princípios que norteiam a Educação Inclusiva e Educação Especial, no que se refere aos aspectos político-ideológicos, metodológicos e legais, ou seja, ligados à legislação vigente. Na opinião das autoras, tal conhecimento é condição primordial para efetivação de parcerias que favoreçam ao professor e ao fonoaudiólogo a compreensão acerca da apropriada utilização de estratégias, recursos, formas de comunicação e sinalização diferenciadas e materiais adaptados que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos usuários da sala de recursos multifuncionais, matriculados no ensino regular.

No que diz respeito ao trabalho fonoaudiológico com vistas à formação continuada de professores, Trenche e Balieiro (2004) apontaram que o fonoaudiólogo poderá contribuir tanto no que se refere ao sistema de educação regular quanto especial, fornecendo apoio, informação e orientação nos processos de inclusão escolar.

O trabalho envolvendo ações conjuntas entre o fonoaudiólogo e a equipe escolar auxilia o professor a compreender o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como as dificuldades presentes nos escolares, colaborando para a reflexão sobre a necessidade de adaptações das práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA; ZABOROSKI, 2013).

Nesse sentido, Cavalheiro (2001) apontou que o fonoaudiólogo, como um parceiro da escola, pode compartilhar as diferentes práticas que levem a um melhor desenvolvimento de linguagem e, consequentemente, a um melhor desempenho escolar. A autora mencionou que, além da ação com os docentes, o fonoaudiólogo deve valorizar a participação dos pais em seu trabalho, atendendo-os individualmente ou, preferencialmente, em grupos, enfatizando o papel que eles desempenham em todo o processo de desenvolvimento de seus filhos.

Roncato e Lacerda (2005) apontaram a escola como um local privilegiado para o desenvolvimento da linguagem infantil; sendo assim, o fonoaudiólogo poderá auxiliar o educador, criando situações de uso mais efetivo da linguagem com as crianças, além de auxiliá-lo a compreender seus alunos.

Os processos de inclusão educacional não se sustentam apenas nas ações do professor em sala de aula, pois demandam uma cadeia de cuidados e a troca de saberes entre os profissionais que atuam em cada segmento dessa cadeia. Nesse sentido, a linguagem, enquanto objeto de estudo da Fonoaudiologia, transversaliza cada elo dessa cadeia e assume papel fundamental na educação inclusiva, por sua função mediadora nos processos de aprendizagem (CÁRNIO et al., 2012).

Deliberato (2013) acrescentou que grande parte dos alunos com deficiência apresentam comprometimento na linguagem oral e, por isso, o professor não consegue efetuar o processo de ensino e aprendizagem.

A autora apontou que o fonoaudiólogo poderá atuar no processo de construção do planejamento escolar e dos procedimentos relacionados com os processos comunicativos; além disso, pode se constituir como mediador entre escola-família-aluno no processo de construção de linguagem e, com isso, favorecer as possibilidades de inclusão nas atividades pedagógicas.

Nessa perspectiva, Sameshima (2011) enfatizou que o trabalho do fonoaudiólogo junto à Educação caminha na direção de construir, em parceria, práticas mais significativas de ensino e aprendizagem. A parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e educador pode ocorrer de forma facilitadora, ao visar às dificuldades de comunicação, linguagem e fala, o que poderá potencializar a ação docente e envolver todo o contexto educacional. Na perspectiva da consultoria colaborativa, a interação entre fonoaudiólogo e professor pode contribuir para uma escola que atenda à diversidade e traga no seu trabalho conjunto a possibilidade que permeia a nova concepção inclusiva, visando ao ensino e à aprendizagem diante das diversas potencialidades dos alunos (BELLO et al. 2012; MACHADO; BELLO; ALMEIDA, 2012).

As práticas inclusivas demandam ações intersetoriais, e a interlocução entre profissionais, escola e família devem ser uma constante, para que haja uma adequada comunicação entre todas as partes envolvidas com a educação e saúde dos alunos. O fonoaudiólogo poderá contribuir com a formação continuada de professores, a eles propiciando a sistematização de conhecimentos. O desenvolvimento de programas informativos a professores, que abordem o processo de comunicação e aprendizagem, pode ser um meio eficaz de o fonoaudiólogo atuar no processo de educação inclusiva. Essa atuação propiciará maior autonomia ao professor, que poderá criar estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades educativas de cada aluno (GERTEL; MAIA, 2011; PRUDENTE, 2004; RAMOS; ALVES, 2008).

Tratando-se da inclusão de alunos surdos, para o desenvolvimento da comunicação e conquista educacional, a atuação conjunta do fonoaudiólogo com o professor e família poderá ter um impacto positivo. Dirigido à família e ao professor, o trabalho de orientação sobre como atuar com a criança, visando minimizar as dificuldades que o déficit auditivo provoca, é indispensável. Nessa perspectiva, uma abordagem colaborativa é uma maneira de resolver problemas e facilitar a interação, o que otimiza resultados para o desenvolvimento da criança e sua realização educacional (RIBEIRO, 2011; RICE; LENIHAN, 2010; SACALOSKI, 2001).

Como abordado anteriormente, nos últimos anos, tem sido possível assistir a um movimento que defende a educação bilíngue para surdos.

Bagarolo (2013) evidenciou que, na tentativa de implementação da proposta de educação bilíngue na escola inclusiva, o que se observa na prática são ajustes da escola ouvinte e de cultura ouvinte para alunos surdos. Nesse contexto, é comum a contratação de intérpretes para possibilitar o mínimo de comunicação, como ferramenta de auxílio à pessoa surda, mas os professores, os colegas e demais profissionais desconhecem essa língua, além de não se contar com a presença de um adulto surdo que realize a exposição das crianças e jovens à cultura surda. Sendo assim, o fonoaudiólogo poderá contribuir para a construção de uma escola bilíngue a surdos, atuando como articulador do espaço escolar, humano, material e no desenvolvimento da língua.

Diante das políticas públicas educacionais atuais, é importante que haja também uma mudança de paradigma do fonoaudiólogo que atua nas escolas, para que ele possa estabelecer uma parceria colaborativa com os professores, visando contribuir com o processo de inclusão, a promoção da linguagem e do letramento no espaço escolar. Tratando-se da inclusão na perspectiva bilíngue, o fonoaudiólogo poderá contribuir com a formação do professor do aluno surdo, informando-o a respeito dos aspectos linguísticos que envolvem a surdez, bem como sobre a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua.

2.4 Surdez , Linguagem e Família

O tema surdez e linguagem e o impacto da falta de um sistema de representação linguística para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança surda têm sido debatidos por pesquisadores da área.

Conforme a literatura, o desenvolvimento da linguagem requer a capacidade de compreender e utilizar formas e estruturas linguísticas, sendo elemento importante no domínio gradativo da criança sobre o mundo. Aquelas que se encontram em fases iniciais do desenvolvimento da linguagem apresentam capacidades linguísticas e de comunicação limitadas, necessitando, portanto, de membros mais competentes da cultura para exercer e manter interações comunicativas que contribuam para o seu desenvolvimento (VON TETZCHNER, et al., 2005; VON TETZCHNER, 2009).

Nessa perspectiva, os estudos consideram a importância das interações entre o adulto e a criança, as quais podem ocorrer entre os pais e a criança ou entre um tutor e o aluno, como uma maneira de oferecer suporte para o desenvolvimento da comunicação. A função desse suporte é incrementar a competência linguística da criança, sua compreensão do uso funcional da linguagem, assim como a produção de novos sentidos (PUNTAMBEKAR; HUBSCHER, 2005; VON TETZCHNER, 2009; WOOD; BRUNNER; ROSS, 1976).

Algumas crianças, por diversas razões, não chegam a desenvolver habilidades comunicativas por meio da fala, como, por exemplo, aquelas com surdez. Nesses casos, a inclusão dessas crianças nas atividades regulares favorece o desenvolvimento de várias capacidades, como a sociabilidade, a comunicação, entre outras. No entanto, cabe salientar que existem certos procedimentos que favorecem a aquisição de sistemas alternativos de linguagem, como o que é feita por meio de sinais, por exemplo, mas que requerem um conhecimento especializado (BRASIL, 1998b).

Sendo assim, a literatura tem evidenciado a necessidade de capacitação de interlocutores no contexto das linguagens alternativas. A família de crianças com deficiências e necessidades complexas de comunicação deveria receber orientações sistemáticas e contínuas a fim de permanecer atenta as habilidades comunicativas de seus filhos e oferecer o suporte necessário para que os mesmos possam se comunicar (DELIBERATO; MANZINI, 2012; DELIBERATO, 2013; DELIBERATO et al. 2013; LIGHT, 2003; REICHLE, 1997; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000).

O trabalho voltado ao desenvolvimento de linguagem de crianças surdas tem sido um desafio. Um dos problemas apontados por Moura (2013) diz respeito às diversas formas como as pessoas podem perceber e compreender o que é necessário para o desenvolvimento de linguagem. Dentre as propostas de trabalho existentes, a autora apontou: necessidade de estimulação auditiva por meio de aparelhos de amplificação sonora, aliada a um trabalho que possibilite o desenvolvimento da linguagem oral e fala; exposição precoce da criança surda à língua de sinais, sendo a língua majoritária introduzida por meio da escrita. Há ainda aqueles

que consideram que o melhor seria que as crianças surdas pudessem ter como primeira língua a língua de sinais, em segundo lugar a língua oral e posteriormente a língua escrita.

Segundo Lederberg, Schick e Spencer (2013), o desenvolvimento da linguagem e de habilidades das crianças surdas varia de acordo com características individuais, com o contexto cultural e familiar e, ainda, com o ambiente de aprendizagem. A diversidade está sempre presente, conforme o grau e a configuração da perda auditiva, as respostas individuais ao uso de aparelhos de amplificação sonora individual ou implante coclear, o envolvimento familiar e as adequações às necessidades das crianças, os modelos de comunicação a que são expostas e a capacidade cognitiva e social individual de cada uma delas.

Além da função comunicativa, Goldfeld (2001) destacou que a linguagem possui a função de constituir o pensamento; no caso da surdez, a autora afirmou que as alterações comunicativas e cognitivas da criança surda não têm origem na criança, e sim no meio social em que ela está inserida, meio este que não utiliza a língua que ela tem condições de adquirir espontaneamente, a língua de sinais.

A ausência de uma comunicação eficaz entre os indivíduos, na opinião de Rabelo (2006), impede que se realizem satisfatoriamente as funções básicas da linguagem, fator de interação social, de transmissão cultural e fator constitutivo do conhecimento e do próprio ser humano.

A aquisição tardia de uma língua ocorre com frequência no caso de crianças surdas filhas de pais ouvintes, o que preocupa os profissionais da área. Os estudos apontaram que isso se deve a vários fatores, tais como: a insistência no aprendizado da fala durante anos e sem qualquer êxito, a demora em receber o diagnóstico, bem como a falta de acesso a uma instituição que oriente os pais em relação à intervenção terapêutica ou ao contato com outros surdos, o que possibilitaria o aprendizado da língua de sinais (NADER; NOVAES-PINTO, 2011; QUADROS, 2011).

Santos e Gil (2012) acrescentaram que, muitas vezes, por desconhecimento da família acerca das diferentes abordagens existentes para ensino e intervenção na área da reabilitação ao surdo, boa parte das crianças surdas não é exposta à língua de sinais durante os primeiros anos de vida. Sem o uso de uma língua em comum e efetiva, os familiares de surdos, e os próprios surdos, buscam e/ou criam estratégias que facilitem a comunicação, especialmente no ambiente doméstico.

Nesse contexto, os estudos evidenciaram que a criança surda faz uso de gestos icônicos e indicativos para se comunicar com as pessoas ouvintes, no intuito de fugir do isolamento social resultante da ausência de uma língua comum. Esse sistema de comunicação,

também conhecido por sinais caseiros (*home signs*), apesar de possibilitar a comunicação entre a criança e as pessoas que com ela convivem, é bastante limitado, pois se restringe a atender às suas necessidades primárias e a tópicos diretamente relacionados com a realidade da criança (BATISTA; REIS, 2011; MILLIKIN, 1996; MORFORD, 1996; NADER; NOVAES-PINTO, 2011; PEREIRA, 2010; QUADROS, 2011; SANTANA et al., 2008; SILVA, 2008; SANTOS; LIMA, 2012).

Nesse sentido, Fernandes e Correia (2010) consideraram que é por meio da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, que o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Tendo em vista essas colocações, torna-se claro que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo as fases naturais de sua aquisição, é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade.

Enquanto profissional que trabalha com as questões de surdez e linguagem, o fonoaudiólogo poderia orientar a família em relação às abordagens educacionais disponíveis para a criança surda. Conforme a familiaridade que os pais têm com a surdez, com as orientações recebidas dos profissionais que os atenderam e com a expectativa que constroem em relação aos filhos, adotam, mesmo sem o saber, uma determinada concepção de surdez. Sendo assim, é importante que os profissionais os orientem a respeito dos modelos de intervenção terapêutica e processo educacional oferecido à criança surda, bem como da concepção de linguagem que permeia cada um deles e as consequências trazidas pela opção de uso de cada uma dessas abordagens (ARAÚJO; LACERDA, 2010; MOURA, 2013; MOTTI; PARDO, 2010; PAIVA-SILVA; PEREIRA; ZANOLLI, 2007; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

Normalmente, as crianças surdas que têm outros membros surdos na família que usam a língua de sinais a aprendem como primeira língua. No entanto, as crianças surdas provenientes de famílias ouvintes que usam a língua oral podem aprendê-la com ou sem a língua de sinais como sua primeira língua. A literatura tem apontado que, independentemente do contexto familiar, o processo de tomada de decisão a respeito de qual meio de comunicação a criança irá usar é complexo (KUMAR; YOUNG; JAMES, 2009; LEDERBERG; SCHICK; SPENCER, 2013).

Um dos aspectos debatidos é que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, que desconhecem a surdez e suas consequências para o desenvolvimento da linguagem. Os pais tendem a se posicionar contra o ensino de Libras e escolher desde cedo para os seus filhos a modalidade oral; além disso, a maioria dessas famílias valoriza apenas a emissão oral de

palavras e frases, não levando em conta a necessidade e importância de a criança ter acesso à informação, e assim construir um sistema de representação que lhe permita transmitir ideias, sensações, sentimentos e demais intencionalidades por meio de outros caminhos que não a fala (CÁRNIO, 1998; GOLDFELD, 2001; MOURA; LODI; HARRISON, 2005; NEGRELLI; MARCON, 2006; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013; SILVA, 2008).

Esse posicionamento da família pode estar relacionado ao desconhecimento a respeito do papel que a língua de sinais representa para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e na construção da subjetividade da criança surda, bem como à oposição e ao preconceito contra a Libras. O preconceito pode ocorrer devido a uma série de fatores, tais como: dificuldade de aceitação de uma forma de trabalho com sinais, que explicita a condição de surdo da criança; não representação desta criança como diferente e, portanto, com outras necessidades; manutenção da identidade pressuposta (ouvinte) que é perseguida a todo custo (MOURA; LODI; HARRISON, 2005; PETEAN; BORGES, 2003; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

Nesse sentido, os estudos têm destacado a importância de o fonoaudiólogo desenvolver um trabalho em parceria com as famílias de crianças surdas, e assim conseguir integrá-las na sociedade, seja qual for o grau da perda auditiva (CÁRNIO; COUTO, 2004; CÁRNIO; COUTO; LICHTIG, 2000; LICHTIG et al., 2001).

Como se percebe, a primeira dúvida dos pais diz respeito à aquisição da língua oral; sendo assim, é importante explicar que algumas crianças falam e outras não, mas que todas sem exceção podem se comunicar por intermédio de uma língua, que, no caso dos surdos, é a língua de sinais. Ao assumir uma abordagem bilíngue, o fonoaudiólogo deverá esclarecer os pais a respeito do papel da língua de sinais na subjetividade do surdo, além de encaminhá-lo às instituições que trabalham com essa população (NAKAMURA; LIMA; GONÇALVES, 2000; LODI, 2000; NASCIMENTO, 2002; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

As dúvidas e incertezas das famílias podem ampliar em virtude do advento da tecnologia assistiva, como o implante coclear. As pesquisas têm analisado as expectativas quanto aos benefícios do implante bem como ao desenvolvimento linguístico e acadêmico da criança surda implantada (GUIMARAES; KELMAN; NASCIMENTO, 2013; HYDE; PUNCH; GRIMBEEK, 2011; JIMÉNEZ; PINO; HERRUZO, 2009; KELMAN, 2010; KELMAN et al., 2011; MENDES; MARQUES; LOURENÇO, 2012; MOMENSHON-SANTOS; OLIVEIRA; HAYASHI, 2011; PUNCH; HYDE, 2011; SANTANA, 2007; VALADAO et al., 2012).

O implante coclear é uma prótese eletrônica usada para promover a estimulação auditiva nos indivíduos com perda auditiva neurossensorial profunda bilateral, que tem como finalidade melhorar a capacidade de comunicação oral destes indivíduos. As crianças implantadas até os três anos de idade apresentam resultados superiores às implantadas após essa idade, e a reabilitação requer um profissional que adote a abordagem oralista (SCARANELLO, 2005).

Porém, os estudos advertem que a tecnologia por si só não garante o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem da criança surda. O nível de envolvimento familiar é um aspecto a ser considerado, sendo que o grau de comprometimento dos pais no processo de (re) habilitação da criança com deficiência auditiva é decisivo para o sucesso do tratamento (BEVILACQUA; FORMIGONI, 2005; MOELLER, 2000; MORET et al., 2006; RESEGUI-COPPI, 2008).

Os estudos apontaram que a maioria dos pais que optam pelo implante coclear deposita na cirurgia a última esperança de fazer o filho ouvir e falar. Entretanto, os autores advertiram que essa tecnologia não assegura o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem oral, pois isso depende de inúmeros fatores, tais como a capacidade de memória auditiva, adequada estimulação no ambiente familiar, intervenção fonoaudiológica precoce, entre outros fatores. De fato, ainda existe um grande número de crianças surdas que estão significativamente atrasadas nas habilidades de linguagem oral, apesar do uso de tecnologia avançada como o implante coclear (GALE, 2011; LEDERBERG; SCHICK; SPENCER, 2013; MOMENSHON-SANTOS; OLIVEIRA; HAYASHI, 2011; YAMANAKA et al., 2010; SANTANA, 2005; 2007; VALADAO et al., 2012).

É possível perceber então que é urgente a necessidade de garantir às crianças com surdez a aquisição de um sistema de representação que lhes permita a apropriação da linguagem, ou seja, a aquisição de uma língua. O envolvimento de profissionais, principalmente do fonoaudiólogo com a família, pode favorecer o pleno desenvolvimento das crianças surdas (BOSCOLO; MOMENSHON-SANTOS, 2005; NOVAES, 2005).

Os estudos no âmbito nacional e internacional têm debatido o uso de implante coclear e o ensino da língua de sinais, considerando que as crianças surdas usuárias desse dispositivo e inseridas em um ambiente bilíngue podem se beneficiar, além de a inserção da língua de sinais não interferir de forma negativa no desenvolvimento auditivo e linguístico dessas crianças (GALE, 2011; GUIMARAES; KELMAN; NASCIMENTO, 2013; HYDE; PUNCH, 2011; JIMÉNEZ; PINO; HERRUZO, 2009; KELMAN et al., 2011; KNOORS; MARSCHARK, 2012; SVATTHOLM; MOURA, 2011; VALADAO et al., 2012).

Percebe-se que os avanços tecnológicos relacionados às próteses auditivas têm permitido um ganho considerável de audição, mas as crianças respondem de forma diferente, bem como têm interações familiares diferentes. Sendo assim, é importante esclarecer aos pais que não basta apenas ouvir para falar e que é um equívoco considerar a criança surda que faz uso de implante coclear como um "ouvinte", principalmente sem poder assegurar o que se ouve, o que se compreende, bem como a efetividade da prótese para o processamento da linguagem. Dessa forma, não se justifica em termos (neuro) linguísticos privar a criança de adquirir a língua de sinais frente ao desconhecimento quanto ao – relativo ou efetivo - "sucesso" do implante coclear (SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

Como se percebe, o trabalho de linguagem com a criança surda sofre influência da orientação dos profissionais aos pais bem como da concepção de surdez adotada pela família. O fonoaudiólogo enquanto profissional que atua com as questões de surdez e linguagem poderá auxiliar a família em sua escolha por uma opção terapêutica e educacional, por meio de orientações esclarecedoras, explicando que o aprendizado de uma língua é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança surda e isso terá um impacto no seu desenvolvimento acadêmico, especialmente no processo de aquisição da escrita. No entanto, a língua a ser ensinada (a língua portuguesa oral ou a língua de sinais) é uma questão que depende da decisão da família.

Diante das questões aqui apresentadas, quanto à necessidade de acompanhar, entender e definir ações a respeito da criança e jovem com surdez, o fonoaudiólogo, enquanto profissional da área da linguagem, poderia criar programas para sensibilizar professores e famílias a respeito da importância do suporte linguístico adequado para que essa população tenha acesso à informação e comunicação. A constituição da criança enquanto sujeito no processo de interação e comunicação poderá ser fator decisivo para o seu percurso na escola.

3 OBJETIVO

A literatura discute os desafios para que o aluno surdo possa ser compreendido na sua diversidade por seus interlocutores, em especial no que diz respeito à aquisição e ao desenvolvimento do domínio linguístico.

O fonoaudiólogo poderia oferecer parcerias às escolas, de modo a contribuir para a criação de programas em que os professores pudessem conhecer com mais profundidade as habilidades e necessidades de comunicação do aluno surdo, podendo, assim, propor atividades pedagógicas mais significativas.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo sistematizar ações para a capacitação do professor a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo por meio da mediação do fonoaudiólogo.

3.1 Objetivos Específicos

1- Identificar temas para elaboração do programa de capacitação do professor a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo (Etapa 1).

2- Capacitar o professor do aluno surdo por meio da mediação do fonoaudiólogo a respeito das habilidades comunicativas dessa população (Etapa 2).

3- Acompanhar os professores e familiares, identificar suas opiniões a respeito da participação do fonoaudiólogo (Etapa 3).

4. MATERIAL E MÉTODO

4.1 Aspectos éticos

4.1.1 Autorização do Comitê de Ética

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP- Campus de Marília/SP, respeitando as prerrogativas da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre ética em pesquisa com seres humanos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, sob o número 351/2011 (Anexo A).

4.1.2 Termo de consentimento livre e esclarecido

Os participantes desta pesquisa, professores, pais e intérprete de Libras, receberam os devidos esclarecimentos e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A, Apêndice B e Apêndice C).

4.2 Critérios de seleção dos participantes

4.2.1 Critérios de inclusão

Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes foram:

1. Ser professor de aluno surdo incluído no ensino regular;
2. Ser familiar de aluno surdo que frequenta o ensino regular;
3. Ser coordenador pedagógico da escola do aluno selecionado;

4. A escola, o professor e a família aceitarem participar da pesquisa.

4.3 Seleção dos participantes

No período da coleta, havia oito alunos surdos incluídos em escolas municipais de um município de pequeno porte do interior paulista. Além da escola, eles frequentavam atendimento fonoaudiológico com a pesquisadora e, também, recebiam apoio pedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais com duas professoras habilitadas na área da surdez, do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado "Alcyr de Oliveira"- NAPE, vinculado à Secretaria Municipal de Educação. O núcleo tinha como objetivo oferecer apoio educacional especializado, com vistas à promoção e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum e também das pessoas com deficiência na comunidade. No que se refere ao atendimento do aluno surdo, o núcleo contava com os serviços de fonoaudiologia e de Sala de Recursos Multifuncionais.

A proposta de educação para alunos surdos no município seguia as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). O modelo adotado era inclusão de alunos surdos em sala de ouvintes, com o apoio do atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno e de intérprete de Libras em sala de aula, para aqueles que usavam a língua de sinais como forma de comunicação, tendo tido o consentimento de seus familiares. Sendo assim, a maioria desses alunos estava incluída em escolas diferentes e cursava séries diferentes:

a) Um aluno estava cursando a Educação Infantil (Etapa 2). Cabe explicar que a Etapa 2 se refere ao último ano escolar da Educação Infantil e que antecede o primeiro ano do Ensino Fundamental;

b) Seis alunos estavam no Ensino Fundamental I (dois no primeiro ano, dois no terceiro ano e dois do quarto ano);

c) Um aluno cursava o Ensino Fundamental II (sétimo ano).

Os alunos apresentavam modalidades e domínios de língua diferentes:

a) A aluna da Etapa 2 da Educação Infantil não tinha uma língua constituída;

b) Um aluno do primeiro ano do Ensino Fundamental se encontrava em estágio inicial de aquisição de língua sinais e o outro não tinha uma língua constituída;

c) Uma aluna do terceiro ano também não tinha uma língua constituída e outra era fluente na língua oral;

d) Os dois alunos do quarto ano eram fluentes em Libras;

e) A aluna do sétimo ano era fluente na língua oral.

Os dois alunos do quarto ano e os dois do primeiro ano estavam inseridos na mesma escola, porém, apenas os alunos do quarto ano foram incluídos na mesma classe com o apoio do intérprete de libras. Todos os alunos surdos haviam recebido indicação de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI) ou implante coclear do serviço de saúde, sendo que dois faziam uso diário de AASI e três de implante coclear. Apenas três alunos que receberam o AASI, não faziam uso do aparelho auditivo, dois por dificuldades de adaptações e um por dificuldades socioeconômicas em adquirir as pilhas. Como as famílias dos alunos surdos que usavam AASI ou implante coclear diariamente não aceitaram o ensino de Libras, eles não contavam com o intérprete em sala de aula.

Após a identificação dos alunos surdos incluídos nas escolas, foram selecionados dois professores entre os oito que os acompanhavam. Os critérios para a seleção dos professores, de seus alunos surdos e das famílias destes foram: vínculo da pesquisadora com as crianças, estágios iniciais de escolarização (Etapa 2 da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental), idades próximas das crianças, semelhança na modalidade e domínio de línguas, necessidade de sistematizar ações nas escolas e famílias e professores aceitarem participar na pesquisa.

Perante esses critérios, os dois professores selecionados acompanhavam dois alunos surdos nas escolas: um deles frequentava Educação Infantil, na Etapa 2, e o outro frequentava o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os dois alunos recebiam apoio do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado “Alcyr de Oliveira”- NAPE, ou seja, recebiam assistência na área fonoaudiológica com a pesquisadora e da Sala de Recursos Multifuncional.

Posteriormente, foi agendado um encontro com os diretores das escolas selecionadas, a fim de esclarecer os objetivos do estudo, seu funcionamento e a aprovação do projeto pela Secretaria Municipal de Educação (Anexo B). Após a autorização desses diretores, a pesquisadora entrou em contato com os dois coordenadores pedagógicos e professores selecionados, para também lhes explicar a pesquisa. Não foi possível a participação dos coordenadores pedagógicos, por indisponibilidade de horário; apenas os professores preencheram então o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Em seguida, as duas famílias selecionadas foram convidadas a participar da pesquisa e orientadas quanto ao objetivo e funcionamento do estudo, sendo que aderiram ao projeto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

No início do estudo, não estava prevista a participação do intérprete de Libras, já que o pai do aluno surdo participante não havia autorizado o ensino dessa língua ao seu filho. No entanto, havia um intérprete na escola desse aluno, que atendia outro surdo do Ensino Fundamental e foi convidado pela pesquisadora a participar de duas mediações na fase final das atividades de contos de histórias em sala de aula; nessa ocasião, o pai do aluno que, antes, não havia autorizado essa intervenção passou a aceitá-la. O intérprete atuava há dois anos como intérprete educacional; no ano da coleta, na escola de A1, em outra sala de primeiro ano do Ensino Fundamental. Foram explicados os objetivos do estudo ao intérprete, que assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

4.3.1 Características dos participantes

A partir dos critérios de inclusão estabelecidos, foram selecionados dois professores de alunos surdos e suas famílias, cuja caracterização foi obtida durante a coleta de informações por meio da entrevista. Embora a mediação do fonoaudiólogo tivesse como objetivo capacitar os dois professores, os alunos surdos também foram incluídos como participantes, e suas caracterizações foram obtidas durante as observações realizadas na escola e a partir dos dados de avaliação fonoaudiológica, realizada pela terapeuta e pesquisadora deste estudo.

Para a identificação dos sujeitos, usamos PRO1 - professora do Ensino Fundamental do aluno surdo denominado A1; PRO2 - professora de Educação Infantil da aluna surda denominada A2; FA1 - pai de A1; FA2 mãe de A2; FA3 - madrasta de A1.

PRO1, na ocasião com 55 anos de idade e 35 anos de experiência docente, lecionou durante um ano em classe especial, mas sem ter realizado cursos de formação na área de educação especial; era a primeira vez que atuava com aluno surdo (A1). A1, aluno do gênero masculino, tinha 06 anos de idade, tendo recebido o diagnóstico de deficiência auditiva neurossensorial profunda bilateral com 2 anos e 6 meses; fazia uso de implante coclear há quatro anos e do sistema FM em sala de aula há seis meses. A1 compreendia ordens verbais simples e os comandos rotineiros da escola sem o apoio de gestos, comunicava-se por meio de gestos espontâneos, vocalizações e dramatizações. Apresentava pouco contato visual com o

interlocutor e não mantinha atenção visual enquanto a professora ensinava as tarefas em sala de aula. A1 era filho de pais separados, morava com o pai (FA1), a madrasta (FA3) e seus filhos. No decorrer da pesquisa, por mudanças no contexto familiar, A1 passou a morar com a avó paterna, junto com tias e primos; ele mantinha contato com os pais e uma irmã esporadicamente, aos finais de semana. A família de A1 não se envolvia com as questões escolares e participava pouco das atividades da escola.

A professora de Educação Infantil (PRO2), 32 anos de idade e dois anos de experiência em sala de aula, durante sua graduação em pedagogia, fez um curso de extensão em Libras de quarenta horas e atuava pela primeira vez com a aluna surda (A2). A2, do gênero feminino, tinha cinco anos de idade, recebeu o diagnóstico de deficiência auditiva neurossensorial profunda bilateral com 4 anos de idade e fazia uso de implante coclear há uma ano e sete meses. A2 detectava sons, mas não compreendia ordens verbais simples e os comandos rotineiros da escola sem o apoio de gestos, fazia uso da leitura orofacial, comunicava-se por meio de gestos espontâneos e vocalizações. A2 apresentava atenção visual ao interlocutor, mas não a mantinha enquanto a professora ensinava as tarefas em sala de aula. Os pais de A2 estavam separados, a criança morava com a mãe (FA2), uma irmã e a avó materna, visitava o pai aos finais de semana. A família de A2 também não se envolvia com as questões escolares e participava pouco das atividades da escola.

4.4 Local e período

A coleta de dados foi realizada no período de fevereiro a novembro de 2012, na escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental de um município do interior de São Paulo, com os professores selecionados.

No item a seguir, é apresentada a descrição das salas de aulas.

4.4.1 Descrição da sala de aula de Educação Infantil – escola B

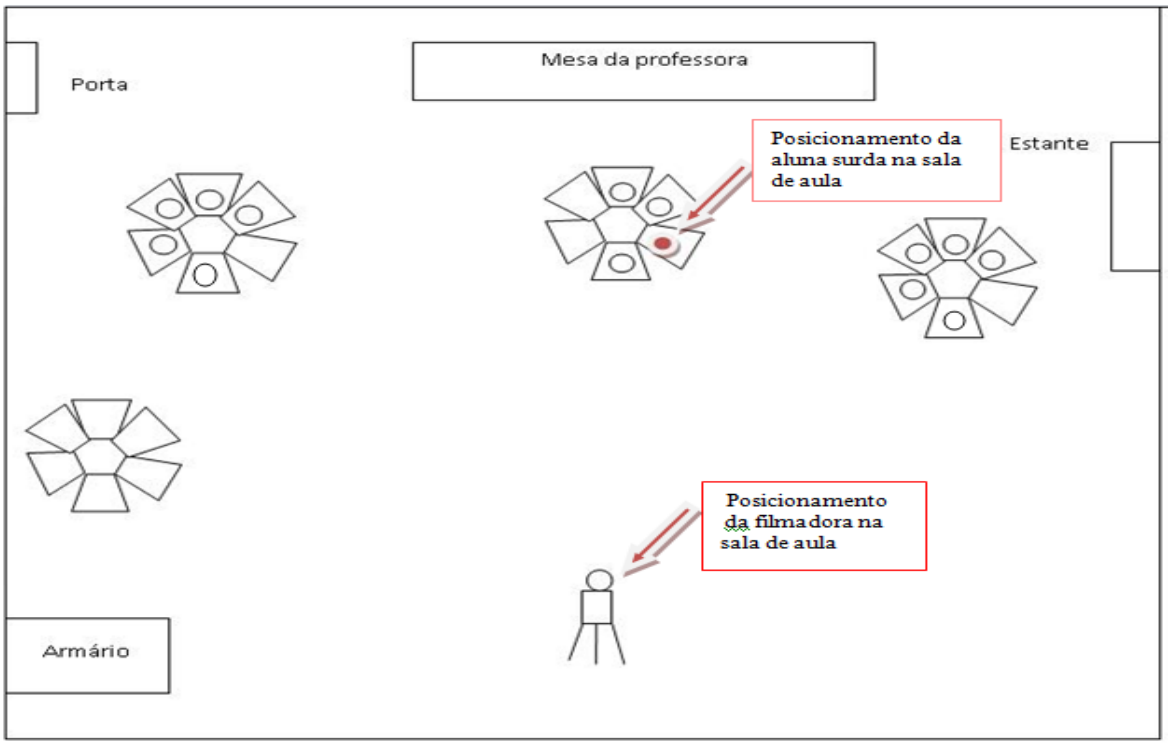
Trata-se de uma escola municipal de Educação Infantil, com uma única aluna surda, A2, localizada em bairro periférico próximo à residência dela. A sala de aula de A2 não

contava com intérprete de Libras. No total, havia 14 alunos, na faixa etária de cinco a seis anos, sendo então 13 ouvintes – seis meninas e sete meninos.

Os alunos ocupavam três mesas, e a do fundo próxima ao armário ficava livre. Havia três mesas dispostas à frente da sala, próximas à mesa da professora, PRO2, e uma na lateral esquerda, no fundo da sala. A professora organizava os agrupamentos de alunos nas mesas, sendo cinco acomodados nas duas mesas laterais e quatro na mesa do centro.

Na Figura 1, para melhor visualização, A2 foi destacada em cor vermelha; ela ficava na mesa do centro da sala, próxima à mesa da PRO2. Ao lado de A2, sentava-se uma colega que sempre a auxiliava nas atividades de classe. A filmadora ficava posicionada em um tripé no fundo da sala, a uma distância aproximada de um metro, direcionada à mesa na qual A2 estava acomodada.

Figura 1- Posicionamento da aluna surda e da filmadora na sala de aula de Educação Infantil



Fonte: Própria autora

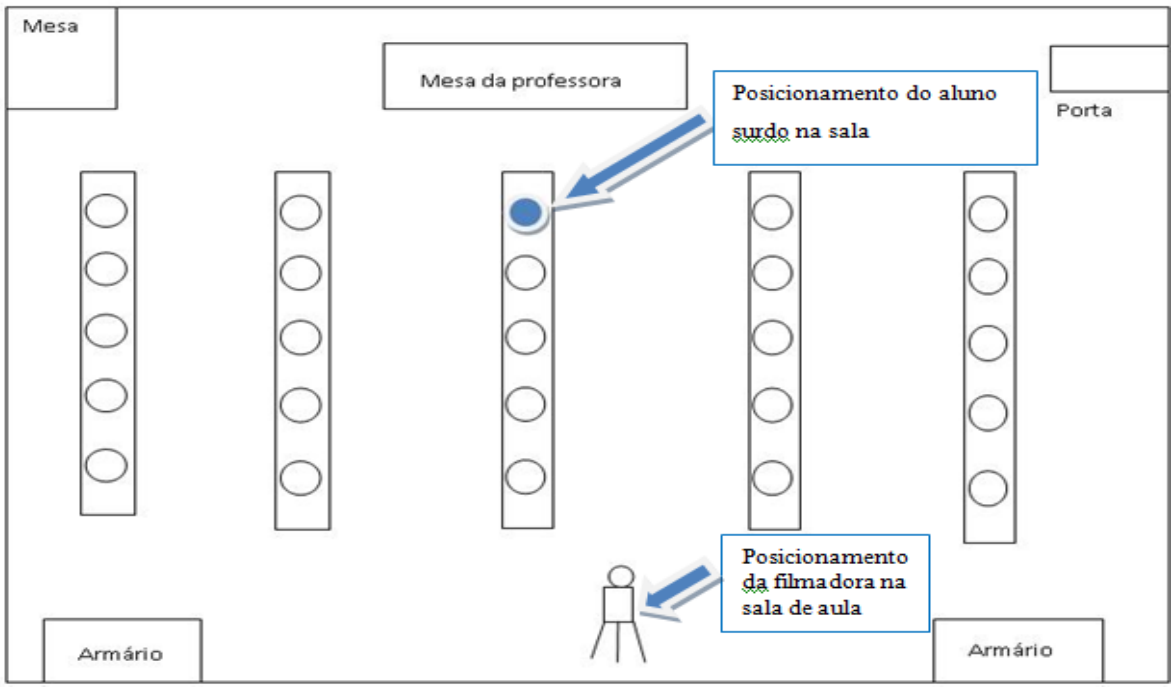
4.4.2 Descrição da sala de aula de Ensino fundamental – escola A

Trata-se de uma escola da rede municipal, de Ensino Fundamental, localizada em região central do município, com dois alunos surdos, ambos cursando o primeiro ano, mas em

salas diferentes; contava com um intérprete de Libras. No total, havia na sala de aula vinte e quatro alunos ouvintes e um surdo, A1, sendo quinze meninas e dez meninos, na faixa etária de seis a sete anos.

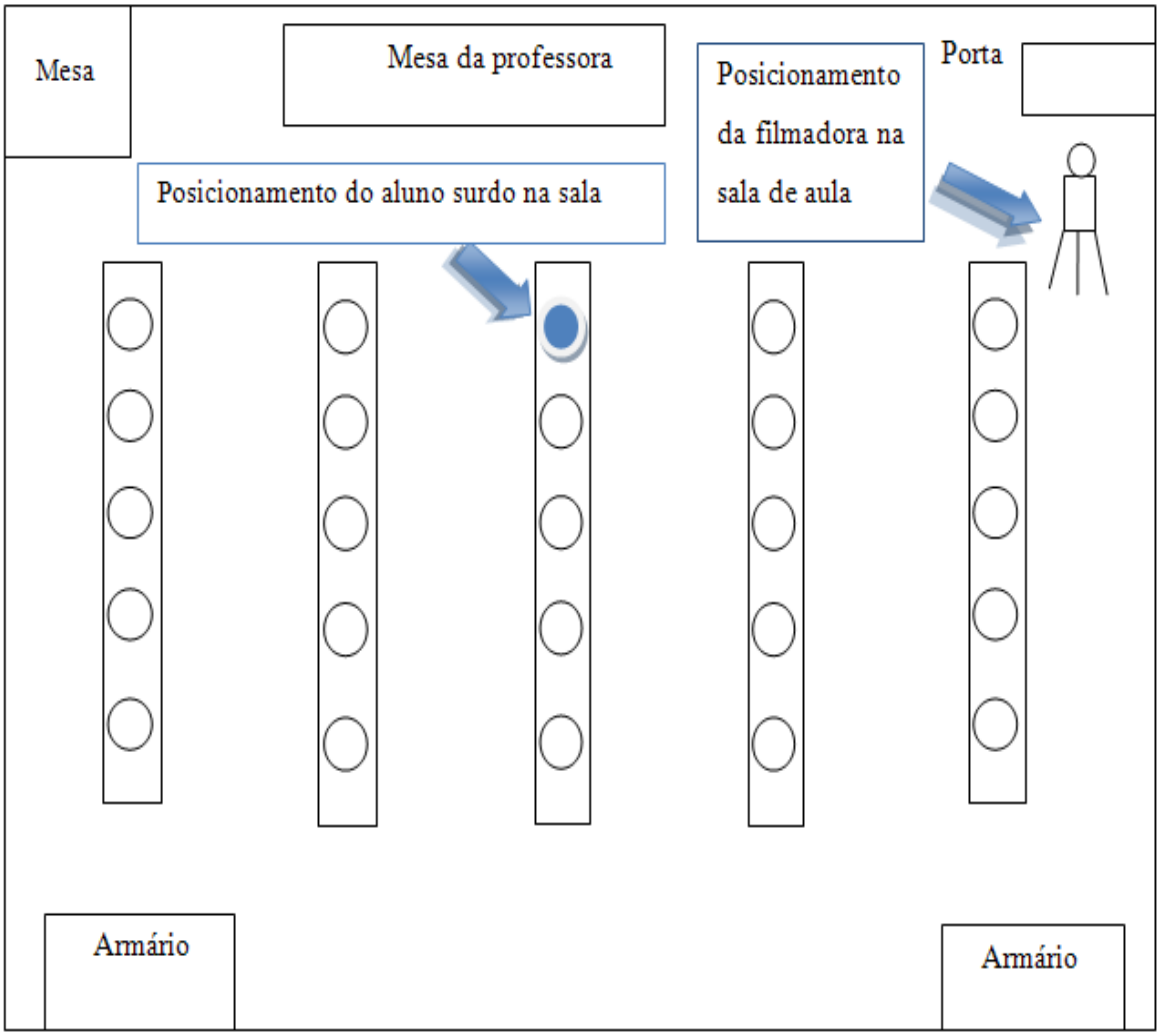
Os alunos eram dispostos em cinco fileiras de cinco carteiras individuais. A1, destacado em cor azul na ilustração abaixo, sentava-se na terceira fileira, na primeira carteira, próximo à mesa de PRO1. A posição da filmadora variou conforme a atividade planejada e, durante as situações de observações do aluno e da sala, ficou posicionada no fundo da sala; apenas nas situações em que a pesquisadora participou contando histórias às crianças, a filmadora permaneceu posicionada ao lado direito de A1, próxima à parede e à porta da sala, a uma distância aproximada de um metro. Durante as filmagens, foram focalizadas situações de comunicação e interação entre professor-aluno surdo; aluno surdo-alunos ouvintes; pesquisadora-aluno surdo, bem como toda a dinâmica comunicativa da sala de aula. A figura 2 ilustra o posicionamento do aluno surdo e a organização da sala de aula do Ensino Fundamental I.

Figura 2 – Posicionamento do aluno surdo e da filmadora na sala de aula do Ensino Fundamental



Fonte: Própria autora

Figura 3- Posicionamento do aluno surdo e da filmadora na sala de aula do Ensino Fundamental



Fonte: Própria autora

4.5 Organização do trabalho

Considerando os desafios a respeito do entendimento da especificidade da linguagem e da comunicação da criança e do jovem surdo, e a necessidade do envolvimento da escola e da família com essa questão, esta pesquisa inicialmente estabeleceu os procedimentos metodológicos de forma a garantir ações de capacitação para o professor, em conjunto com a família.

Foram então estabelecidas três etapas norteadas pelo programa de atuação nas escolas, preconizado por Deliberato (2009, 2013). Cabe destacar que, frente à especificidade do aluno

surdo e necessidade de formação do professor com o envolvimento da família, foi feita uma adaptação da proposta, principalmente na etapa 2.

A Etapa 1 se caracterizou pelo contato e estabelecimento de vínculo da pesquisadora com as famílias e professores dos alunos, a fim de se identificar suas necessidades para elaborar um plano de atuação a ser desenvolvido na Etapa 2. Foram utilizados na Etapa 1 entrevistas e protocolos de identificação de habilidades comunicativas, também preenchidos com os pais e professores. Além disso, a pesquisadora observou os professores participantes na sala de aula.

A proposta inicial para a Etapa 2 seria a composição de um grupo focal, conforme Gatti (2005), Ferreira (2006) fazendo algumas adequações ao modelo proposto pelo último autor, com a intenção de envolver as famílias, professores, coordenadores pedagógicos e intérpretes da língua de sinais.

Neste grupo, seriam discutidos os temas identificados na Etapa 1, e a partir disso, a pesquisadora interviria na sala de aula, em conjunto com a professora, com o aluno surdo, sendo que os resultados dessas intervenções também seriam discutidos nas reuniões do grupo focal. No entanto, o grupo inicialmente proposto com seis participantes foi se descaracterizando, sendo necessário então fazer alterações no procedimento metodológico inicialmente proposto - de grupo focal, passou-se para encontros de capacitação junto aos professores a respeito do aluno surdo.

Por fim, na Etapa 3 foi feito um acompanhamento dos professores e familiares para que pudessem relatar a experiência dos encontros de discussões e opinar sobre a mediação da pesquisadora. Nesta etapa, então, as informações foram coletadas a partir de entrevistas.

No quadro 1 estão descritas as três etapas do programa de capacitação com os procedimentos estabelecidos; em seguida, cada etapa é apresentada com suas ações metodológicas referentes à elaboração de instrumentos de coletas de dados, seus procedimentos de coleta e análise dos dados, resultados e discussão.

Quadro 1- Etapas do Programa de Capacitação do Professor do Aluno Surdo

ETAPAS	FASES DAS ETAPAS
Primeira Etapa Contato com a escola e família	Reunião geral com a família do aluno surdo, professor e coordenador pedagógico; Preenchimento do protocolo para avaliação de habilidades comunicativas do aluno surdo em ambiente escolar com o professor; Entrevista com a família; Entrevista com o professor; Observação dos professores, sem intervenções.
Segunda Etapa Encontros de capacitação Atuação em sala de aula	Identificação de dados obtidos por meio da Etapa 1 para a elaboração das temáticas a serem abordadas nos encontros de capacitação; Encontros para a discussão das temáticas com os pais e professores (grupo de capacitação); Atuação na sala de aula por meio da mediação do fonoaudiólogo (durante o grupo de capacitação).
Terceira Etapa Avaliação da contribuição do fonoaudiólogo no programa de capacitação.	Acompanhamento dos professores e famílias por meio do uso de roteiros de entrevista para identificar a contribuição do fonoaudiólogo durante o programa de capacitação.

Fonte: Própria autora.

4.6 Etapa 1

4.6.1 Instrumentos de pesquisa utilizados na Etapa 1

Para a Etapa 1, foram elaborados e utilizados três instrumentos de pesquisa, sendo dois roteiros de entrevista semiestruturada, um direcionado a professores (Apêndice D) e outro à família (Apêndice E), um protocolo (Apêndice F) para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar com o professor, que foi adaptado a partir da proposta de

Paula (2007). Além desses instrumentos previamente elaborados, foram realizadas observações do aluno e professor em sala de aula, filmagens e anotações em caderno de registro.

Segundo Manzini (2003), alguns cuidados metodológicos devem ser tomados desde o planejamento da coleta de informações até as variáveis que podem afetar os dados e as futuras análises. Como forma de contribuir para a utilização da entrevista de modo criterioso, o autor sugeriu a elaboração de um roteiro norteador, o qual poderá auxiliar o pesquisador a coletar todas as informações desejadas. Seguindo esses critérios, os dois roteiros de entrevistas elaborados nesta pesquisa passaram por apreciação de dois juízes da área para avaliação da pertinência do conteúdo frente aos objetivos propostos, sofrendo alterações.

O roteiro de entrevista aos professores (Apêndice D) tinha como objetivo obter informações a respeito da criança surda, no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação, linguagem e escola; a partir desse material, a pesquisadora poderia elaborar posteriormente encontros de discussão a respeito dos temas identificados. Para isso, foram elaboradas perguntas sobre: experiência docente anterior com aluno surdo; cursos de formação realizados na área; comunicação do aluno na rotina escolar; compreensão da comunicação do aluno por parte do professor; interação do aluno com os colegas; opinião do professor a respeito de Libras; uso de recursos tecnológicos em sala de aula (aparelho de amplificação sonora individual, implante coclear, sistema de frequência modulada); conhecimento do professor a respeito desses recursos tecnológicos; estratégias usadas em sala de aula para facilitar a compreensão do aluno surdo; desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo; uso de materiais adaptados para facilitar a comunicação com o aluno surdo; vínculo do professor com a família do aluno surdo; envolvimento da família com a escola; participação e orientação dos profissionais do atendimento especializado.

Para a família, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice E), com o objetivo de obter informações sobre a criança surda no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação, linguagem e escola, com a intenção de a pesquisadora elaborar, posteriormente, encontros de discussão a partir dos temas identificados. Este roteiro tinha perguntas sobre: período do diagnóstico e orientações recebidas; uso de recursos tecnológicos (aparelho de amplificação sonora individual e implante coclear); expectativa da família em relação à escola e aos profissionais do atendimento especializado (fonoaudiólogo e professor de sala de recursos multifuncional); participação e envolvimento da família com a escola; forma de comunicação do filho surdo (fala, gestos, gestos e fala, língua de sinais); opinião dos pais a respeito de Libras.

Foi realizada a adaptação do Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar (Apêndice F) a partir da proposta de Paula (2007), para atender as especificidades comunicativas do aluno surdo. O instrumento apresentava os seguintes itens: identificação; profissionais de atendimento; comportamentos observados; centros de interesse do aluno; rotina do aluno na escola; cuidadores; modalidades de comunicação; habilidades de compreensão; estratégias de comunicação.

4.6.2 Formas de registro da Etapa 1

Belei et al. (2008) salientaram que são muitos os métodos utilizados para a coleta de dados em pesquisas qualitativas, citando a entrevista, além da observação e filmagem.

Para Dessen; Borges (1998), a utilização de mais de um recurso possibilita uma coleta de dados mais abrangente, favorecendo a compreensão do fenômeno estudado, além de uma maior diversidade e riqueza de informações.

Na Etapa 1 deste estudo, de fato, foi imprescindível para a coleta de dados o emprego de três formas de registro: registro contínuo, gravação das entrevistas, filmagem em sala de aula.

O registro contínuo foi usado para anotar as observações sobre o aluno surdo e professor antes da pesquisadora iniciar as intervenções em sala de aula durante a constituição do grupo de capacitação (grupo focal, proposta inicial). A pesquisadora permaneceu ao fundo da sala de aula e fez anotações referentes às situações de comunicação envolvendo o professor e o aluno surdo, o aluno surdo e os alunos ouvintes.

As entrevistas com os pais e professores foram gravadas e transcritas na íntegra, e as situações em sala de aula foram filmadas para que a pesquisadora pudesse rever os episódios e incorporá-los ao caderno de registro.

4.6.3 Materiais e equipamentos utilizados na coleta de dados da Etapa 1

Foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos para a coleta de dados: gravador digital para gravar as entrevistas com as famílias e professoras; filmadora com tripé,

para filmar as observações em sala de aula; computador para transcrição das entrevistas, observações e filmagens em sala de aula; máquina fotográfica para registrar os recursos utilizados na primeira sensibilização em sala de aula com os fantoches e boneco com implante coclear, caderno brochura para anotar as observações em sala de aula.

4.6.4 Procedimentos de coleta de dados da Etapa 1

Para estabelecer o cronograma de atividades em conjunto com o professor, a pesquisadora fez inicialmente um contato com as escolas. A primeira escola contatada foi a de Ensino Fundamental, denominada neste estudo como Escola A e a segunda foi a de Educação Infantil, denominada Escola B.

Para a realização das entrevistas e preenchimento do Protocolo para Avaliação das Habilidades Comunicativas em Ambiente Escolar, a pesquisadora contatou os professores e agendou a data e o local, conforme o cronograma estabelecido e disponibilidade dos participantes. A entrevista com os professores e o preenchimento do protocolo ocorreram no mesmo dia. PRO1 foi entrevistada e auxiliou a pesquisadora respondendo às perguntas do protocolo em sua unidade escolar, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). A entrevista e o preenchimento do protocolo com a PRO2 foram realizados no local onde os alunos faziam atendimento fonoaudiológico com a pesquisadora. Apenas as entrevistas foram gravadas.

Para a identificação dos sujeitos, usamos PRO1 (professora do aluno surdo – A1); PRO2 (professora da aluna surda – A2); FA1 (pai do aluno surdo); FA2 (mãe da aluna surda); A1 (aluno surdo); A2 (aluna surda).

A entrevista com PRO1 teve a duração de 35 minutos e 39 segundos e com PRO2 de 32 minutos e 7 segundos. Cabe ressaltar que o preenchimento do protocolo foi realizado pela pesquisadora, que registrava as respostas dos professores. Em seguida, a pesquisadora agendou as entrevistas com as famílias, conforme a disponibilidade, sendo estas realizadas no local de atendimento fonoaudiológico das crianças. A entrevista com FA1 teve a duração de 28 minutos e com FA2 de 17 minutos e 45 segundos.

É importante esclarecer que, anteriormente à realização das entrevistas com os professores, foi feita apenas uma observação em sala de aula, sem intervenção, com duração de trinta minutos na sala de A1 e duas horas na sala de A2. A pesquisadora permaneceu no

fundo da sala e fez anotações no caderno de registro. A seguir, é apresentado o quadro com o cronograma de planejamento da Etapa 1.

Quadro 2- Cronograma do Programa da Etapa 1

Dias	**Escola A**	**Escola B**	**Entrevista**	**Protocolo de habilidades comunicativas**
07/03/12			Entrevista com FA1	
09/03/12	1ª observação em sala de aula			
14/03/12			Entrevista com PRO1	Preenchimento de Protocolo com PRO1
27/03/12		1ª observação em sala de aula		
28/03/12			Entrevista com PRO2	Preenchimento de Protocolo com PRO2
30/03/12			Entrevista com FA2	

Fonte: Própria autora

4.6.5 Procedimentos de análise da Etapa 1

Após a coleta, as entrevistas foram transcritas na íntegra e a pesquisadora ouviu novamente as gravações, adequando as transcrições às normas da Língua Portuguesa e usando também alguns sinais das normas Marcuschi (1986), que são descritos a seguir:

> (+) em situações que ocorriam pausas e silêncios na fala do entrevistado ou entrevistador;
> Ah, hum, ahn: para indicar pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção;
> /.../ para indicar corte na produção de alguém;
> (( )) para comentar as situações em que o entrevistado ou entrevistados ria ou tossia.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram incorporados aos dados advindos do preenchimento do protocolo com os professores e registros das observações em sala de aula; dessa forma, constituíram um texto único, conforme os pressupostos da triangulação dos dados de Triviños (1992). Em seguida, foi realizada a análise de conteúdo segundo Bardin (2004), que consistiu então de uma classificação de unidades temáticas, abrangendo os dados obtidos por meio dos instrumentos acima descritos.

Foram estabelecidas unidades temáticas, contendo seis temas e seus respectivos subtemas, descritos no quadro 3: habilidades de comunicação: compreensão e expressão; opinião a respeito de Libras; recursos: recursos para compreensão e expressão; estratégias: estratégia para o ensino; aprendizagem: percepção e opinião; recursos tecnológicos: implante coclear, sistema FM; família: percepção do envolvimento, participação e expectativas.

Quadro 3- Temas e Subtemas de Análise da Etapa 1

Temas	**Subtemas**
1.Habilidades de comunicação	1.1Compreensão 1.2 Expressão 1.3 Opinião a respeito de Libras
2. Recursos	2.1 Recursos para a compreensão 2.2 Recursos para a expressão
3. Estratégias	3.1 Estratégia para o ensino
4. Aprendizagem	4.1 Percepção e opinião
5. Recursos tecnológicos	5.1 Implante coclear 5.2 Sistema FM
6. Família	6.1Percepção do envolvimento 6.2 Participação 6.3Expectativas

Fonte: Própria autora

Tema 1 - Habilidades de comunicação: habilidade de a criança surda compreender o outro e se expressar. Este tema subdividiu-se em três subtemas:

(a) Compreensão: diferentes habilidades da criança surda para compreender o interlocutor no ambiente escolar e /ou familiar, por exemplo, por meio de gestos, sinais ou língua oral e demais habilidades;

(b) Expressão: diferentes habilidades da criança surda para expressar uma intenção com outro interlocutor no contexto escolar e/ou familiar, quer seja por meio de gestos, vocalizações, sinais, pela língua oral e demais habilidades;

(c) Opinião a respeito de Libras: toda fala dos pais e professores a respeito dessa modalidade de língua.

Tema 2 - Recursos: materiais escolares e pedagógicos usados em sala de aula pelo professor e durante a mediação da pesquisadora na sala de aula.

(a) Recursos para a compreensão: recursos modificados ou adaptados utilizados para ampliar as possibilidades de compreensão do aluno durante as tarefas pedagógicas e nas atividades propostas pela pesquisadora;

(b) Recursos para a expressão: recursos modificados ou adaptados utilizados para ampliar as possibilidades de expressão do aluno durante as tarefas pedagógicas e nas atividades propostas pela pesquisadora.

Tema 3 - Estratégias: procedimentos empregados pelo professor e pela pesquisadora para a realização das atividades escolares.

(a) Estratégias para o ensino: procedimentos utilizados pelo professor e pela pesquisadora para auxiliar o aluno, na compreensão do conteúdo pedagógico.

Tema 4 - Aprendizagem: aprendizagem do conteúdo acadêmico oferecido pelo professor durante a rotina do planejamento estabelecido no currículo.

(a) Percepção e opinião: percepção e opinião da família e professor a respeito da aprendizagem da criança surda durante as atividades realizadas na escola.

Tema 5 - Recursos tecnológicos: conteúdos referentes ao implante coclear e sistema de frequência modulada (FM).

(a) Implante coclear: trata-se de uma prótese inserida cirurgicamente e que funciona de forma computadorizada, substituindo parcialmente as funções da cóclea, ou seja, transforma

energia sonora em sinais elétricos, que serão interpretados no córtex auditivo (BERRO; OLIVEIRA; BRAZOROTTO, 2008);

(b) Sistema FM: trata-se de um sistema por frequência modulada, usado principalmente para melhorar a percepção da fala em situações acústicas desfavoráveis, como salas de aula ruidosas (BERRO; OLIVEIRA; BRAZOROTTO, 2008).

Tema 6 - Família: diz respeito ao envolvimento familiar com as questões escolares e às expectativas em relação ao filho surdo. Foi possível identificar três subtemas:

(a) Percepção do envolvimento: percepção da família em relação ao envolvimento, interação e comunicação do seu filho com o processo educativo;

(b) Participação: participação da família no processo de escolarização do filho;

(c) Expectativas: expectativa da família em relação aos profissionais da educação e da saúde que atendem a criança surda

As unidades temáticas foram encaminhadas a dois juízes com experiência na área de Educação Especial, com o objetivo de verificar se os temas e subtemas elencados estavam representados por meio das informações selecionadas. Após a análise do material enviado aos juízes, foram obtidos os seguintes índices de concordância, segundo Carvalho (1996).

Tabela 1- Índice de concordância obtido entre os juízes na Etapa 1

RELAÇÃO ENTRE JUÍZES	ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA
P-A	90, 6%
P-B	100 %
A-B	90,6%

Fonte: Própria autora

4.7 Resultados e discussões da Etapa 1

Os temas e subtemas identificados na etapa 1 foram analisados e discutidos para serem incorporados na etapa 2, constituindo-se então em temas norteadores para o grupo de capacitação com os professores e familiares. A seguir são apresentados os resultados e discussões dos dados referentes as unidades temáticas que foram identificadas na Etapa 1.

Segue a legenda para a identificação da fala dos participantes:

PRO1: professora do Ensino Fundamental
PRO2: professora da Educação Infantil
FA1: pai do aluno surdo do Ensino Fundamental
FA2: mãe da aluna surda da Educação Infantil
A1: aluno surdo do Ensino Fundamental
A2: aluna surda da Educação Infantil

4.7.1 Habilidades de comunicação: compreensão e expressão

A identificação das habilidades de compreensão e expressão da criança surda a partir da percepção da família e do professor possibilita orientá-los adequadamente a respeito do desenvolvimento da linguagem, favorecendo, assim, ações conjuntas que possam levar a uma aprendizagem efetiva (DELIBERATO, 2013; VON TETZCHNER, 2009).

Ao longo dos anos, a literatura vem discutindo que as habilidades de comunicação das crianças surdas podem ser diferentes em função de aspectos biológicos e ambientais: tipo e grau de perda auditiva, local da lesão, diagnóstico precoce, acesso as tecnologias, acesso a reabilitação, participação da família, capacitação da família e professores no contexto da Libras e demais possibilidades de comunicação, entre outros fatores (JIMÉNEZ; PINO; HERRUZO, 2009; KELMAN, 2010; SANTANA, 2007; VALADAO et al. 2012). Sendo assim, cada criança deve ser vista como um indivíduo com características e habilidades particulares, inserido em determinado meio.

Os exemplos a seguir foram obtidos durante as entrevistas com FA1 e FA2, tendo como objetivo justamente entender as habilidades comunicativas das crianças surdas deste estudo.

Exemplo 1:

Contexto: entrevista realizada com FA1

Pe: Você está conseguindo se comunicar com ele [A1]?

FA1: É, eu me comunico com ele, mas é pouco. É sempre por gesto.

Pe: Sempre por gesto, FA1?

FA1: Tento falar, falo, mas falo tudo com gesto.

Pe: Hoje em dia, de que forma o A1 mais se comunica: (+) por gesto, gesto e fala ou língua de sinais?

FA1:Ah, ele faz um grito, eu entendo um grito.

Pe: Ele grita (+).

FA1: Ele grita e faz gesto.

Exemplo 2:

Contexto: entrevista realizada com FA2

Pe: Você consegue se comunicar com a A2?

FA2: Com a A2 sim.

Pe: E como que você se comunica com ela no dia a dia?

FA2: Então, eu tento falar com ela olhando bem nela, porque ela entende.

Pe: E sinais?

FA2: Pouco sinal. É (+) sinal, na verdade, só três sinais, que é banho, escola e comer.

Pe: E como que é o sinal de banho?

FA2: Banho é assim (esfregou a mão em movimento circular no peito).

Pe: Banho e escola?

FA2: Escola é assim (movimento de esfregar as duas mãos em movimento circular).

Pe: Assim, com a mãozinha por quê?

FA2: É, para ela é assim.

> Pe: E comer, como ela faz?
> FA2: Fez gesto com uma mão próximo à boca (sinal de comer em Libras).
> Pe: De que forma ela se comunica mais, você já percebeu se ela usa mais fala na sua casa, se ela usa mais gesto ou se ela usa gesto e fala junto ou a língua de sinais?
> FA2: Ela usa gesto e fala junto. Porque ela fala e usa os dois.

Os relatos dos pais nos exemplos acima evidenciaram que diante da falta de um sistema de representação linguística, os filhos surdos comunicavam-se por meio de gestos caseiros e vocalizações. Percebeu-se então que apresentavam habilidades de comunicação, mas que não eram suficientes para a construção de um sistema linguístico mais sistematizado, o qual depende da mediação do adulto para a formação de elementos básicos.

As relações entre gesto e língua e a sua importância para o desenvolvimento de competência comunicativa- linguística é um tema que vem sendo discutido na literatura por diferentes pesquisadores (LIGHT, 2003; LIMA; CRUZ-SANTOS, 2012; SANTANA et al. 2008).

Para Lima e Cruz-Santos (2012) os gestos naturais são a primeira ferramenta de comunicação simbólica são a pedra basilar na construção da linguagem, visto que representam a forma facilitada de a criança iniciar a construção de conceitos, sendo, portanto, uma alternativa para exprimi-los quando ela ainda não domina a modalidade verbal com as regras da língua. Embora não sejam convencionados ou símbolos arbitrários como as palavras, os gestos ocorrem repetidamente na mesma forma física e veiculam sentido. Inicialmente, a sua força comunicativa está presa ao contexto em que ocorrem, mas o seu uso vai conferindo um significado cada vez mais independente do contexto e mais ligado ao próprio gesto.

O uso de um sistema de comunicação gestual particular na interação entre mães ouvintes e filhos surdos foi discutido nos estudos de Pereira (1989; 2010), Quadros (2011), Santana et al. (2008).

Pereira (1989; 2010) analisou o desenvolvimento gestual em crianças deficientes auditivas na interação com as mães ouvintes, observando a eficácia dessa linguagem. Ainda que os gestos pudessem atingir grau complexo em algumas situações de interações, a autora apontou que não se esperaria que evoluíssem para uma língua de sinais, já que as mães não a usavam. As mães ouvintes desse estudo não tinham conhecimento da língua de sinais,

privilegiando, portanto, o uso da linguagem oral, da qual a maioria das crianças apreendia apenas fragmentos.

Como visto anteriormente, os estudos apontaram que, na ausência da comunicação por meio da língua de sinais, com o intuito de fugir do isolamento social, interagir e comunicar, as crianças surdas filhas de pais ouvintes criam um sistema particular de comunicação, denominado sinais caseiros (home signs). Alguns autores consideraram que, embora esses gestos sejam impregnados de significados e sentidos, seu uso é restrito, pois não se trata de uma convenção abrangente, como ocorre em uma língua. Sendo assim, apesar de esses sistemas possibilitarem a comunicação, eles são limitados, restringindo-se a atender às necessidades básicas da criança; além disso, com o avançar da idade, esse tipo de comunicação torna-se insuficiente (BATISTA; REIS, 2011; NADER; NOVAES- PINTO, 2011; QUADROS, 2011; SANTANA, 2007; SANTANA et al. 2008; SANTOS; GIL, 2012).

A seguir, são apresentados trechos das entrevistas realizadas com as professoras, as quais não diferiram das percepções dos familiares. Observa-se que a comunicação com os alunos surdos ocorria por meio de uma linguagem não simbólica, ou seja, faltava um sistema de representação:

Exemplo 3

Contexto: entrevista realizada com a PRO1

PRO1: É, com gestos, ele aponta, ele mostra o que quer.

Pe: Predomina mais uma comunicação gestual?

PRO1: É, comunicação gestual.

Pe: A compreensão dele como é, ele compreende todas os comandos, todas as ordens?

PRO1: A maior parte. Quando a atividade é na folha eu explico, mostro,vou apontando, também através de gestos.

Pe: Usa gestos para facilitar a compreensão?

PRO1: Isso. E na lousa também, aí vou mostrando, apontando o que ele tem que copiar no caderno.

Pe: E para ele se expressar é mais (+)

PRO1: Mais gestual.

Pe: Gestual mesmo, ele não verbaliza nada?

PRO1: Assim, ele emite alguns sons, algumas vogais /.../. O meu nome segunda- feira eu ficava falando aí ele repetiu “Is.

Pe: Ele repetiu?

PRO1: Ele repetiu. Porque a vogal parece ser mais fácil.

Exemplo 4

Contexto: entrevista realizada com a PRO2

PRO2: Ela se comunica muito pouco, o pouquinho que ela precisa ela dá um toquinho na gente e aponta.

Pe: Ela dá um toque e aponta?

PRO2: Ela dá um toque e aponta, mas ela se comunica muito pouco. Ela não pede, ela não pede nada,ela não pede para ir ao banheiro, ela não pede comida se é a hora do
lanche. /.../ Ela toca e aponta e às vezes ela faz aquele barulhinho, aquele sonzinho.

Pe: Vocaliza alguma coisa?

PRO2: Isso.

Pe: Como que é a compreensão dela? Você acha que ela compreende as ordens, os comandos das tarefas da apostila, ou as tarefas da rotina da escola?

PRO2: Ela compreende porque ela realiza. Agora o que fica difícil para eu conseguir entender é porque sempre tudo é feito em grupo.

Os relatos das professoras (PRO1, PRO2) permitiram observar que os alunos surdos comunicavam-se na escola por meio de gestos, vocalizações e apontamentos, evidenciando que se encontravam em processo de construção de uma língua e necessitavam, portanto, da mediação de um adulto para fornecer o modelo e , assim, propiciar o seu desenvolvimento.

Na situação relatada por PRO2, percebeu-se que A2 tentava interagir com o outro, e também tentava resolver sozinha as situações dialógicas-interacionais em sala de aula, apontando o que queria e vocalizando; no entanto, a professora não pôde lhe oferecer um modelo, quer seja por meio da língua oral ou língua de sinais, de modo a ensiná-la, para que, em uma próxima situação, tentasse fazer um sinal ou emitir algum som. Para construção de uma língua, a criança precisa de um suporte de mediação constante, mas, para isso, é preciso capacitar o professor.

Von Tetzchner (2009) considerou que a função do suporte no desenvolvimento da linguagem de criança é a de incrementar a sua competência linguística, sua compreensão do uso convencional da linguagem, assim como a sua produção criativa de novos sentidos.

Os relatos tanto dos pais como dos professores revelaram que as crianças surdas em questão não tinham uma língua constituída, quer seja na modalidade oral ou de sinais, e comunicavam-se por meio de gestos caseiros e vocalizações. Tais informações foram de fundamental importância ao pesquisador, para que organizasse ações na etapa de capacitação de professores, enfocando as questões referentes à linguagem do aluno surdo e pensando em modelos de intervenções.

Estudos analisaram o ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas da criança surda no ambiente familiar e escolar, no contexto da inclusão. Os resultados apontaram que tanto os familiares como os professores não usavam a língua de sinais para interagir com os surdos, o que gerava situações de interações linguísticas restritas e pouco efetivas. Sendo assim, as crianças surdas se deparavam com barreiras linguísticas tanto na família como na escola, o que as impedia de participar ativamente dos contextos dialógicos (GUARINELLO et al. 2013; SCHEMBERG; GUARINELLO; MASSI, 2012).

Outro aspecto observado durante as entrevistas foi que os pais demonstraram desconhecimento a respeito do papel que a língua de sinais representa no desenvolvimento da criança surda. FA1 posicionou-se contra o ensino de Libras ao filho, considerando essa língua difícil de ser aprendida por ele, pai, embora reconhecesse que seria mais fácil para A1. Já FA2 não se posicionou contra o ensino de Libras à filha, porém demonstrou valorizar mais a língua oral, relegando a língua de sinais a um segundo plano, considerando que essa poderia ser ensinada após A2 ter adquirido a língua oral, conforme pode ser observado a seguir.

Exemplo 5:

Contexto: entrevista realizada com o FA1

Pe: Você já recebeu informação sobre outras formas de comunicação que existem, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) /..../?

FA1: Essa daí (referiu-se a Libras), como que fala, aquele pessoal já procurou várias vezes para (+).

Pe: Grupo religioso?

FA1: Isso. /.../ Só que eu opinei que não.

Pe: O que você acha da língua de sinais?

FA1: Pode ser até que ajude ele, mas eu não sei se eu me adaptaria com isso, com esse jogo de sinal, estar falando por sinal eu não sei se vou conseguir aprender.
Pe: Você acha que para você é difícil?
FA1: É, para ele seria mais fácil.

Exemplo 6
Contexto: entrevista realizada com a FA2
Pe: Você já recebeu informação sobre outras formas de comunicação, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras)/..../?
FA2: Tive de Libras.
Pe: Quem te orientou sobre Libras?
FA2: Grupo religioso. Falaram o que é língua de sinais, que ela pode depois ser professora.
Pe: E o que você acha dessa forma de comunicação?
FA2: Eu acho bom, eu acho que depois que ela estiver falando ela deve ter Libras, porque é bom para ela também.

A maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, as quais desconhecem a surdez e suas consequências para o desenvolvimento da linguagem. Na maioria das vezes a preocupação da família é a apropriação da língua na modalidade oral. Sendo assim, a negação implícita ou muitas vezes explícita da família em relação à aprendizagem da língua de sinais não é novidade, e o assunto já foi discutido em diversos trabalhos. Como vários trabalhos tem discutido, a construção desse discurso de negação se deve a vários fatores, tais como: a crença equivocada de que a língua de sinais é apenas mímica ou gestos; desconhecimento a respeito do papel que a língua de sinais representa no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e na construção de sua subjetividade; dificuldade de aceitação de uma forma de trabalho com sinais que explicitaria a condição de surdo da criança; da não representação desta criança como diferente e, portanto, com outras necessidades; manutenção da identidade pressuposta (ouvinte) que é perseguida a todo custo (KELMAN et al. 2011; MOURA; LODI; HARRISON, 2005; PETEAN; BORGES, 2003; SANTANA; GUARINELLO; BERGAMO, 2013).

4.7.2 Recursos: compreensão, expressão

Essa temática permitiu ao pesquisador identificar que os professores em questão apresentavam dificuldades em ensinar o conteúdo escolar ao aluno surdo devido à falta de uma língua comum. Com isso, estes permaneciam isolados, pouco participando das atividades desenvolvidas em sala de aula. Embora os professores utilizassem recursos comunicativos, tais como, desenhos ou figuras para facilitar a compreensão, apontar na lousa o conteúdo a ser copiado, fazer gestos, chamar várias vezes, bater na carteira, repetir ordens, solicitar que um colega ouvinte os auxiliasse nas tarefas de classe, não havia um planejamento prévio das atividades de acordo com as características de A1 e A2, levando então a intervenções improvisadas em sala de aula, como observado a seguir.

Exemplo 7:

Contexto: entrevista realizada com a PRO1

Pe: A compreensão dele [A1] como é, ele compreende todos os comandos, todas as ordens?

PRO1: A maior parte. Quando a atividade assim é na folha, eu explico, mostro, vou apontando também através de gestos.

Pe: Por meio de gestos para facilitar a compreensão?

PRO1: Isso. E na lousa também, aí vou mostrando, apontando o que ele tem que copiar no caderno porque é mais um treino de registro que a gente faz no caderno.

Pe: Entendi, sempre tem um colega que auxilia.

PRO1: É, auxilia.

Pe: Entendi. E como ele interage com os demais colegas da classe? Ele está interagindo, ele fica mais isolado, como está?

PRO1: Essa semana eu coloquei em duplas, eu falei, vou tentar. Aí eu coloquei o L. com ele, que é muito falante, aí eu falei você vai ajudando o A1.

Pe: Entendi.

PRO1: Aí resolveu um pouquinho, eles conseguiram ali.

No exemplo anterior, foi possível perceber que PRO1 buscou estratégias para tentar ensinar A1, desenvolveu procedimentos de mediação e usou determinados elementos linguísticos, como apontar e fazer gestos. Além disso, buscou propiciar a interação entre aluno surdo (A1) e aluno ouvinte, aproximando-os fisicamente. No entanto, essas mediações não foram suficientes para garantir o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Faltou aqui uma capacitação prévia, para que PRO1 pudesse ter mediado essa interação, inserindo gestos e sinais durante a comunicação, oferecendo assim um modelo para que A1 pudesse participar efetivamente da atividade. Como se percebe, é difícil o professor aprender em serviço; sem ter alguém para ajudá-lo a identificar as necessidades específicas de alunos com deficiência, não consegue lhes transmitir os conteúdos das matérias, restando-lhe, apenas improvisar.

Bedoin (2011) também evidenciou em seu estudo a necessidade de professores de surdos passarem por um programa de treinamento especializado, pois é muito difícil que descubram sozinhos as dificuldades desses alunos e maneiras efetivas de auxiliá-los.

Os exemplos a seguir trazem situações de sala de aula do Ensino Fundamental observadas pela pesquisadora:

Exemplo 8:

Contexto: Observação de PRO1 conduzindo uma atividade em sala de aula envolvendo habilidades fonológicas, por meio de rimas do texto "O Palhacinho".

VENHAM VENHAM TODOS
VER O PALHACINHO
QUE SAIU NA RUA
COM SEU CAVALINHO

A TOCAR CORNETA
A VIRAR PIRUETA
VENHAM VENHAM TODOS
VER SUA CARETA!

Inicialmente, a professora recitou as estrofes do texto, apontando as palavras com o dedo na folha de A1, que também acompanhava apontando-as com o seu lápis. PRO1 recitou

e leu junto à classe duas vezes; na terceira, pediu aos alunos para recitarem e passarem o dedo nas palavras do texto. A professora recitava apontando as palavras com a caneta na folha de A1, enquanto a classe recitava em coro. A1 não verbalizou nada, apenas acompanhava a professora apontando as palavras em sua folha. Posteriormente, a professora solicitou que os alunos escolhessem um lápis colorido e pintassem os espaços entre as palavras no sentido horizontal, dando o modelo na lousa. A1 escolheu o lápis verde; PRO1 aproximou-se dele e mostrou na lousa como deveria fazer. Em seguida, falou aos alunos que, ao terminarem de pintar os espaços, poderiam pintar o palhaço. A1 entendeu e realizou a atividade sem dificuldade.

Finalizada a primeira etapa, os alunos foram ao recreio. Ao retornarem, a professora prosseguiu com a atividade, trabalhando rimas. PRO1 leu novamente o texto para a classe, os alunos deveriam ouvir e repetir as palavras que rimavam. Em seguida, distribuiu uma folha com o texto e solicitou que circulassem as palavras que rimavam: PALHACINHO-CAVALINHO; CORNETA-PIRUETA-CARETA. Depois, PRO1 entregou outra folha de atividade com as palavras: palhacinho e corneta. Os alunos deveriam escrever no espaço diante delas outras palavras do texto que rimassem, conforme o exemplo abaixo:

PALHACINHO CAVALINHO
CORNETA PIRUETA ou CARETA

PRO1 conduzia o letramento trabalhando a linguagem oral, sendo que atividade proposta envolvia habilidades fonológicas (rimas), não sendo, portanto, uma atividade adequada para o aluno surdo. A1 não entendeu a atividade proposta, não recitou o texto junto com os colegas, não repetiu as palavras que rimavam e não entendeu porque deveria circular as palavras palhacinho, cavalinho, corneta, pirueta, careta e em seguida escrevê-las. No texto havia apenas a figura do palhaço, não havia o desenho de cavalinho, corneta ou alguém dando pirueta.

Na situação acima descrita, foi possível observar que o aluno surdo conseguiu copiar o modelo da professora apresentado na lousa, para pintar os espaços entre as palavras. Mas não conseguiu acompanhar as atividades que envolviam rimas, pois estas exigiam a função auditiva, não desenvolvida no aluno; ou seja, essa atividade foi planejada e pensada, apenas, para os alunos ouvintes, centrada nas capacidades de ouvir e falar, não sendo oferecido suporte pelo professor ao aluno surdo, de maneira que ele pudesse realizar a tarefa.

Embora fosse difícil, seria possível inseri-lo nessa atividade fazendo adaptações. Uma possibilidade seria o professor fazer uso de recursos visuais, como os desenhos referentes às palavras e à escrita, por exemplo, destacando os finais que rimavam. Para tanto, o professor poderia utilizar também o alfabeto datilológico e ensiná-lo a todos os alunos.

Essa temática identificada reforça a necessidade de o fonoaudiólogo, na capacitação docente, inserir conteúdo a respeito do vínculo entre recurso, estratégia e especificidade da criança surda.

> **Exemplo 9**
>
> **Contexto: observação em sala de aula da Educação Infantil, em que PRO2 trabalhava o conceito de nublado**
>
> A atividade consistia em escrever o cabeçalho na lousa, logo após a entrada dos alunos. No cabeçalho constavam: nome da cidade, dia, mês e ano, nome da unidade escolar, dia da semana e tempo, ensolarado, chuvoso ou nublado. Nesse dia, o tempo estava nublado, então a professora pegou a mão de A2, conduziu-a para fora da sala e falou: "A2, vamos procurar o sol?" mostrando-lhe que este estava escondido entre as nuvens. Em seguida, retornou para a sala e desenhou na lousa a nuvem cobrindo o sol. A2 olhou o desenho na lousa e voltou a se sentar em seu lugar.

Aqui, perante a possível falta de entendimento do comando oral por parte da aluna surda, PRO2 improvisou uma situação para lhe ensinar o conceito de nublado, usando um suporte natural. No entanto, seria interessante complementar essa intervenção, oferecendo também como suporte uma foto ou imagem e a escrita da palavra referente à imagem, fazendo então a associação entre desenho e escrita.

4.7.3 Estratégias para o ensino

Essa temática permitiu ao pesquisador identificar que a professora do ensino fundamental (PRO1), adotava estratégias de ensino que atendiam às necessidades dos ouvintes, sem considerar o aluno surdo, que, mesmo sendo usuário de implante coclear,

apresentava dificuldades para ouvir e falar. Além disso, a concepção de linguagem subjacente às atividades planejadas considerava a escrita como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. O trecho apresentado a seguir evidenciou essas situações:

> **Exemplo 10**
> **Contexto: entrevista realizada com a PRO1**
> PRO1: Eu falo A, ele [A1] repete.
> Pe: Han, han.
> PRO1: Então eu vou falando ele vai repetindo as vogais, o som das vogais sai. Agora o problema assim é a consoante para estar fazendo.
> Pe: Essa junção.
> PRO1: Essa junção. Uma das atividades era completar com a inicial, nós estamos ainda nas vogais. E ele fez, foi fazendo junto com a classe eu fui mostrando. Abelha começa com a letra A, cheguei bem pertinho dele e falei A A1, A, A1. Ele completou a palavra.

Um aspecto que merece ser discutido diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas para alunos surdos incluídos, já que estas, por vezes, não atendem às necessidades deles. Lacerda (2000a) analisou as formas de organização do trabalho pedagógico em uma sala de aula que tinha um aluno surdo incluído. Desconsiderando o fato de essa criança não falar e nem ouvir, a professora apresentou uma atividade na qual pretendia que os alunos identificassem as sílabas tônicas de palavras. A autora advertiu que nem sempre uma atividade pensada/proposta para ouvintes é apropriada para os surdos, e acrescentou que é preciso levar em consideração as características desses alunos e organizar as atividades de forma a incluí-los.

4.7.4 Aprendizagem: percepção e opinião

O tema a respeito da percepção dos professores a respeito das questões do acompanhamento do aluno surdo na rotina escolar foi identificado por meio das entrevistas e também da observação da pesquisadora em sala de aula. Os relatos verbais apresentados a seguir ilustram a percepção que PRO 1 em relação ao aluno surdo.

Exemplo 11

Contexto: entrevista realizada com a PRO1

Pe: Então você considera que ele [A1] está no nível da classe? Por enquanto ele está no nível?

PRO1: Porque eu não fiz a sondagem, ainda de ninguém.

Pe: Só após essa sondagem que você vai comparar ele com o grupo?

PRO1: Quem evoluiu, avançou um pouquinho nesses dias, um mês e meio.

Pe: Um mês e meio de aula?

PRO1: Um mês e meio de aula.

Pe: É, você acha que ele acompanha os demais alunos da classe ou ele está abaixo do nível de aprendizagem dos demais?

PRO1: Não, eu tenho alunos que estão mais aquém do que ele.

Cabe esclarecer que a escola de Ensino Fundamental deste estudo avaliava a escrita dos alunos por meio de sondagem, com a intenção de verificar os seguintes níveis de desenvolvimento: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético. Nesse processo, embora a professora não tivesse formalizado uma avaliação do aluno surdo, ela já havia percebido que ele tinha potencial melhor que alguns ouvintes. Ela estava atenta, percebendo o desenvolvimento de A1, identificando habilidades e trabalhando com o processo de avaliação assistida, continuada. Nesse sentido, nos programas de capacitação com professor, seria importante reforçar a necessidade de identificar as habilidades iniciais dos alunos com deficiência e, a partir dessas habilidades, estabelecer um planejamento relacionado à rotina de atividades prevista para a sala de aula.

No entanto, apesar de PRO1 perceber o potencial do aluno surdo, ela não deu conta de adaptar a atividade de rima apresentada anteriormente, no exemplo 8.

Exemplo 12

Contexto: entrevista realizada com a PRO2

Pe: /.../ Ela [A2] escreve alguma coisa, o próprio nome dela ela ainda não escreve?

PRO2: Ela coloca algumas letras do nome.

Pe: Ela consegue escrever algumas letras do nome?

PRO2: Algumas letras do nome ela coloca.

Pe: E os outros já estão escrevendo o nome certinho?

PRO2: A maioria já escreve o nome certo.

PRO2 estava atenta ao desempenho de A2, pois identificou que ela estava se apropriando da escrita, já conseguindo escrever letras do seu nome. Conforme o documento São Paulo (2008) elaborado em curso de formação a professores de alunos surdos que atuam na rede municipal de São Paulo, a aluna apresentava o desenvolvimento da escrita dentro do esperado. Segundo esse documento, a Educação Infantil II atende alunos na faixa etária de três anos a cinco anos e 11 meses; nessa fase, as crianças surdas podem aprender a identificar a escrita do nome próprio e a reconhecê-lo em textos recorrentes no cotidiano, tais como, convites para festas de aniversário, roteiro de atividades do dia, comunicados aos pais e listas variadas. Sendo assim, as crianças surdas podem reconhecer e nomear as letras iniciais de seu nome, inicialmente no alfabeto digital. Depois de aprender a digitar o seu nome, podem relacionar as letras digitadas com a forma escrita. A meta, nesse momento, é que reconheçam a semelhança gráfica entre a inicial de seu nome e as iniciais dos nomes dos colegas que também possuem a mesma letra; arrisquem-se a escrever o nome nas situações em que assinar se faz necessário, como na produção de desenhos. No final da Educação Infantil, espera-se que as crianças surdas possam progressivamente conquistar a escrita do nome próprio com total autonomia e ler e escrever os nomes de seus colegas. Podem então aprender a identificar palavras conhecidas em textos escritos pelo professor e localizar palavras num texto que sabem de memória, como letras de músicas conhecidas, parlendas, receitas e outros textos bastante trabalhados (SÃO PAULO, 2008).

4.7.5 Recursos tecnológicos: implante coclear, sistema FM

Soro-Camats (2003) discutiu a necessidade do uso de recursos de tecnologia para garantir às pessoas com deficiência a possibilidade de ampliar suas habilidades em atividades diárias. O implante coclear é um instrumento tecnológico importante para que as crianças surdas sejam inseridas no ambiente auditivo e, a partir de programas de reabilitação, possam adquirir e desenvolver as diferentes habilidades envolvidas com a função auditiva.

Os relatos a seguir evidenciaram o conhecimento de PRO1 e PRO2 a respeito dos recursos tecnológicos para alunos surdos, no caso o implante coclear e Sistema FM.

Exemplo 13

Contexto: entrevista realizada com a PRO1

Pe: No caso, o implante, o implante coclear /..../. Você sabe como funciona o implante do A1?

PRO1: Eu tenho aquelas informações que vocês trouxeram no planejamento /..../.

Pe: É, você conhece, já ouviu falar sobre o uso de um microfone que fica com o professor dependurado e uma outra peça que é encaixada no aparelho aqui no implante (mostrou o local com a mão) atrás da orelha? Você já ouviu dizer?

PRO1: Já.

Pe: Esse microfone para que a criança deficiente auditiva possa compreender melhor a voz do professor e essas questões dos ruídos ambientais não interferirem /..../

PRO1: Seria interessante.

Exemplo 14:

Contexto: entrevista realizada com a PRO2

Pe: /..../ você sabe como funciona o implante coclear, você já teve alguma orientação sobre o implante?

PRO2: Agora eu sei como funciona, porque você me orientou.

Pe: Ficou alguma dúvida, você acha que foi suficiente, ou você ainda tem dúvida em relação ao funcionamento do implante?

PRO2: Não do que você me falou eu guardei tudo, inclusive todos os dias eu vou bem delicadamente e dou uma olhadinha naquele visor, que tem atrás pra ver se está com a bateria em ordem.

Pe: Entendi.

PRO2: Eu presto atenção nisso daí. ((risos)). E eu lembro sobre todas as informações que você me falou sobre o aparelho.

Pe: Você conhece ou já ouviu falar sobre um microfone que fica com o professor dependurado aqui né, como se fosse um colarzinho com o professor e outra peça que é adaptado aqui no implante, no aparelho da aluna. E daí para melhorar a inteligibilidade, ou seja, para que o aluno entenda melhor a voz do professor. Você já ouviu dizer?

PRO2: Não, nunca tinha ouvido.
Pe: Você não conhece?
PRO2: Não.

Como pôde ser observado, em relação ao uso de recursos tecnológicos na área da surdez, as professoras já tinham conhecimento do implante coclear, relataram ter recebido orientação fonoaudiológica a respeito do funcionamento do aparelho. Quanto ao sistema FM, PRO1 conhecia, mas PRO2 desconhecia. A identificação dessa temática é importante, pois as orientações a respeito da tecnologia, como o Sistema FM, também são tópicos importantes a serem inseridos em programa de capacitação ao professor do aluno surdo.

Ainda na temática relacionada às tecnologias, os exemplos de falas a seguir ilustraram a percepção e opinião da família.

Exemplo 15
Contexto: entrevista realizada com o FA1
Pe: E você notou diferença (+) que você falou que a partir de 4 anos ele [A1] começou a usar certinho o aparelho, ele levanta já põe o aparelho, aí ele tira só para dormir. A partir dessa idade que ele começou a usar corretamente o aparelho você observou diferença?
FA1: Ah, ele (+) ele ficou meio diferente. Ele /..../ só não vi ele desenvolver a fala ainda. Eu mesmo não percebi isso.
Pe: A fala ele não desenvolveu?
FA1: Eu não percebi isso ainda.

Exemplo 16:
Contexto: entrevista realizada com a FA2
Pe: E no caso dela estar usando o implante, você percebeu mudança na A2?
FA2: Ela está mais atenta, ela aprendeu a olhar a rua para atravessar.
Pe: Ela está mais atenta aos sons?
FA2: Han, han.
Pe: Você acredita que com o uso do implante tem ajudado a A2?
FA2: Tem.
Pe: Tem ajudado em quê?

> FA2: Na percepção dela, no som que ela escuta, ela fica contente, ela presta atenção na televisão.

Foi possível observar que FA1 percebe questões direcionadas ao domínio do equipamento (implante coclear). Já FA2 consegue identificar questões referentes ao domínio do aparelho e das habilidades auditivas em sua filha com o auxílio do implante. Sendo assim, essa temática mostrou a necessidade de o fonoaudiólogo orientar a família sobre o fato de que, para a criança desenvolver a fala, não basta o uso do implante, é necessário um trabalho para o desenvolvimento das habilidades auditivas e da linguagem.

Os estudos evidenciaram que os pais depositam na cirurgia a esperança de fazer o filho a ouvir e a falar o mais rápido possível, configurando-se então a preocupação com a comunicação a mais relevante entre as famílias. Entretanto essa tecnologia não assegura o desenvolvimento das habilidades auditivas e de linguagem oral, pois isso depende de inúmeros fatores (VALADAO et al. 2012; MOMENSOHN-SANTOS; OLIVEIRA; HAYASHI, 2011; YAMANAKA et al. 2010; SANTANA, 2005; 2007).

A tecnologia assistiva, como no caso do implante coclear pode ser um instrumento importante no desenvolvimento da criança surda, principalmente quanto às questões da linguagem, mas cabe ao fonoaudiólogo inserir orientações sistemáticas a esse respeito. Entender a linguagem pode permitir ao professor maior propriedade no uso da tecnologia e no planejamento de suas ações para inserir o aluno surdo na rotina das tarefas pedagógicas (DELIBERATO, 2013).

4.7.6 Família: envolvimento, participação e expectativas

Deliberato (2011, 2013) descreveu programas de atuação colaborativa entre os profissionais da saúde e educação e destacou a importância e necessidade da participação da família nas diferentes etapas. Isso não significa que os pais devam assumir a função de terapeutas ou professores, mas que possam oferecer suportes a seus filhos nas mais variadas situações cotidianas (VON TETZCHNER, 2009).

De fato, entender a percepção e conhecimento que a família tem de seu filho pode nortear os programas de orientação. Os relatos a seguir mostram as expectativas dos pais e

suas percepções quanto ao envolvimento e participação nas atividades escolares de suas crianças.

Exemplo 17

Contexto: entrevista realizada com FA1

Pe: A sua participação, enquanto pai do A1?

FA1: Ah, eu sei que eu teria que estar ajudando também, mas não consigo, /...../ ajudando ele a desenvolver a fala /..../.

Pe: Hum hum.

FA1: Eu tento, mas não consigo.

Pe: Você sente dificuldade?

FA1: Eu tenho um pouco de dificuldade, nessa parte.

Pe: /..../ O que você espera da escola, dos professores e dos profissionais, da fono, da professora de sala de recursos que está atendendo seu filho, o que você espera de nós?

FA1: Eu espero que ele consiga aprender e o que eu queria mesmo é que ele conseguisse desenvolver a fala.

Pe: É, o que você mais quer é que ele desenvolva a fala?

FA1: O que eu mais quero é que ele desenvolva a fala. Eu sei que a escola ele vai aprender bem, que ele é esperto, ele gosta de estar ali, rabiscando, escrevendo.

Exemplo 18

Contexto: entrevista realizada com a FA2

Pe: /..../ Então você acha assim que tem que mudar alguma coisa na sua participação lá na escola /..../ ou está adequada?

FA2: Está adequada.

Pe: É, então a sua participação na escola tem sido adequada?

FA2: Adequada.

Pe: O que você espera da escola e de nós profissionais que atendemos a A2? O que você espera que a gente possa estar contribuindo e ajudando ela?

FA2: Ah, o desenvolvimento dela, que ela possa falar e desenvolver /.../.

FA1 não pareceu perceber a relação entre desenvolvimento da fala e aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita da Língua Portuguesa. Além disso, FA1 relatou dificuldades em lidar com as situações dialógicas do filho em casa.

Tal relato reforçou a ideia de que a família, no geral, não tem conhecimento da relação entre aquisição e desenvolvimento da competência linguística com a aprendizagem escolar (LIGHT, 2003).

Já FA2 demonstrou não ter percepção de seu papel na aprendizagem escolar de sua filha, pois, embora considere sua participação adequada, não é o que vinha acontecendo, segundo informações da professora. Tal fato pode estar relacionado à falta de conhecimento desta mãe em como oferecer o suporte necessário nas situações dialógicas com sua filha na escola ou em outro ambiente. Esses dados reforçaram a necessidade de o fonoaudiólogo desenvolver um programa de capacitação ao professor fazendo vínculo com a família.

A expectativa da família em relação à criança surda é um dos aspectos que deve ser considerado no processo de intervenção. A presença de um filho com surdez no ambiente familiar exigirá de cada membro redefinições de papéis e mudanças e, na maioria das vezes, os pais não sabem o que esperar dessa criança. Segundo a literatura, por meio de outros pais, outras crianças e dos profissionais as expectativas poderiam ser construídas (BOSCOLO; MOMENSOHN-SANTOS, 2005; NOVAES, 2005).

Outro aspecto a ser considerado para que ocorra o desenvolvimento de linguagem da criança surda diz respeito ao nível de envolvimento familiar (BEVILACQUA; FORMIGONI, 2005; MOELLER, 2000; MORET et al., 2006; RESEGUI-COPPI, 2008).

Além desses aspectos, Schemberg, Guarinello e Massi, (2012) evidenciaram as dificuldades de interações linguísticas das crianças surdas tanto no ambiente familiar como escolar. As autoras ressaltaram que a constante exclusão da criança surda das interações dialógicas no contexto familiar e escolar, denota o desconhecimento acerca das questões ligadas à surdez e ao surdo.

Diante dos relatos dos familiares e professores, das observações nas salas de aula e também da análise de referências teóricas, pode-se constatar que o tema família e sua participação na escola são importantes e precisam ser aprofundados para que haja uma melhor atuação do professor com aluno surdo.

Após a análise dos temas identificados na primeira etapa, os mesmos foram organizados em forma de caderno de conteúdo e utilizados na Etapa 2, durante os encontros de discussões com os professores e familiares. Cabe explicar que o caderno de conteúdo foi elaborado com base no modelo proposto por Ferreira (2006), que se configurava como um

quadro, cujas colunas eram definidas como temas e subtemas de análise, contendo na última coluna exemplos de relatos verbais dos participantes.

4.8 Etapa 2

Como já dito anteriormente, a meta inicial da Etapa 2 seria a constituição de um grupo focal formado pelos dois professores, por coordenadores da escola, pelos familiares dos alunos surdos e pela pesquisadora-fonoaudióloga, sendo o objetivo discutir questões do domínio linguístico dessas crianças e o vínculo dessa temática com a rotina escolar.

A inserção da família no grupo focal foi idealizada para tentar garantir o entendimento das habilidades e necessidades dos alunos surdos na rotina familiar, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Além disso, a literatura tem discutido que incluir a família na equipe de ações colaborativas na escola pode favorecer as metas relacionadas às adaptações de tarefas escolares aos alunos com deficiência (DELIBERATO et al., 2013; DELIBERATO; MANZINI, 2012; VON TETZCHNER; MARTISEN, 2000; REICHLE, 1997).

No decorrer dos encontros, como já relatado, foi necessário alterar o procedimento metodológico, ou seja, em virtude do não comparecimento das famílias e da coordenação da escola no grupo, não foi possível a composição de um grupo focal, mas se formou um grupo de orientação aos professores, sendo então abordados os temas identificados na Etapa 1 e da atuação do pesquisador fonoaudiólogo na sala de aula.

4.8.1 Instrumentos utilizados na Etapa 2

Durante a Etapa 2 foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: os cadernos de conteúdo que subsidiaram as discussões com os professores, o caderno de registro para anotações das observações e mediações da pesquisadora em sala de aula, a filmagem para registrar situações em sala de aula, a gravação das discussões com o grupo de capacitação.

4.8.2 Materiais e equipamentos utilizados na coleta de dados da Etapa 2

Foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos para a coleta de dados: gravador digital utilizado para gravar as discussões com os professores; uma filmadora com tripé para filmar as observações em sala de aula e mediações do fonoaudiólogo, computador para transcrição das discussões, observações, mediações e filmagens; máquina fotográfica para fotografar os recursos utilizados; caderno brochura para anotar as observações em sala de aula; placas de Eucatex; pranchas pequenas de comunicação alternativa; figuras de comunicação suplementar e alternativa do Picture Communication Symbols confeccionadas por meio do software Boardmaker (MAYER-JOHNSON, 2004); materiais de papelaria, como sulfite, e.v.a., plásticos, velcro; fantoches, dedoches, marionete, adereços e fantasias (máscaras de personagens, tule azul vermelho e preto para confecção de capas de fantasias, varinha mágica encapada com papel prateado).

4.9 Formas de registro da Etapa 2

Nesta etapa do estudo foi imprescindível para a coleta de dados o emprego de três formas de registro: registro contínuo, gravação das discussões durante o grupo de capacitação, filmagem das atividades desenvolvidas em sala de aula e o caderno de conteúdo.

4.9.1 Registro contínuo

O caderno de registro foi um instrumento usado em sala de aula para anotar observações do aluno, professor e da interação do aluno com o grupo, segundo os pressupostos teóricos de Vianna (2003). Conforme o autor, as observações registradas devem trazer elementos característicos a serem combinados em um diário de campo:

> I) O que é importante para os observados e II) O que parece importante para o próprio observador. Além disso, o indivíduo estudado não pode ser visto isoladamente, mas em interação com o grupo ao qual pertence.

Para registrar as informações advindas da observação, foi usado o registro contínuo, um instrumento que possibilitou a análise posterior do material, dificultando o esquecimento. O registro contínuo foi realizado no momento da observação, em um período de tempo ininterrupto, consistindo em registrar detalhadamente o que ocorreu numa determinada situação, de acordo com a sequência temporal dos fatos (FAGUNDES, 1999; DANNA; MATOS, 1999).

No momento do registro contínuo, a observadora tomou o cuidado de usar uma linguagem científica, já pontuada na literatura (FAGUNDES, 1999; DANNA; MATOS, 1999). Dentre as principais características dessa linguagem científica, destacam-se a objetividade; a clareza e a exatidão; a concisão; e por fim, a característica de ser afirmativa ou direta.

4.9.2 Gravação

Todas as reuniões com o grupo de capacitação foram gravadas com um gravador digital para posterior transcrição e análise dos dados. O uso do gravador, conforme mencionaram Patton (1990) e Rojas (1999), preserva o conteúdo original, aumenta a confiabilidade dos dados, possibilita registrar palavras, silêncios, vacilações e mudanças no tom de voz, além de permitir maior atenção ao entrevistado.

4.9.3 Filmagem

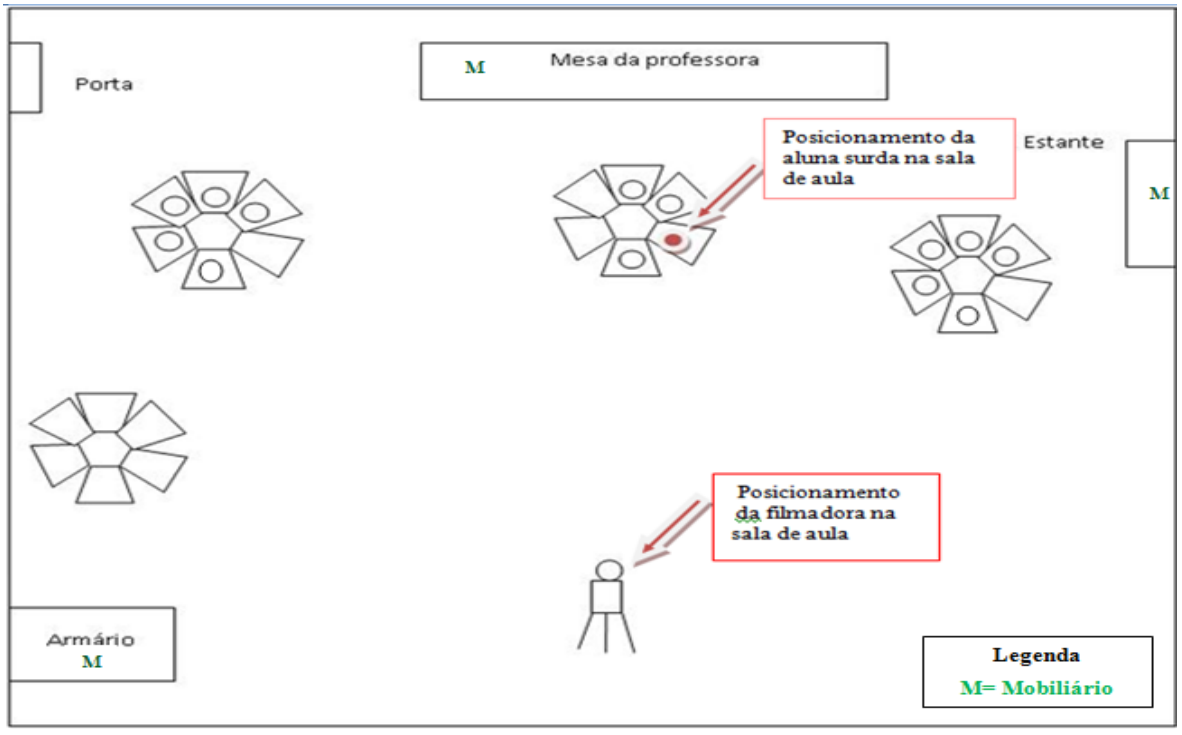
Outro instrumento adotado na coleta de dados foi a técnica de vídeo. As observações em sala de aula e as mediações do fonoaudiólogo foram registradas com a câmera fixa, utilizada uma filmadora digital e um tripé. Segundo Carvalho (1996) a filmagem de atividades na sala de aula deve ser contínua para tentar analisar o problema da seguinte forma:

> 1- Ver e rever as gravações das aulas para podermos separar de uma maneira "bruta" os possíveis episódios que darão pistas para equacionar nossas indagações;
> 2- Fazer uma primeira tentativa de classificação dos episódios; discutir com os pares essa classificação e apresentá-la a juízes para validar a classificação;
> 3- Selecionar de maneira mais precisa os episódios de ensino e analisá-los;

4- Procurar triangular os dados obtidos por diferentes instrumentos, relacionando-os.

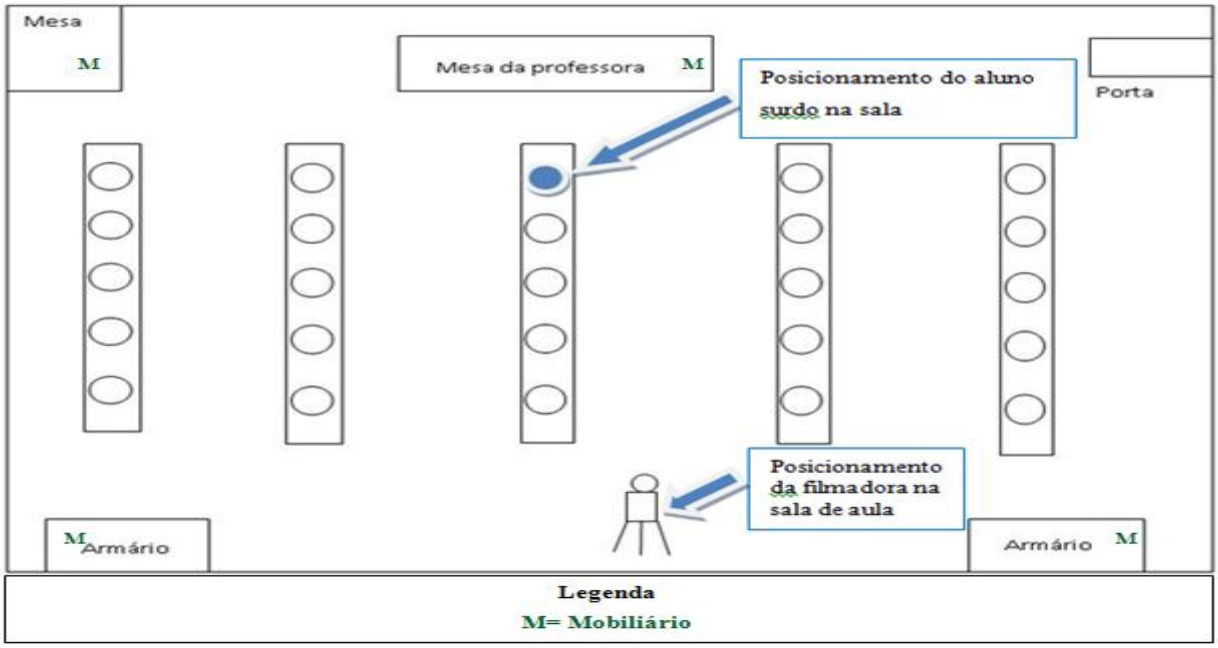
A Figura 4 ilustra a sala de aula de Educação Infantil e as Figuras 5 e 6 ilustram as salas do Ensino Fundamental, demonstrando as mesas, a localização de os alunos surdos na sala, o posicionamento da filmadora, a porta e a disposição dos mobiliários (carteiras, mesa do professor, armários e estante). Para facilitar a visualização dos mobiliários foi utilizada a letra "M" em verde.

Figura 4- Posicionamento da aluna surda, filmadora e disposição de mobiliários na sala de aula de Educação Infantil



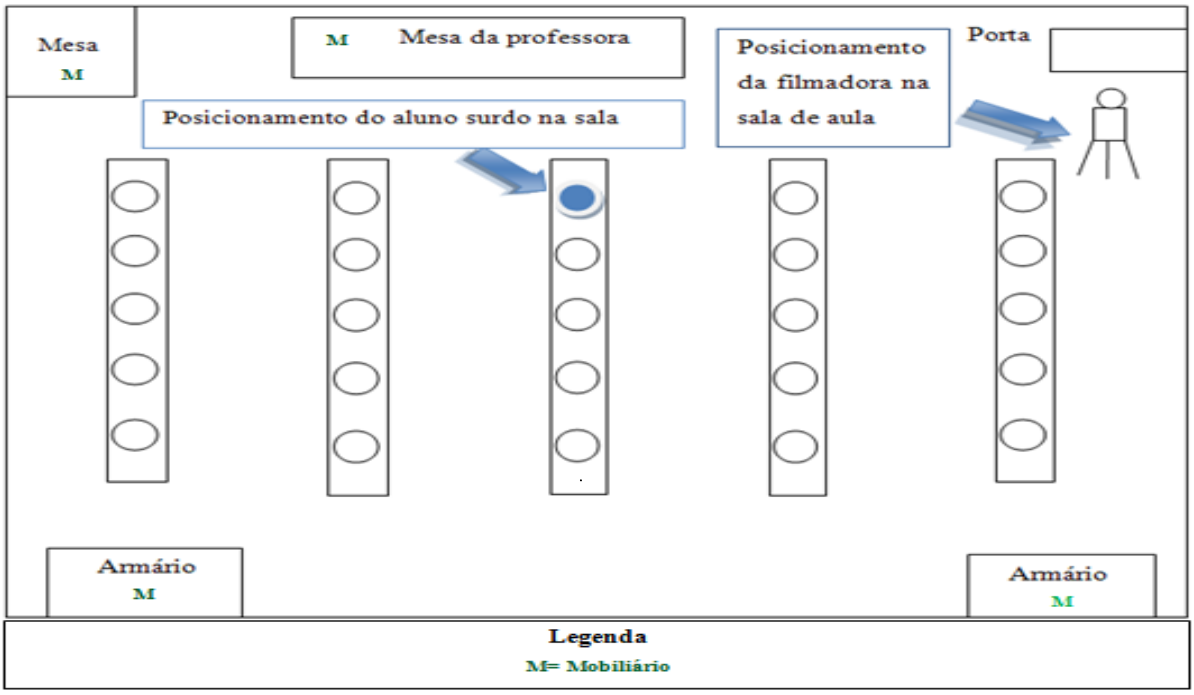
Fonte: Própria autora

Figura 5- Posicionamento do aluno surdo, disposição de mobiliários, filmadora em situação de observação da pesquisadora na sala de aula de Ensino Fundamental I



Fonte: Própria autora

Figura 6- Posicionamento do aluno surdo, disposição de mobiliários, filmadora em situação de mediação da pesquisadora na sala de aula de Ensino Fundamental I.



Fonte: Própria autora

4.9.4 Caderno de conteúdo

O caderno de conteúdo é utilizado em coleta de dados para análise e sistematização de relatos verbais (TUNES; SIMÃO, 1998). Após as transcrições das discussões que ocorriam durante o grupo de capacitação, os relatos verbais dos participantes eram organizados em caderno de conteúdo, segundo o modelo utilizado no estudo de Ferreira (2006) – trata-se de um quadro cujas colunas eram definidas por temas de análises, contendo exemplares de falas representativas.

4.10 Procedimento de coleta da Etapa 2

Para o desenvolvimento da Etapa 2, foi necessária a elaboração de um cronograma do programa, contendo as atividades planejadas para essa etapa. Cabe ressaltar que a Etapa 2 é a continuidade do programa de capacitação que faz vínculo com os resultados da Etapa 1. Sendo assim, todas as temáticas identificadas e analisadas na Etapa 1 foram apresentadas no caderno de conteúdo aos participantes, para gerar o início da discussão no grupo de capacitação.

Nessa etapa, a pesquisadora fazia observações em sala de aula, anotava no caderno de registro, retornava ao grupo e fazia mediações por meio de discussões com os professores, apresentando os temas e subtemas previamente elencados; depois, ouvia a opinião do grupo. As discussões eram gravadas, transcritas, transformadas em temas e subtemas, gerando posteriormente um caderno de conteúdo que era apresentado na reunião seguinte. A pesquisadora também fez mediações com os alunos em sala de aula, por meio de conto de histórias, as quais eram anotadas no caderno de registro e apresentadas ao grupo para serem discutidas.

Neste estudo, a observação foi realizada considerando-se as recomendações de Vianna (2003), sendo que a pesquisadora fez dez observações na sala de A1 e treze na sala de A2 antes de iniciar as atividades com contos de histórias. Vianna (2003) salientou que, ao planejar e implementar uma observação, o pesquisador se defronta com vários problemas, contudo, para obter informações de valor científico, é preciso usar metodologias adequadas. Um dos problemas apontados pelo autor diz respeito à influência da presença do observador, que pode modificar o contexto e a situação observada. Neste caso, o autor sugere que ele

compareça em sala várias vezes, sem coletar dados, para que professor e alunos se acostumem com sua presença e possam agir com naturalidade durante o processo efetivo de observação.

É importante esclarecer que A2 faltou em duas observações planejadas pela pesquisadora. Em relação às atividades de mediações em sala de aula, estas eram planejadas e agendadas previamente com as professoras. A1 e PRO1 participaram de treze atividades; A2 participou de nove atividades e faltou em cinco; PRO2 participou de onze atividades e faltou em uma. A partir da oitava mediação com o conto de histórias, ficou acordado com PRO2 que a atividade planejada seria desenvolvida com a classe, mesmo que A2 faltasse, uma vez que isso vinha acontecendo com frequência, e a proposta era capacitar o professor por meio do modelo de intervenção oferecido pela pesquisadora. Quanto aos encontros de discussões, PRO1 participou dos oito encontros; PRO2 participou de quatro e faltou em quatro; FA1 participou de apenas um encontro; FA2 não compareceu a nenhum deles. Ao término dos encontros, a pesquisadora continuou desenvolvendo as atividades de mediações em sala de aula até o final do ano letivo. O cronograma do programa da Etapa 2 é apresentado no quadro 4.

Quadro 4- Cronograma do Programa da Etapa 2

Dia	**Escola A**	**Escola B**	**Grupo de discussão**
10/04/12	2ª observação em sala de aula	2ª observação em sala de aula	
25/04/12			1º encontro com o grupo. PRO1, PRO2, FA1 compareceram. FA2 faltou.
15/05/12	3ª observação em sala de aula	A2 faltou	
23/05/12			2º encontro com o grupo. PRO1 e FA3 compareceram.
29/05/12	4ª observação em sala de aula	3ª observação em sala de aula	
05/06/12	5ª observação em sala de aula	A2 faltou	

12/06/12	6ª observação em sala de aula	4ª observação em sala de aula. Dramatização por meio de boneca com implante coclear e brincadeira “Gato Mia”.	
13/06/12			3º encontro com o grupo. PRO1 e PRO2 compareceram.
19/06/12	7ª observação em sala de aula	A2 faltou	
26/06/12	8ª observação em sala de aula	5ª observação em sala de aula	
31/07/12	9ª observação em sala de aula	6ª observação em sala de aula	
01/08/12			4º encontro com o grupo. PRO1 e PRO2 compareceram.
07/08/12	10ª observação em sala de aula	7ª observação em sala de aula	
14/08/12	11ª observação em sala de aula	8ª observação em sala de aula	
15/08/12			5º encontro com o grupo. Apenas PRO1 compareceu.
21/08/12	12ª observação em sala de aula	9ª observação em sala de aula	
27/08/12	13ª observação em sala de aula	10ª observação em sala de aula	
04/09/12	Mediação conto da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”	Mediação conto “Os três porquinhos”	
05/09/12			6º encontro com o grupo. PRO1 e PRO2 compareceram.
10/09/12	Mediação conto “Os três porquinhos”	A2 faltou	

18/09/12	Mediação conto “Os três porquinhos”	A2 faltou	
19/09/12			7º encontro com o grupo. Apenas PRO1 compareceu.
25/09/12	Mediação conto “Os três porquinhos”	Mediação conto “Os três porquinhos”	
02/10/12	Mediação conto “Chapeuzinho Vermelho”	Mediação conto “Chapeuzinho Vermelho”	
03/10/12			8º encontro com o grupo (último encontro). Apenas PRO1 compareceu.
09/10/12	Mediação conto “Chapeuzinho Vermelho”	Mediação conto “Chapeuzinho Vermelho”	
16/10/12	Mediação conto “Chapeuzinho Vermelho”	Mediação conto “Chapeuzinho Vermelho”	
23/10/12	Mediação conto “Pinóquio”	Mediação conto “Chapeuzinho Vermelho” A2 faltou.	
30/10/12	Mediação conto “Pinóquio”	Mediação conto “Pinóquio”	
05/11/12	Mediação conto “Pinóquio”	Mediação conto “Pinóquio”. A2 faltou	
13/11/12	Mediação conto “Branca de Neve”	Mediação conto Pinóquio”	
20/11/12	Mediação conto “Branca de Neve”	Mediação conto “Branca de Neve” A2 faltou.	
26/11/12		Mediação conto “Branca de Neve” A2 faltou.	

27/11/12	Mediação teatro “Branca de neve”	Mediação conto “Branca de Neve” e “Chapeuzinho Vermelho”	

Fonte: Própria autora

Os temas e subtemas elencados na Etapa 1, foram organizados em forma de caderno de conteúdo e apresentado ao grupo de pais e professores no primeiro dia do encontro de capacitação. A pesquisadora planejou e acordou junto ao grupo, no primeiro dia de encontro, o local em que seriam realizados os encontros, o horário e duração, sendo determinado que seriam oito encontros de capacitação durante o ano. Inicialmente foi utilizado como método, o grupo focal, adequando o modelo proposto por Ferreira (2006), pensando em envolver os quatro participantes (PRO1, PRO2, FA1, FA2).

No entanto o grupo inicialmente composto por seis participantes foi se descaracterizando enquanto grupo focal, como já citado anteriormente, e em decorrência da falta de adesão dos participantes, a partir do segundo encontro, oscilando entre dois e um participante por encontro, foi necessário fazer alterações no procedimento metodológico inicialmente proposto. Sendo assim, a pesquisadora modificou a proposta inicial de grupo focal para encontros de discussões junto aos professores a respeito do aluno surdo. Como pode ser visualizado no quadro 4, PRO1 participou dos oito encontros programados e PRO2 participou de quatro encontros. Talvez a maior adesão de PRO1 aos encontros se deva ao fato destes terem acontecido na escola onde lecionava, em seu horário de HTPC, o que facilitou a sua participação. Esses encontros aconteceram às quartas-feiras, na escola de ensino fundamental durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), com duração variando entre uma hora e cinquenta e cinco minutos a cinquenta e oito minutos, conforme a evolução das discussões, a participação do grupo e o número de participantes presentes.

4.10.1 Procedimentos de organização dos temas

Os encontros foram gravados e, posteriormente, foi realizada a transcrição das gravações; após leituras sucessivas do material, foram elencados temas e subtemas de análise, segundo Bardin (2004), os quais eram apresentados aos participantes em forma de caderno de

conteúdo, conforme o modelo proposto por Ferreira (2006). Ao total, foram elaborados sete cadernos de conteúdo que a pesquisadora entregava aos participantes no decorrer dos encontros, para o grupo rever, verificar se havia concordância, discordância ou algo a acrescentar a respeito dos temas e, assim, disparar as discussões. A pesquisadora também comentava com os participantes algumas situações observadas em sala de aula, bem como as atividades de mediações, e procurava deixá-los à vontade para discutir outras questões relacionadas ao aluno surdo. A pesquisadora retornava à sala de aula nos intervalos entre os encontros de discussões e, após a finalização destes, após o oitavo encontro, continuou atuando em sala de aula, por meio de mediação com o professor do aluno surdo até o final do ano letivo.

Cabe destacar que, embora as mediações da pesquisadora em sala de aula tenham continuado até o final do ano, foram selecionadas para análise da Etapa 2 as mediações que ocorreram durante o período de realização do grupo de discussão.

Quadro 5- Temas discutidos nos encontros de capacitação

Reunião	**Temas discutidos**	**Duração**
1ª reunião	- Comunicação da criança surda; - Comunicação: na escola, em casa, com os colegas; -Atividades escolares e a participação do aluno surdo; -O aluno surdo e a aprendizagem do conteúdo escolar; Recursos tecnológicos: implante coclear e sistema FM.	1 h e 55 minutos
2ª reunião	- Comunicação: compreensão e expressão; - Recursos tecnológicos: implante coclear e sistema FM; -Aprendizagem: compreensão da tarefa, recursos para compreensão, avaliação; - Família: envolvimento na escola, expectativas.	1 h e 54 minutos
3ª reunião	-Comunicação: compreensão, expressão, estratégias para compreensão; -Recursos tecnológicos: implante coclear, sistema FM; -Aprendizagem: evolução da escrita, escrita do nome, estratégia para o ensino; - Família: dinâmica familiar, comportamento das crianças.	58 minutos
4ª reunião	- Comunicação: compreensão, expressão, recursos para	56 minutos

	facilitar a compreensão; - Habilidades auditivas: etapas do desenvolvimento das habilidades auditivas (atenção, detecção, discriminação, reconhecimento, compreensão), nível de desenvolvimento das habilidades auditivas do aluno; - Família: estimulação em casa, reflexo da dinâmica familiar; - Ensino- aprendizagem: recursos visuais, adaptação da música Cai Cai Balão em Libras e Comunicação Alternativa, avaliação e sondagem da escrita.	
5ª reunião	- Comunicação: compreensão, expressão; -Desenvolvimento do aluno: socialização, habilidades auditivas; -Família: diagnóstico precoce, negação do problema; -Ensino- aprendizagem: estratégia de ensino, estratégia do aluno, surdez e letramento, adaptação de texto, dramatização; - Avaliação da Educação Infantil: eixos - linguagem oral, escrita, identidade e autonomia, música, movimento, matemática e sondagem da escrita), -Avaliação do Ensino Fundamental: sondagem da escrita.	1 h e 9 minutos
6ª reunião	- Desenvolvimento do aluno: socialização, habilidades auditivas, influência do FM na compreensão, compreensão de comandos de rotina; - Cirurgia de implante coclear e condutas: idade ideal para cirurgia, condutas dos centros de implante, fatores que influenciam o desenvolvimento de linguagem; - Família: envolvimento familiar e aceitação, esclarecimento sobre a necessidade de uma forma de comunicação; - Ensino: estratégias e recursos para o ensino, compreensão de histórias, trabalho com o concreto, vocabulário, conteúdo escolar e gêneros textuais, sondagem da escrita do aluno surdo não oralizado; - Trabalho em parceria: diálogo entre escola e sala de recursos multifuncional (AEE).	1 h e 7 minutos
7ª reunião	- Aluno surdo: implicações da surdez, desenvolvimento e socialização, habilidades auditivas, comunicação e habilidades comunicativas, introdução a Libras, período de aquisição de uma língua, Libras e aquisição da escrita, idade de aquisição do aparelho auditivo e da realização da	50 minutos

	cirurgia de implante coclear, idade auditiva da criança, aprendizagem; - Família: participação, envolvimento e adesão, esclarecimento da proposta de trabalho da equipe, conscientizar sobre a importância da aprendizagem, expectativa da família, preconceito e negação da surdez; - Escola: estratégias de ensino e recursos, parceria escola e profissionais (sala de recursos multifuncional e fonoaudiólogo).	
8ª reunião	- Família: encontro de pais, adesão dos pais, necessidade de adequação do horário dos encontros, envolvimento da família (nos encontros, acompanhamento de comunicados escolares e tarefas escolares), aprendizagem de Libras em casa, necessidade de interlocutores em casa; - Aluno: desenvolvimento, implicações da falta de uma língua, comportamento (desatenção, agitado, não respeita as regras na escola); - Escola: orientação a escola a respeito de materiais em Libras, estratégias de ensino, recursos e adaptações de histórias.	44 minutos

Fonte: Própria autora

4.10.2 Procedimentos de organização do uso de recursos e estratégias utilizadas na sala de aula

Para a participação e mediação do fonoaudiólogo em sala de aula, foi necessário o conhecimento prévio dos professores e alunos surdos, além de encontros de discussões e reflexões com o grupo, planejamento de recursos e estratégias. Inicialmente, a pesquisadora identificou as necessidades junto ao grupo durante as discussões e, posteriormente, fez um planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas, pensando nos recursos a serem utilizados e nos materiais a serem confeccionados.

As mediações do fonoaudiólogo tiveram início então após o 5º encontro de discussão com o grupo, a 13ª observação de A1 e PRO1, a 10ª observação de A2 e PRO2. No sexto encontro, os professores decidiram que deveriam ser feitas as mesmas adaptações de histórias infantis na sala de aula de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os Quadros 6 e 7 ilustram as sequências de atividades desenvolvidas nas escolas, bem como os recursos confeccionados e utilizados.

Quadro 6- Atividades desenvolvidas na Escola de Educação Infantil e recursos utilizados

DIA	ATIVIDADE	RECURSOS
04/09/12	Conto: Os três porquinhos (por meio da língua oral)	Prancha com sequência de figuras do PCS
10/09/12	Aluna faltou	
18/09/12	Aluna faltou	
25/09/12	Conto: Os três porquinhos (Comunicação Bimodal)	Fantoches dos três porquinhos, lobo e palquinho.
02/10/12	Conto: Chapeuzinho vermelho (Comunicação Bimodal)	Prancha com sequência de figuras do PCS
09/10/12	Conto: Chapeuzinho vermelho (Comunicação Bimodal)	Prancha com sequência de figuras do PCS
16/10/12	Calendário de rotina; conto de Chapeuzinho vermelho (Comunicação Bimodal)	Prancha pequena, figuras da rotina da escola confeccionada com figuras do PCS; prancha de papelão com cenário de árvores e mato de EVA, sequência de figuras do PCS.
23/10/12	Aluna faltou Conto: Chapeuzinho Vermelho (Comunicação Bimodal)	Dramatização com fantoches do Chapeuzinho Vermelho, lobo, vovó, caçador e palquinho para a classe.
30/10/12	Aluna faltou Conto: Pinóquio (Comunicação Bimodal)	Prancha com sequência de figuras da história do livro do Pinóquio, marionete do Pinóquio
05/11/12	Conto:Pinóquio (Comunicação Bimodal)	Prancha com sequência de figuras do PCS
13/11/12	Conto:Pinóquio (Comunicação Bimodal)	Fantoches do Pinóquio, Gepeto, homem do circo, fada azul confeccionada e colada no EVA, palquinho
20/11/12	Aluna faltou; professora substituta Conto: Branca de Neve (Comunicação Bimodal)	Prancha com sequência de figuras do PCS para a classe
26/11/12	Conto: Branca de Neve e revisão do Chapeuzinho Vermelho (Comunicação	Prancha grande com as figuras da história Branca de Neve confeccionada no PCS. Prancha grande com as figuras da história

	Bimodal) Aluna faltou	Chapeuzinho Vermelho confeccionada no PCS. Atividade desenvolvida com a classe.
27/11/12	Conto: Branca de Neve e revisão do conto Chapeuzinho Vermelho a pedido da professora. (Comunicação Bimodal)	Prancha de papelão com cenário de floresta colado no EVA; sequência das figuras da história Branca de Neve confeccionada no PCS; fantoches da Branca de Neve, príncipe, bruxa, dedoches dos sete anões. Revisão do conto Chapeuzinho Vermelho na prancha grande, com as sequência de figuras do PCS.

Fonte: Própria autora

Quadro 7- Atividades desenvolvidas na Escola de Ensino Fundamental e recursos utilizados

DIA	**ATIVIDADE**	**RECURSOS**
04/09/12	Conto: O rato do campo e o rato da cidade (por meio da língua oral).	Prancha com sequência de figuras do PCS
10/09/12	Conto: Os três porquinhos (por meio da língua oral)	Prancha com sequência de figuras do PCS
18/09/12	Conto: Os três porquinhos (por meio da língua oral)	Fantoches dos três porquinhos, lobo mau e palquinho.
25/09/12	Conto: Os três porquinhos (Comunicação bimodal)	Fantoches dos três porquinhos, lobo mau, palquinho, prancha com sequência de figuras do PCS
02/10/12	Conto: Chapeuzinho vermelho (Comunicação Bimodal)	Prancha com sequência de figuras do PCS
09/10/12	Conto: Chapeuzinho vermelho (Comunicação Bimodal)	Fantoches do Chapeuzinho Vermelho, vovó, caçador, lobo e palquinho
16/10/12	Conto: Chapeuzinho vermelho (Língua oral e interpretação em Libras do intérprete de Libras)	Prancha confeccionada com papelão; cenário de floresta de EVA; sequência de figuras da história Chapeuzinho Vermelho do PCS e intérprete de libras.
23/10/12	Conto: Pinóquio (Comunicação Bimodal)	Prancha confeccionada de papelão; sequência de figuras da história do livro Pinóquio; figuras do Pinóquio, Gepeto, fada azul colada no EVA e na prancha; marionete do Pinóquio
30/10/12	Conto: Pinóquio (Comunicação	Prancha com sequência de figuras de da

	Bimodal)	história Pinóquio do PCS
05/11/12	Dramatização da história Pinóquio (Comunicação Bimodal)	Máscaras do Pinóquio, Gepeto, capa de tule azul da fada azul, varinha da fada, baleia grande confeccionada no papel cartão
13/11/12	Conto: Branca de Neve (Comunicação Bimodal)	Prancha com sequência de figuras do PCS
20/11/12	Conto: Branca de Neve (Comunicação Bimodal)	Prancha grande com as figuras da história confeccionada com o PCS, fantoches da Branca de Neve, bruxa, príncipe, miniatura de maçã, de seringa e veneno.
27/11/12	Dramatização da história Branca de Neve com a participação dos alunos ouvintes e aluno surdo (Língua oral e interpretação em Libras do intérprete de Libras)	Máscaras da Branca de Neve, dos anões Dengoso, Soneca, Zangado, Dunga, Atchim, Feliz e Mestre; espelho azul; coroa da rainha; coroa do príncipe, nariz de bruxa, chapéu do caçador, capa de cetim vermelho para o príncipe, capas de tule: vermelha para rainha, amarela para Branca de Neve e preta para bruxa. Participação do intérprete de Libras.

Fonte: Própria autora

4.10.3 Critérios de seleção do conteúdo das atividades realizadas na sala de aula

Como se observa nos quadros acima, a pesquisadora realizou adaptações dos contos clássicos infantis, por meio de recursos de tecnologia assistiva, o *Picture Communication Symbols* (PCS), usando também outros recursos e estratégias, tais como fantoches e dramatização de histórias. O objetivo das atividades foi envolver o professor, o aluno surdo e os alunos ouvintes.

A primeira atividade, realizada na escola de Ensino Fundamental, envolveu a confecção e adaptação de materiais para a fábula "O rato do campo e o rato da cidade", escolhida pela professora e que já estava sendo trabalhada com a classe. Na Educação Infantil, havia na rotina a hora do conto, então ficou estabelecido junto com a PRO2 que a pesquisadora realizaria adaptações dos contos clássicos infantis e apresentaria à classe, iniciando com a história "Os Três Porquinhos".

Durante o sexto encontro, a pesquisadora apresentou as adaptações de histórias realizadas na Educação Infantil e a professora do Ensino Fundamental (PRO1) opinou que

esse trabalho poderia ser desenvolvido com a sua classe, utilizando-se os mesmos contos clássicos, já que a compreensão desse material é geralmente avaliada em provas nas séries seguintes do Ensino Fundamental**.**

A partir do sexto encontro, ficou decidido com o grupo que as mesmas adaptações de histórias realizadas na escola de Educação Infantil seriam apresentadas em sala de aula da escola do Ensino Fundamental, sendo, então, trabalhados os seguintes contos em ambas: "Os Três Porquinhos", "Chapeuzinho Vermelho", "Pinóquio", "Branca de Neve".

De acordo com Thomson (2012), uma mesma história pode ser contada para a criança mais de uma vez, e o ideal é que se utilizem diferentes recursos, como leitura de livro, dramatização com fantoches, etc. Seguindo essas recomendações, a pesquisadora apresentou três vezes cada conto, em dias diferentes, modificando os recursos. Em "Os Três Porquinhos" e "Chapeuzinho Vermelho" usou pranchas contendo sequência de figuras e fantoches dos personagens. Em "Pinóquio" e "Branca de Neve", além desses recursos, trouxe uma marionete do Pinóquio e propôs que os alunos também fizessem dramatizações, usando máscaras dos personagens e fantasias.

No dia 25/09/12, a pesquisadora começou a sensibilizar as duas escolas para o ensino de Libras e a apresentar os sinais referentes aos contos de histórias. Essa decisão foi tomada a partir da anuência dos pais das crianças surdas, uma vez que houve uma reunião no dia 18/09/12 no núcleo em que faziam atendimento, contando com a participação da pesquisadora, que é também terapeuta das crianças. Os pais consentiram o ensino de Libras nos atendimentos das salas de recursos multifuncionais e aceitaram a inserção do intérprete de Libras na escola para o ano letivo de 2013. Cabe ressaltar que a proposta inicial desta pesquisa era discutir com os pais, durante os encontros de capacitação a respeito da comunicação da criança surda, seus posicionamentos a respeito da Libras e a necessidade de introduzi-la no cotidiano das crianças. Mas, como não houve adesão dos pais ao grupo de capacitação, essas questões foram discutidas apenas com os professores, que compreenderam a necessidade do ensino de Libras.

No período de setembro a novembro de 2012, foram trabalhados então os quatro contos com a apresentação dos sinais referentes à história. Após duas faltas consecutivas de A2 durante essa atividade, a pesquisadora conversou com a professora e ficou estabelecido que, mesmo que a aluna viesse a faltar outras vezes, a atividade seria realizada junto à classe, para que a professora pudesse assistir e repetir nos dias em que A2 comparecesse às aulas.

4.10.4 Procedimentos da mediação nos contos e recontos de história na sala de aula

A pesquisadora usou a comunicação bimodal, ou seja, narrava a história oralmente e, simultaneamente, fazia os sinais em Libras referentes aos personagens, verbos e ao léxico, instigando a classe a também aprendê-los. Na escola de Ensino Fundamental, que contava com um intérprete de Libras, houve a sua participação junto à pesquisadora durante a narração das histórias "Chapeuzinho Vermelho" e "Branca de Neve". Na primeira, a pesquisadora contou a história oralmente, apontando as figuras à classe e com apoio de uma prancha confeccionada de papelão, contendo o cenário da floresta, e as figuras confeccionadas por meio do *Picture Communication Symbols* (PCS). Enquanto isso, o intérprete de Libras fazia os sinais. A segunda história foi apresentada à sala de A1 e à outra sala do 1º ano, que também contava com um aluno surdo incluído. Os colegas de A1 ensaiaram a dramatização duas vezes junto à pesquisadora e, posteriormente, apresentaram para a outra sala. Durante a apresentação, a pesquisadora narrava a história oralmente, os alunos encenavam e o intérprete fazia a interpretação em Libras. A1 participou dos ensaios da dramatização, mas, durante a apresentação para a outra classe, optou por assistir e observar o intérprete de Libras.

Na escola de Educação Infantil, houve interesse por parte da direção, coordenação e professora de envolver também os alunos da última série desse segmento, que antecede o primeiro ano do Ensino Fundamental, para ensaiar o conto "Chapeuzinho Vermelho". Foi utilizada uma prancha, as figuras confeccionadas por meio do PCS e apresentado os sinais em Libras. A escola solicitou auxílio à pesquisadora, que se prontificou em colaborar com o ensaio dos alunos em um momento que não fosse o de coleta. A história foi então ensaiada com as duas salas de aula da Educação Infantil, contando com a colaboração da pesquisadora, em um horário previamente combinado com as professoras. Posteriormente, a história foi apresentada aos pais dos alunos, em dezembro, na festa de encerramento do ano letivo. Uma das professoras foi a narradora, enquanto PRO2 se posicionou à frente dos alunos para apresentar o modelo dos sinais em Libras, que foi repetido por todos.

4.10.5 Procedimentos de análise da Etapa 2

As discussões durante os encontros com os participantes foram gravadas, o material foi transcrito e, após leituras sucessivas do conteúdo, foram elencados temas e subtemas de análise, organizados em forma de caderno de conteúdo, originando então sete cadernos. O material obtido por meio desses cadernos foi analisado, os dados foram triangulados conforme Triviños (1992) e reorganizados em um único caderno de conteúdo, contendo oito temas e seus respectivos subtemas:

1) Comunicação: compreensão e expressão;
2) Aluno surdo: implicações da surdez, desenvolvimento, comportamento;
3) Ensino: estratégias para o ensino e recursos;
4) Aprendizagem: compreensão da tarefa, surdez e letramento;
5) Avaliação: Educação Infantil, Ensino Fundamental;
6) Recursos tecnológicos: aparelho de amplificação sonora individual, implante coclear, sistema de frequência modulada;
7) Família: envolvimento, expectativa, aceitação da surdez, orientação familiar;
8) Escola: parceria escola e profissionais, orientação escolar.

O Quadro 8 apresenta os temas e subtemas estabelecidos na análise de dados da Etapa 2.

Quadro 8- Temas e Subtemas de Análise da Etapa 2

Temas	**Subtemas**	**Subtemas**
1 Comunicação	1.1 Compreensão	
	1.2 Expressão	1.21 Verbal 1.2.2 Gestual 1.2.3 Libras 1.2.3.1 Introdução à Libras 1.2.4 Estágio de aquisição da escrita 1.2.5 Implicações da falta de uma língua
2 Aluno surdo	2.1 Implicações da surdez	

	2.2 Desenvolvimento	2.2.1 Socialização 2.2.2 Habilidades auditivas (atenção, detecção, discriminação, reconhecimento, compreensão) 2.2.3 Idade auditiva
	2.3. Comportamento	2.3.1 Desatenção 2.3.2 Agitado 2.3.3 Respeito a regras
3 Ensino	3.1 Estratégias para o ensino	3.1.1 Compreensão de histórias 3.1.2 Trabalhar o concreto 3.1.3 Vocabulário 3.1.4 Conteúdo escolar 3.1.5 Gêneros textuais 3.1.6 Dramatização
	3.2. Recursos	3.2.1 Recursos visuais 3.2.2 Adaptações de música: comunicação alternativa e Libras 3.2.3 Adaptação de texto e histórias
4 Aprendizagem	4.1 Compreensão da tarefa	4.1.1 Recursos para compreensão 4.1.2 Estratégia do aluno
	4.2 Surdez e letramento	
5 Avaliação	5.1 Educação Infantil	5.1.1 Eixos do currículo (linguagem oral, escrita, matemática, identidade e autonomia, movimento) 5.1.2 Sondagem da escrita
	5.2 Ensino Fundamental	5.2.1 Sondagem da escrita
6 Recursos Tecnológicos	6.1 Aparelho de amplificação sonora individual (AASI)	6.1.1 Idade de aquisição do AASI
	6.2 Implante coclear (IC)	6.2.1 Condutas dos centros de implante 6.2.1.1 Idade ideal para fazer a cirurgia 6.2.1.2 Fatores que influenciam o desenvolvimento de linguagem

	6.3 Sistema de Frequência Modulada (FM)	6.3.1 Influência do FM na melhora da compreensão
7 Família	7.1 Envolvimento	7.1.1 Estimulação em casa 7.1.2 Acompanhamento escolar 7.1.3 Participação nos encontros de capacitação
	7.2 Expectativa	7.2.1 Comunicação
	7.3 Aceitação da surdez	7.3.1 Negação 7.3.2 Preconceito
	7.4 Orientação familiar	7.4.1 Esclarecimento a respeito da comunicação 7.4.2 Aprendizagem do filho surdo 7.4.3 Proposta de trabalho da equipe (AEE, fonoaudiologia)
8 Escola	8.1 Parceria escola e profissionais	8.1.1 Diálogo escola, AEE e serviço de fonoaudiologia
	8.2 Orientação escolar	8.2.1 Recursos 8.2.1 Materiais adaptados (histórias/Libras) 8.2.2 Estratégias de ensino diferenciadas

Fonte: Própria autora

Para contemplar a análise de conteúdo, segue a definição de cada tema e subtema identificado:

Tema 1: Comunicação:

Foi considerada a maneira do aluno se comunicar com o outro, se era por meio de comunicação verbal ou não-verbal. Esse tema foi dividido em dois subtemas:

(a) Compreensão: foram consideradas as diferentes habilidades utilizadas pelo interlocutor para facilitar a compreensão da criança surda durante as situações de interação no ambiente escolar e familiar, como por exemplo, gestos, sinais, língua oral entre outras possibilidades.

(b) Expressão: diz respeito as diferentes habilidades expressivas utilizadas pela criança surda no momento de uma interação com diferentes interlocutores no contexto escolar e familiar, como por exemplo, por meio de gestos, vocalizações, sinais, pela língua oral entre outras habilidades.

Tema 2: Aluno surdo

Foram consideradas as implicações da surdez para a socialização e escolarização do aluno surdo.

(a) Desenvolvimento: refere-se ao desenvolvimento das habilidades auditivas do aluno surdo e a sua idade auditiva.

(b) Comportamento: diz respeito ao comportamento do aluno em relação a sua atenção as atividades de classe, se demonstra agitação e o respeito as regras estabelecidas na escola.

Tema 3: Ensino

Refere-se recursos e procedimentos utilizados pelo professor no ensino do aluno surdo.

(a) Estratégias para o ensino: foi definido como os procedimentos utilizados pela professora para trabalhar o conteúdo escolar.

(b) Recursos: entende-se como recursos, os materiais escolares e pedagógicos utilizados pelo professor para o ensino do aluno surdo.

Tema 4: Aprendizagem

Foi considerada a aprendizagem do aluno dos conteúdos escolares ensinados em sala de aula.

(a) Compreensão da tarefa: refere-se aos recursos empregados pelo professor para facilitar a compreensão do aluno e as estratégias utilizadas pelo aluno para compreender as tarefas de classe.

(b) Surdez e letramento: foi considerada a maneira como o professor conduzia as atividades envolvendo a leitura e escrita com o aluno surdo.

Tema 5: Avaliação

(a) Educação Infantil:

a.1 Eixos: foram considerados como instrumentos de avaliação do aluno da Educação Infantil os relatos registrados na ficha de observação e acompanhamento. Essa ficha está

relacionada aos eixos de trabalho do Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (BRASIL, 1998b), avaliando especificamente: linguagem oral e escrita, identidade e autonomia, matemática, música e movimento.

a.2 Sondagem da escrita: foi definida a maneira da escola participante avaliar o nível de desenvolvimento da escrita do aluno (pré- silábico, silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, alfabético) por meio da sondagem da escrita.

(b) Ensino fundamental:

b.1 Sondagem da escrita: foi definida a maneira da escola participante avaliar o nível de desenvolvimento da escrita do aluno (pré- silábico, silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, alfabético) por meio da sondagem.

Tema 6: Recursos tecnológicos

(a) Aparelho de amplificação sonora individual (AASI): permite amplificar os sons e auxilia na percepção, principalmente da fala.

(b) Implante coclear: trata-se de uma prótese inserida cirurgicamente e que funciona de forma computadorizada, substituindo parcialmente as funções da cóclea, ou seja, transforma energia sonora em sinais elétricos, que serão interpretados no córtex auditivo (BERRO; OLIVEIRA; BRAZOROTTO, 2008).

(c) Sistema FM: trata-se de um sistema por frequência modulada usado principalmente para melhorar a percepção da fala em situações acústicas desfavoráveis, como por exemplo, em salas de aula ruidosas (BERRO; OLIVEIRA; BRAZOROTTO, 2008).

Tema 7: Família

Este tema diz respeito ao envolvimento familiar com as questões escolares e as expectativas em relação ao filho surdo.

(a) Envolvimento: foi considerado o envolvimento da família no que diz respeito à estimulação do filho em casa, ao acompanhamento do processo escolar e à participação nos encontros de capacitação.

(b) Expectativas: em relação ao desenvolvimento de comunicação do filho surdo.

(c) Aceitação da surdez: diz respeito a família aceitar a condição de surdez do filho.

(d) Orientação familiar: refere-se a necessidade de orientar a família a respeito da comunicação e aprendizagem do filho surdo, além de esclarecer a proposta de trabalho dos profissionais (atendimento educacional especializado e fonoaudiólogo).

Tema 8: Escola

Foi considerada a importância da aproximação da escola com os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) e do fonoaudiólogo.

(a) Parceria escola e profissionais: refere-se a necessidade de um trabalho conjunto, envolvendo a escola, o professor de sala de recursos multifuncional e o fonoaudiólogo em prol ao aluno surdo incluído.

(b) Orientação escolar: diz respeito a necessidade da escola receber orientações em relação aos recursos e estratégias de ensino diferenciadas para o aluno surdo.

4.10.6 Submissão das unidades temáticas de análise a juízes

Após o estabelecimento de temas e subtemas de análise, seguindo o rigor metodológico de pesquisa recomendado por Carvalho (1996), as unidades temáticas foram encaminhadas a dois juízes, com a finalidade de verificar se eram representativas.

A seleção dos dois juízes teve como critério: ser atuante na educação especial e ter experiência em estudos que utilizam como método a análise de conteúdo, empregado neste estudo.

O material elaborado pela pesquisadora continha informações a respeito dos objetivos da pesquisa, sobre os instrumentos utilizados (registros das observações em sala de aula; registros das mediações realizadas em sala de aula; caderno de conteúdo), o quadro com os temas e subtemas e a identificação de suas definições.

Para cada tema e subtema identificado, foram apresentados trechos com exemplares de fala dos participantes, descrições das situações de observações e mediações que aconteceram em sala de aula. O juiz deveria assinalar na coluna correspondente, nos parênteses em branco, se a classificação do conteúdo de fala e das situações descritas estava adequada, assinalando as alternativas: concordo ( ) concordo parcialmente ( ) discordo ( ).

O material foi entregue aos juízes e, após a análise, foram obtidos os seguintes índices de concordância, segundo Carvalho (1996).

Tabela 2- Índice de concordância obtido entre os juízes na Etapa 2

RELAÇÃO ENTRE JUÍZES	ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA
P-A	98%
P-B	92%
A-B	96%

Fonte: Própria autora

4.11 Resultados e discussão da Etapa 2

4.11.1 Comunicação: compreensão e expressão

A aquisição de uma língua no processo de constituição da linguagem é fundamental para o desenvolvimento da criança surda. O entendimento, por parte dos professores, da importância de um sistema de representação compartilhado e sistematizado pode contribuir nas atividades escolares, viabilizando as adequações necessárias às especificidades de cada aluno surdo.

Neste estudo, foi possível constatar, por meio dos relatos dos professores e das observações em sala de aula, que as crianças surdas ainda não tinham um sistema de representação construído e comunicavam-se por meio de gestos caseiros e vocalizações.

Cabe esclarecer que os professores e os alunos surdos não tinham o domínio da língua de sinais. Se os professores tivessem um suporte maior e houvesse um sistema de representação comum aos dois interlocutores, talvez essas crianças estivessem em outro nível de desenvolvimento, apresentando uma comunicação mais elaborada.

Os exemplos seguem enumerados e referem-se aos relatos dos pais e professoras a respeito dos aspectos de comunicação, feitos durante os encontros de discussão, bem como às situações de observações e mediações da pesquisadora em sala de aula:

Exemplo 1

Contexto: - relato de FA1 durante o grupo de discussão a respeito das habilidades de comunicação da criança surda

FA1: /..../ Às vezes eu não consigo entender, aí dá aquela agonia, eu não consigo, eu fico sem saber o que fazer, muitas vezes já aconteceu isso daí.

Exemplo 2

Contexto: relato de PRO1 durante o grupo de discussão a respeito da compreensão do aluno surdo

PRO1: Porque às vezes eu chamo, ele senta na frente da minha mesa. Ele encaixa a carteira bem embaixo da mesa, fica perto. Na hora da chamada eu fico "A1, A1" e ele continua fazendo as coisas. Eu tenho que tocar na carteira ou tocar nele. Ou então eu peço para alguma criança, "chama o A1, chama o A1". Então eles vão lá e tocam nele.

Exemplo 3

Contexto: relato de PRO 2 durante o grupo de discussão a respeito da comunicação da aluna surda

PRO2: Isso, exatamente isso, é o gesto caseiro. Aí isso é que eu fico na dúvida, meu Deus. O que eu faço agora com a A2?

Como que eu faço, eu falo, eu não sei se ela está ouvindo, eu não sei avaliar.

Daí quando eu faço assim (gesto) na hora ela vai lá e fala se ela quer ou não quer. Se ela quer, então ela vai lá levanta e pega.

Aí eu fico assim na dúvida, o que eu faço? Eu faço meu gestinho caseiro, porque eu não sei Libras /...../

Exemplo 4

Contexto: relato de PRO 1 durante o grupo de discussão a respeito da comunicação do aluno surdo

PRO1: Ele se comunica mais por gesto. É aquele gesto caseiro.

> Xixi ele vem fazendo gesto. Eu falo, enquanto ele não fala, não sai assim como se fosse um xixi ele não vai.
> A única coisa que ele faz comigo é gesto. Não se comunica, só gesto. Muitas coisas eu não entendo nada.

> **Exemplo 5**
> **Contexto: comentário de PRO 2 durante o grupo de discussão a respeito da comunicação por meio de Libras**
> PRO2: Mas se ele se comunica através de gestos, então que esses gestos sejam os gestos de Libras.

Por meio dos relatos do pai no exemplo 1 e dos professores nos exemplos 3 e 4, foi possível perceber as dificuldades de comunicação entre o adulto ouvinte e a criança surda, devido à falta de uma língua comum e de um sistema de significados estáveis que norteiem os diálogos. Com isso, os interlocutores, muitas vezes, ficam à deriva, à procura de sentidos que façam fluir a comunicação.

Nessa situação de difícil interação dialógica, é comum o uso de diversos recursos comunicativos de forma improvisada, na tentativa de os adultos ouvintes vencerem o bloqueio de comunicação para explicitar as suas ideias ou para compreender o que a criança surda deseja expressar. Entretanto, o uso desses recursos comunicativos diversificados não é considerado efetivo, pois os surdos ficam privados do acesso à grande parte das informações, podendo também ocasionar situações de mal entendidos na comunicação (LACERDA,1996; LEITE; ASPILICUETA,2007; ASPILICUETA et al. 2013).

Tenor et al. (2009) também evidenciaram em estudo que os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental que atuavam com alunos surdos se esforçavam para serem compreendidos, porém, acabavam utilizando diversos recursos comunicativos de forma improvisada e pouco criteriosa. Apesar de demonstrarem a intenção de praticar um ensino inclusivo, faltavam-lhes condições, e a inclusão almejada caracterizava-se como uma utopia.

De fato, a simples inserção dos alunos surdos no ensino regular, sem contemplar as suas especificidades linguísticas e culturais, não oferece as condições necessárias para a obtenção de bons resultados educacionais. Apenas a educação bilíngue possibilita que essa população tenha acesso aos conteúdos escolares, permitindo um agir social de forma autônoma a partir de uma formação digna e de respeito à sua diversidade/especificidade linguística (LACERDA, 2000a; LACERDA, LODI, 2007).

Os exemplos de fala apresentados a seguir mostraram a opinião das professoras a respeito da inserção de Libras.

Exemplo 6

Contexto: opinião de PRO2 expressa durante o grupo de capacitação a respeito da inserção de Libras na escola

Pe: E também uma das questões que a gente sempre volta na comunicação, tanto o A1 como a A2 vocês acreditam que a Libras facilitaria?

PRO2: Sem dúvida, sem dúvida. Eu não posso falar nada para família, isso daí quem tem que decidir é a família. Mas se eu pudesse eu diria: "Nossa, abraça, pega, é uma oportunidade que maravilha ter". /...../ Ainda que ela venha a falar igual a gente, saber Libras hoje em dia é algo a mais. /.../. Interessante é que a Libras, ela não vai atrapalhar, não vai diminuir a questão para desenvolver a fala. Vai acrescentar, ela vai aprender Libras e o que ela tiver que desenvolver na fala oral, ela vai desenvolver do mesmo jeito, não vai atrapalhar, não vai diminuir.

Exemplo 7

Contexto: opinião de PRO1 expressa durante o grupo de capacitação a respeito da inserção de Libras na escola

PRO1: Para o entendimento, para o aprendizado.

Pe: /..../ E quando essa língua estiver estruturada ela vai ser um suporte para aquisição da escrita.

Como se observa nos relatos acima, as professoras foram favoráveis à inserção de Libras na educação do aluno surdo. A professora de Educação Infantil (PRO2) considerou que a Libras poderá auxiliar a aluna surda, mesmo que ela venha a desenvolver a língua oral, embora destaque que a decisão é da família. Também a professora de Ensino Fundamental (PRO1) demonstrou ter a percepção de que a Libras auxiliará o aluno em sua compreensão e no processo de aprendizagem.

A respeito do ensino de Libras à criança surda usuária de implante coclear, Kelman (2010) considerou que o bilinguismo deve ser estimulado, pois a pessoa que sabe mais de uma

língua está mais preparada para a vida. Na opinião da autora, um surdo que fale e sinalize pode transitar em mais espaços e contextos socioculturais do que aquele que é usuário exclusivo de língua de sinais.

4.11.2 Aluno surdo: implicações da surdez, desenvolvimento e comportamento

Exemplo 8

Contexto: comentário de PRO1 durante o grupo de capacitação a respeito do comportamento do aluno surdo na sala de aula

PRO1: Porque o A1 agora nem atenção ele já não está tendo mais. Ele está agitado.

Pe: Você acha que ele já está tendo a percepção de que ele não está acompanhando, é isso?

PRO1: É possível, porque ele olha para os colegas que estão fazendo lá. Hoje nós tivemos uma atividade de problemas, com adição, com desenhos, mas já faz parte lá, faz parte do conteúdo. Aí ele fica no desespero.

Pe: Para tentar entender.

PRO1: E não prestou atenção que eu estava na lousa fazendo o registro.

Segundo PRO1, o aluno surdo vinha apresentando desinteresse pelas atividades propostas em sala de aula. No entanto, a professora parecia não perceber que a causa dessa desatenção talvez fosse a falta de estratégias de ensino que contemplassem as necessidades dessa criança; com isso, a culpa recaía exclusivamente sobre esta.

No que diz respeito à organização do trabalho pedagógico quando se tem aluno surdo na sala de aula, Lacerda (2000a) salientou a necessidade de o professor pensar cuidadosamente nas metodologias a serem implementadas no contexto da inclusão, para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse ou desatenção por parte da criança surda.

Exemplo 9

Atividade: leitura e recitação do texto "A Galinha do Vizinho"- PRO1

A professora de Ensino Fundamental (PRO1) trabalhou a linguagem oral por meio da leitura oral e atividade de recitar a música "A Galinha do Vizinho". Em seguida, entregou a folha com a letra da música aos alunos e perguntou: "O texto, todo mundo já descobriu o que é"? Os alunos ouvintes começaram então a recitar em coro: "A galinha do vizinho, bota ovo amarelinho, bota um, bota dois, bota três, bota quatro, bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito, bota nove, bota dez". Enquanto isso, A1 permaneceu disperso, mexendo em seus materiais na carteira (estojo, lápis, cola). PRO1 solicitou que A1 guardasse a cola. Como A1 não atendeu a ordem, PRO1 pegou a cola e guardou-a dentro do estojo. PRO1 continuou falando com a classe: "Vamos lá, no título: A galinha do vizinho. Psiu, agora nós vamos começar. "A galinha do vizinho bota ovo amarelinho. Bota um, bota dois, bota três, bota quatro, bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito, bota nove, bota dez". Nessa atividade, os alunos deveriam passar o dedo na letra da música e continuar lendo oralmente. PRO1 apontava o texto de A1 com a caneta e A1 passava o seu dedo na letra da música, sem entender as palavras escritas no texto.

O episódio descrito no exemplo 9 exemplifica mais uma situação em que a atividade foi elaborada para os alunos ouvintes, com enfoque na oralidade, enquanto o surdo permaneceu excluído, demonstrando dificuldades em acompanhar a classe. Nessa situação, se a professora se ocupasse das habilidades dessa criança, poderia ter adaptado a tarefa por meio de recursos visuais, utilizando sequência de figuras referentes ao texto com a escrita, possibilitando assim a participação de A1 na atividade.

4.11.3 Ensino: estratégias para o ensino, recursos

Para discutir a respeito de estratégias de ensino tanto a alunos ouvintes como surdos, é importante identificar e conhecer as práticas pedagógicas adotadas e a concepção de linguagem subjacente a elas. Assim como para as crianças ouvintes, também para as surdas o ensino da Língua Portuguesa tem se fundamentado na concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção, a língua é vista como um código, um conjunto de regras que responde pela organização dos sons, das palavras e das estruturas frasais. Subjacente a essa concepção, parece estar a pressuposição de que, conhecendo as regras da língua, os alunos podem vir a usá-la adequadamente. Nos exemplos a seguir, pode-se perceber esse aspecto.

Exemplo 10

Contexto: comentário de PRO 1 durante o grupo de discussão a respeito das estratégias por ela adotada ao contar a história "João e o Pé de Feijão"

Pe: Qual foi a estratégia, que você utilizou na história do "João e o Pé de Feijão"? Se eu interpretei bem, você estava trabalhando consciência fonológica, consciência silábica.

PRO1: É sonoro.

Pe: GI-GAN-TE, silabando e batendo palma.

PRO1: Silábica e sonora. Eu li na segunda- feira três vezes, ontém eu li duas vezes porque daí você vai trabalhando a memorização do conto, trabalhando a memória para eles irem adquirindo o repertório.

Pe: O vocabulário?

PRO1: Não, o repertório mesmo. A gente não só focando nas provas, nas avaliações oficiais normalmente cai um conto de fadas, então se a gente começar, assim no ano dá para trabalhar uns quatro, cinco contos.

Pe: E o objetivo era trabalhar a linguagem oral?

PRO1: Linguagem oral.

Pe: Teve o apoio visual?

PRO1: Do livro eu destaquei as figuras.

Foi possível observar no exemplo 10 que a professora não tinha conhecimento suficiente a respeito das especificidades e necessidades do aluno surdo e adotava uma prática pedagógica planejada para o ouvinte, enfatizando o trabalho com a consciência silábica e sonora, com a repetição e memorização. Foi possível perceber que a história "João e o Pé de Feijão" não fez sentido para A1 por falta de conhecimento prévio do assunto; o problema, portanto, estava no modo como a professora conduziu a atividade, excluindo o aluno surdo. Em relação ao recurso utilizado, seria interessante além da figura do seu livro, ter disponibilizado a sequência da história adaptada.

Lacerda (2000a) também observou em seu estudo que a história lida pela professora não fazia sentido ao aluno surdo, pois o conceito do personagem central não havia sido construído previamente. A autora salientou que, nesse contexto, a inclusão por vezes é desejada, mas não efetivamente alcançada, sendo necessário então repensar a organização das práticas pedagógicas, de modo que o projeto educacional assuma a surdez e suas peculiaridades em seu bojo, revendo estratégias de ensino, a organização do espaço acadêmico, o currículo proposto, de maneira a contemplar as necessidades e características da comunidade surda.

As pesquisas evidenciaram também que a concepção da escrita como transcrição de unidades sonoras leva os profissionais a investirem em treinamento auditivo e de fala, o que é desprovido de significado ao aluno surdo e não leva a uma aprendizagem significativa da escrita.

Tomando como base essa concepção, a língua é ensinada como um código, ou seja, um conjunto de regras que os alunos devem aprender como pré-requisito para usar a língua. Visando então ao aprendizado das regras, o professor inicia a exposição dos alunos a palavras e prossegue com a utilização destas palavras em estruturas frasais, primeiramente simples e depois cada vez mais longas e morfossintaticamente mais complexas. Por meio de exercícios de substituição e de repetição, espera-se que os alunos memorizem as estruturas frasais trabalhadas e as use.

A adoção dessa concepção tem um impacto negativo tanto para ouvintes como para surdos; se no caso dos alunos ouvintes, que chegam à escola usando a língua portuguesa oral, esta concepção leva-os a apresentarem dificuldades na compreensão e na produção de textos, no caso dos alunos surdos, os resultados podem ser desanimadores. Ainda que consigam decodificar e codificar os símbolos gráficos, poucos são os que conseguem atribuir sentido ao que leem e produzir sentido na escrita. A escola deveria então proporcionar situações em que os alunos possam refletir sobre o que estão lendo e escrevendo, despertando a capacidade de

perceber no texto quais as intenções do autor, os pressupostos envolvidos, os objetivos e metas a serem atingidos, a quem o texto quer alcançar e por que foi escrito (GONÇALO, 2004; PEREIRA; ROCCO, 2009; SÃO PAULO, 2007; PEREIRA, 2011; KARNOPP; PEREIRA, 2012). Os exemplos a seguir mostram conteúdo acima descrito:

> **Exemplo 11**
> **Contexto: trabalho de linguagem oral, com ênfase em consciência silábica, realizado por PRO2 em sala de aula**
> PRO2 trabalhava a consciência silábica das palavras da apostila, aproximou-se de A2 e falou: __ Agora nós vamos falar e bater palmas: PI- PA; BI-CI-CLE-TA;BO-LA;BAL-DE;PÁ;DA-DO.

Esse episódio ilustrou uma atividade proposta na apostila da Educação Infantil, na qual o objetivo era trabalhar a consciência silábica e a oralidade. Por ser uma atividade que exigia a função auditiva, os alunos ouvintes participaram com facilidade, ouviam PRO2 falar e, em seguida, repetiam silabando e batendo palmas. No entanto, a atividade foi difícil para aluna surda, que olhava para professora, mas não conseguia realizar a leitura orofacial e repetir as sílabas, permanecendo, mais uma vez, impossibilitada de realizar a tarefa.

Essa situação explicitou a necessidade de ser repensada cuidadosamente a metodologia de ensino a ser empregada com o aluno surdo, para que os insucessos pedagógicos não sejam justificados como desinteresse ou desatenção por parte da criança.

Lacerda e Lodi (2007) discutiram as estratégias pedagógicas utilizadas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental com alunos surdos incluídos, advertindo que, por vezes, não atendem as necessidades destes.

> **Exemplo 12**
> **Contexto: mediação da pesquisadora na sala de Ensino Fundamental durante o conto "Os Três Porquinhos"**

A atividade realizada foi previamente combinada com a professora, sendo utilizados os seguintes recursos visuais confeccionados pela pesquisadora: figuras referentes à história coladas no EVA e plastificadas no tamanho 9x 9 cm, adaptada por meio do programa PCS, e prancha no tamanho grande (100 X 120 cm) para apresentação das figuras. As figuras também apresentavam a escrita referente ao desenho em letra cursiva.

Inicialmente, a professora fez a leitura oral da história "Os Três Porquinhos" utilizando um livro e mostrou as figuras referentes aos personagens ao aluno surdo (A1). A1 prestou atenção às figuras, mas, no meio do conto, se dispersou e mexeu em seu estojo e lápis embaixo da carteira. A professora usou como estratégia para chamar atenção de A1 aumentar a intensidade de sua voz e variar a entonação, uma vez que o aluno usava implante. A1 voltou a prestar atenção, mas logo se dispersou novamente.

Após apresentação do conto pela professora, a pesquisadora dirigiu-se à frente da sala, posicionou a prancha com as figuras na lousa e explicou que iria apresentar a mesma história de outra maneira, por meio do conto e apresentação das figuras. A pesquisadora narrou a história oralmente e apontava com a régua as sequências de figuras com a prancha grande disposta na lousa. Os alunos ouvintes e A1 interagiram com a pesquisadora e prestaram atenção. Em seguida, mostrou as figuras e fez os sinais em Libras referentes ao vocabulário da história, ensinando os sinais de porco, casa, lobo, caiu, panela, água quente, assoprar. A pesquisadora oferecia o modelo e todos repetiam.

Ao finalizar a atividade, a professora entregou aos alunos uma folha de papel A4 e solicitou que desenhassem a história "Os Três Porquinhos". A1 não entendeu o comando verbal da professora, então a pesquisadora mostrou na prancha as figuras referentes aos porquinhos. A1 não entendeu e copiou a escrita referente ao nome dos personagens (Heitor, Cícero, Prático); então, pesquisadora e professora interviram novamente e mostraram os desenhos dos porquinhos. A1 entendeu e fez o desenho solicitado.

Esse episódio evidenciou uma situação em que a pesquisadora ofereceu um modelo de intervenção à professora durante o conto de história, usando como suporte ao aluno surdo os recursos visuais. Com isso, contemplou suas capacidades e necessidades linguísticas, o que garantiu maior participação e interação durante a atividade, auxiliando assim em sua compreensão.

Conforme a literatura, suportes para o desenvolvimento da linguagem devem ser dialógicos e adaptados às capacidades e habilidades de cada criança. A sua função é a de incrementar a competência linguística, a compreensão do uso funcional da linguagem, assim como a produção criativa de novos sentidos (PUNTAMBENKAR; HUBSCHER, 2005; VON TETZCHNER, 2009).

Exemplo 13

Contexto: mediação da pesquisadora na sala de Educação Infantil durante o conto e reconto "Chapeuzinho Vermelho", utilizando Libras

A atividade foi desenvolvida com a participação dos alunos ouvintes, de A2 e de PRO2. A pesquisadora usou a comunicação bimodal, pois se tratava de inclusão de uma aluna surda em sala de ouvintes, sem o apoio do intérprete de Libras.

Era a segunda vez que a pesquisadora apresentava o conto "Chapeuzinho Vermelho" à classe. Nesse dia, usou como recursos uma prancha de papelão contendo o cenário da floresta e fez uso da prancha com as sequências de figuras da história, confeccionadas por meio do PCS. A pesquisadora posicionou a prancha na mesa da professora, à frente da sala, e foi colando as figuras enquanto narrava a história. Em seguida, narrou e fez os sinais dos personagens, dos verbos e demais léxicos. Enquanto isso, PRO2, acomodada em uma cadeira ao lado da prancha, auxiliava a pesquisadora repetindo os sinais apresentados e oferecendo o modelo à classe.

Ao finalizar a história, a pesquisadora perguntou: "Agora, quem sabe os sinais? Chapeuzinho Vermelho, como é"? Fez o sinal e a professora repetiu junto com todos. "Casa, qual é o sinal de casa"? Os alunos fizeram o sinal. "E vovó"? Os alunos fizeram e a pesquisadora repetiu. "Doce, qual é o sinal de doce"? Os alunos não souberam, e a pesquisadora deu o modelo. "Lobo, qual é o sinal de Lobo? Lobo, quem sabe o sinal de Lobo"? Os alunos fizeram o sinal. "Viu, quem sabe o sinal de viu"? Os alunos fizeram o sinal. "E floresta, vocês lembram o sinal de floresta"? Os alunos não lembravam, a pesquisadora deu o modelo e os alunos repetiram. "O Lobo pulou". A pesquisadora deu o modelo. A professora interviu e falou: "Vamos fazer junto com o dedinho para gente aprender também (O Lobo pulou)". PRO2 fez junto com a pesquisadora o sinal: LOBO PULAR. "O Lobo comeu a vovó". A pesquisadora fez o sinal LOBO COMER VOVÓ. Os alunos e a professora repetiram os sinais. "Chapeuzinho Vermelho abriu a porta e entrou na casa". A professora e os alunos repetiram os sinais. "Chapeuzinho Vermelho viu o Lobo"; "Chapeuzinho Vermelho gritou"; "O caçador atirou no Lobo"; "O caçador tirou a vovó da barriga do Lobo"; "Chapeuzinho Vermelho abraçou a vovó". Em seguida, PRO2 selecionou três alunos, entre eles A2, para irem à frente da sala recontar a história em Libras com o apoio das figuras da prancha.

Cabe esclarecer que na atividade apresentada no exemplo 13 a pesquisadora não teve a pretensão de ensinar Libras aos alunos, mas sim de sensibilizar a escola para a necessidade da inserção dessa língua para o ensino do aluno surdo. O ideal seria a escola desenvolver um projeto de educação bilíngue, contando com o serviço do professor bilíngue, intérprete de Libras e instrutor surdo. No entanto, a realidade da escola em questão era a inclusão de uma aluna surda em sala de alunos ouvintes, sem um projeto educacional que contemplasse os recursos necessários a fim de garantir a acessibilidade de comunicação e lhe assegurar uma inclusão efetiva.

Sendo assim, a pesquisadora ofereceu um modelo de suporte ao professor a ser utilizado com a aluna surda durante o conto, por meio do uso de recursos visuais. A professora, os alunos ouvintes e a aluna surda interagiram, participaram da atividade e repetiram os sinais referentes ao conto "Chapeuzinho Vermelho". A estratégia de reconto de história pelos alunos é considerada importante e utilizada com a intenção de auxiliar na organização dos esquemas narrativos, do pensamento, da expressão e também para ampliação do vocabulário em língua de sinais. Vale destacar que os alunos podem também recriar novas histórias, mesmo não sabendo ler ou escrever, tendo como base as suas experiências de mundo, sua imaginação, retratando as percepções do ambiente que os cerca (SILVA; MEDEIROS; LORENSI, 2010).

4.11.4 Aprendizagem: compreensão da tarefa, surdez e letramento

A mediação do professor na rotina da sala de aula é fundamental para uma aprendizagem significativa. Planejar atividades, adequando os recursos e estratégias para alunos com deficiência, é uma tarefa que envolve a parceria entre profissionais para desenvolver ações de forma a possibilitar a inserção desse grupo. Desse modo, o fonoaudiólogo pode ser um agente de formação que apoia as políticas públicas para a adequação de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, de modo a atender às necessidades específicas dos alunos. A atuação desse profissional em programas desenvolvidos com as escolas possibilita que os alunos com deficiência possam acompanhar a interação social e, ao mesmo tempo, compartilhar do planejamento pedagógico proposto para as demais crianças, tornando, dessa forma, o ambiente acessível a todos (SAMESHIMA, 2011; DELIBERATO, 2013).

Os exemplos a seguir ilustram a discussão entre os professores com a mediação da pesquisadora a respeito das atividades e das adequações dos materiais.

Exemplo 14

Contexto: interlocução entre PRO1 e pesquisadora durante o grupo de capacitação a respeito da compreensão do aluno surdo para tarefa solicitada, os recursos utilizados pelo professor e os recursos utilizados pelo aluno para compreender a tarefa solicitada.

Pe: Só pelo auditivo ele não dá conta de fazer?

PRO1: Não, não. Porque ele desenha a borboleta, mas ele não sabe que aquilo chama borboleta, que começa com B. Ele deu conta da atividade, mas o objetivo que era trabalhar a consciência sonora inicial com ele não funcionou.

Pe: E tem algum recurso, algum apoio que você observe que ajude ele compreender?

PRO1: É desenho na lousa, quando não tem a figura eu faço o desenho. /.../ Mas agora o conteúdo vai aprofundando.

Exemplo 15

Contexto: interlocução entre PRO 2 e pesquisadora durante o grupo de capacitação a respeito da compreensão da aluna surda para tarefa solicitada, os recursos utilizados pelo professor e os recursos utilizados pela aluna para compreender a tarefa solicitada.

PRO2: Então eu falo, eu explico daí a criança ao lado começa fazer, ela [criança surda] imediatamente começa a fazer bem rápido.

Pe: Mas ela copia?

PRO2: Copia, ela vê o amiguinho fazendo ela faz também.

Pe: Mas só pela ordem que você dá, se fosse só a ordem?

PRO2: Não, vamos supor se eu pegar ela sozinha aqui na mesa e só falar ela não vai fazer nada. E esse copiar não leva a nada. Eu também utilizo de figuras, a placa do nome, essas coisas.

Pe: Então a parte visual tem ajudado bastante?

PRO2: Tem

É possível identificar, no exemplo 14, que a professora tinha a percepção de que o aluno surdo, apesar de fazer uso de implante, não conseguia desenvolver as tarefas propostas em sala de aula, as quais exigiam o desenvolvimento das habilidades auditivas; segundo seu relato, A1 não tinha desenvolvido a consciência sonora. Além disso, por não apresentar uma língua constituída, quer seja na modalidade oral ou de sinais, não conseguia nomear os objetos. PRO1 fazia uso de recursos visuais, como figura ou desenhos para facilitar a compreensão do aluno durante as tarefas; no entanto, demonstrou ter a percepção de que apenas esses recursos não eram suficientes.

No exemplo 15, observa-se que PRO2 também tinha a percepção de que apenas por meio de comandos verbais a criança surda não conseguia entender as tarefas solicitadas; sendo assim, fazia uso de recursos visuais, como figuras ou placas do nome, a fim de auxiliar a compreensão de A2 para as tarefas solicitadas; além disso, a criança usava como recurso para facilitar a sua compreensão olhar o modelo do colega.

Exemplo 16-

Contexto: Registro de observação da pesquisadora da atividade de conto de histórias conduzida por PRO2 em sala de aula

PRO2 solicitou aos alunos para sentarem no chão e formarem uma roda; era a hora da roda da história. A2 acompanhou os colegas e se sentou junto a eles. A professora levou uma caixa contendo vários livros e escolheu “Animais de estimação”. A professora leu oralmente a história com o livro aberto em direção aos alunos, para que eles pudessem ver os desenhos. A2 observava as figuras do livro e, provavelmente, não compreendia a leitura oral como os alunos ouvintes. Terminada a leitura, a professora pediu que cada aluno escolhesse um livro para ler; A2 também escolheu, folheava e observava as figuras. Terminada a atividade, a professora solicitou que os alunos sentassem cada um no seu lugar.

Foi possível perceber no exemplo 16 que PRO 2 possibilitou à classe situações envolvendo a leitura, permitindo que os alunos pudessem explorar e manusear os livros. No entanto, a atividade, que envolvia a função auditiva, foi planejada e pensada para os alunos ouvintes, já que, durante a leitura oral, o único recurso utilizado pela professora que poderia facilitar o entendimento da aluna surda, sem habilidades auditivas desenvolvidas, foi apontar as figuras.

O fato de PRO 2 apontar as figuras, de certa forma, prendeu a atenção de A2 na atividade proposta, mas ela poderia ter participado e interagido mais se a professora tivesse adaptado a história e oferecido um suporte por meio de sequências de figuras.

A literatura apontou que os alunos surdos devem ser expostos desde cedo a situações que envolvam a leitura, visando o aprendizado da Língua Portuguesa. O objetivo não é que leiam, mas que desenvolvam comportamentos leitores (SÃO PAULO, 2008).

Para Lacerda e Lodi (2007), o conto de histórias para o aluno surdo é uma atividade de extrema importância para a constituição de futuros leitores; no entanto, advertiram que o professor deve levar em conta as diferenças existentes entre surdos e ouvintes.

Exemplo 17

Contexto: interlocução entre PRO1 e pesquisadora durante o grupo de capacitação a respeito do conteúdo escolar do primeiro ano do Ensino Fundamental e dos gêneros textuais apresentados na apostila

PRO 1: Vai aprofundando, e cada vez mais, agora nesses bimestres, 3º e 4º bimestre.

Pe: Eu vi, já começaram os gêneros textuais, receita,

PRO1: Receita.

Pe: Fábula, vai ter uma fábula.

PRO1: Parlenda, convite, porque cai na Provinha Brasil.

Pe: E o que você achou daquela fábula "O rato do campo e o rato da cidade"? Não sei se você chegou a ler...

PRO1: É, passa batido.

Pe: Mas como você imagina que será para o A1 o entendimento dessa fábula?

PRO1: É difícil para as crianças ouvintes. Então não é uma fábula interessante.

Pe: Tem que pensar em adaptar bem.

Exemplo 18

Contexto: Mediação da pesquisadora em sala de aula do Ensino Fundamental durante o conto da fábula "O rato do campo e o rato da cidade".

A pesquisadora planejou previamente a atividade com a professora. PRO1 leu a fábula "O rato do campo e o rato da cidade", que era a atividade programada na apostila de classe. Em seguida, a pesquisadora dirigiu-se à frente da sala e apresentou a prancha grande disposta na lousa com a sequência de figuras, confeccionadas por meio do PCS, e escritas correspondentes. A pesquisadora contou a fábula, que foi adaptada, e ensinou à classe os sinais: RATO, CASA, COMER, RATO ANDAR, ESCONDER, BURACO. Enquanto a pesquisadora contava a história e apontava as figuras na prancha, A1 interagiu, olhou a figura do rato na prancha e fez sinal ANDAR, posicionando o dedo como se o rato andasse na parede. Em seguida, fez sinal de PEGAR RATO RABO.

A pesquisadora falou e sinalizou: "Isso, A1, o rato sobe pela parede". "Você pegou o rato pelo rabo"? Em seguida, A1 repetiu os sinais RATO, ANDAR, PEGAR RATO RABO. Posteriormente, a pesquisadora deu uma prancha pequena contendo a sequência de figuras que circulou na classe entre os alunos. Finalizada a atividade com a prancha, PRO1 apresentou aos alunos o texto da fábula na apostila.

É possível perceber, no exemplo 17, que PRO1 não tinha ideia de como conduzir o letramento ao aluno surdo. Ela considerava a fábula de difícil compreensão, até mesmo para os ouvintes. Já no exemplo 18, observou-se que a pesquisadora ofereceu o modelo de um possível suporte ao aluno surdo, adaptando a história por meio de figuras confeccionadas no PCS e usando alguns sinais referentes ao vocabulário presente no texto. Constatou-se que o recurso visual (sequência de figuras) e os sinais chamaram a atenção da criança surda, que interagiu e participou da atividade. Ao ver o desenho do rato, por exemplo, demonstrou já ter o conhecimento prévio do que vem a ser esse animal, que ele anda na parede e que é possível pegá-lo pelo rabo.

4.11.5 Avaliação: Educação Infantil, Ensino Fundamental

O professor precisa ser esclarecido a respeito das habilidades e especificidades linguísticas do aluno com surdez, para que considere as suas condições para o aprendizado e assim consiga adequar os instrumentos e procedimentos de avaliação.

Nessa perspectiva, Poker (2008) salientou que a inclusão subentende um currículo que é ajustado progressivamente para dar uma resposta adequada às necessidades de todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência. As características de um currículo que se

pauta na inclusão são: flexibilidade, trabalho cooperativo, dinamicidade, uso de recursos alternativos e avaliação contínua. Em relação a alunos com surdez, o autor considerou que a avaliação deve ser flexível, de modo que tenha em vista a diversificação de critérios, instrumentos e procedimentos, considerando-se as condições desse aluno.

Exemplo 17

Contexto: interlocução entre PRO1 e pesquisadora durante o grupo de capacitação a respeito de como avaliar o desenvolvimento do processo de leitura e escrita no aluno surdo

PRO1: Eu não sei avaliar se o A1 está aprendendo. O nome dele ele sabe, agora eu introduzi o nome completo, nome e sobrenome e ele resiste um pouco, ele só quer escrever o primeiro nome. As outras atividades ele vai fazendo, eu não posso avaliar se ele está evoluindo ou não. A compreensão da leitura e da escrita. Eu comecei hoje a fazer a sondagem com as crianças, mas não fiz com o A1.

Pe: E você já pensou em como poderia estar adaptando?

PRO1: As palavras então assim a primeira eu pensei em brigadeiro, mas para os outros também estava difícil. Então pirulito acho que é uma figura fácil, paçoca acho que é difícil.

Eu pensei em usar a figura ou o objeto.

Pe: Alimentos, então seria o pudim, a paçoca, o pirulito que ele conhece.

PRO1: Biz [chocolate] e a frase: Eu comi gelatina na escola.

Exemplo 18

Contexto: interlocução entre PRO 2 e pesquisadora durante o grupo de capacitação a respeito da avaliação da aluna surda por meio ficha de avaliação adotada na Educação Infantil.

PRO2: Você já viu aquela avaliação que nós temos?

Pe: Não, do Infantil não.

PRO2: Eu gostaria tanto de mostrar a você, porque a mesma avaliação, a mesma forma de avaliar um aluno é de avaliar todos. Aí eu tenho que colocar tudo insatisfatório para A2?

Pe: Porque é linguagem oral, matemática, identidade e autonomia?

PRO2: Exatamente.

Pe: Em qual desses eixos ela está insatisfatória?

PRO2: Linguagem oral, por exemplo, está tudo assim insatisfatório, como que eu vou colocar satisfatório?

Exemplo 19

Contexto: interlocução entre PRO 1 e pesquisadora durante o grupo de capacitação a respeito da avaliação do aluno surdo segundo as etapas de aquisição de escrita.

Pe: É, alguma coisa eu acho que ele aprendeu /.../.

PRO1: Mas na sondagem é que a gente tem a confirmação.

Coloca o desenho, a figura e ele deveria escrever de qualquer forma /.../. Por ora ele continua no pré- silábico.

Pe: Ontém eu vi /.../. A professora falou silabado CAS-TE-LO e pediu para os alunos falarem e baterem palmas. Depois chamou alguns alunos para escreverem a palavra castelo na lousa e chamou o A1. O A1 jogou as letras e escreveu

GOSUALR para castelo.

PRO1: Pré- silábico. Se ele estivesse assim vamos supor compreendendo, batendo palmas, foram três palmas /.../. Três sílabas. Se ele tivesse colocando três letras, risquinho ou qualquer símbolo. /.../ Você poderia considerar silábico sem valor /...//. Se a criança usar um risquinho, uma bolinha para cada sílaba.

Pe: Cada vez que abre a boca?

PRO1: Cada vez que abre a boca é um pedacinho da palavra.

Então se ele tivesse feito isso.

Pe: /.../ Então ele não faz essa relação letra- som. Por isso que eu falo, para ele, eu acredito que seria necessário usar Libras e daí não seria essa questão /.../ estar vendo a conversão letra-som.

Os exemplos 17, 18 e 19 mostraram que as condutas adotadas por PRO1 e PRO2 para avaliar os ouvintes eram as mesmas adotadas para o aluno surdo, sem levar em consideração as especificidades linguísticas deste. Foi possível perceber no exemplo 17 que PRO1 tinha

dúvidas em como avaliar A1 no que diz respeito à leitura e escrita, e PRO 2 (no exemplo 18) tomava como base o desenvolvimento da linguagem oral de alunos ouvintes; sendo assim, a A2 encontrava-se com desenvolvimento insatisfatório.

Conforme a literatura pesquisada, o sistema de escrita da língua portuguesa é alfabético e possui natureza fonológica. Portanto, é através da audição que reconhecemos e analisamos os fonemas para, então, selecionarmos as letras que formarão as palavras escritas. Em decorrência da perda auditiva, os surdos estão impedidos de realizar esse processo com a mesma naturalidade que os ouvintes, que se baseiam na audição para elaborar suas hipóteses sobre a escrita. Já o surdo consegue fazê-lo por meio da mediação da língua de sinais, superando uma perspectiva inicial mais global, na qual a escrita é vista como uma representação dos objetos. Deve-se considerar, então, que a produção escrita dos alunos surdos sempre será a de um "estrangeiro" usuário da Língua Portuguesa.

Desta forma, ao ter a Libras como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos e, por essa razão, é previsto por lei que, para o acesso das pessoas surdas à educação, sejam adotados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizagem de segunda língua. Sendo assim, na correção das provas escritas, o professor deverá valorizar o aspecto semântico, reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. A língua escrita que surdos e ouvintes aprendem corresponde a uma representação gráfica da língua majoritária oral. Por isso, torna-se importante que a escola promova uma ação pedagógica capaz de favorecer a compreensão de que a escrita e sinais não são apenas modalidades diferentes de uma mesma língua, mas, sim, línguas diferentes, com organizações morfológicas e fonológicas diferenciadas (GONÇALO, 2004; PEIXOTO, 2006; SÃO PAULO, 2007; LODI, 2013).

4.11.6 Recursos Tecnológicos: aparelho de amplificação sonora individual (AASI), implante coclear (IC), sistema de frequência modulada (FM)

No que diz respeito ao uso de implante coclear, o pai de A1 pareceu atribuir as dificuldades de compreensão do filho a algum problema com o aparelho ou ruído ambiental. Em relação à aquisição do FM, FA1 e PRO1 afirmaram ser este um recurso a mais, mas que precisaria ser testado em sala de aula para avaliar sua eficácia no que se refere à compreensão. Os exemplos a seguir mostram o que pensam os pais e professores a respeito dessas tecnologias a serviço do aluno surdo.

Exemplo 20

Contexto: interlocução entre pesquisadora e pai do aluno surdo durante o grupo de capacitação a respeito do funcionamento do implante coclear de seu filho.

FA1: Mas eu não sei o que acontece com aquele aparelho, que às vezes eu falo com ele, eu acho que ele não está escutando.

/..../ De uns dias para cá eu estou achando que ele não está ouvindo de novo. Porque a gente só de falar com ele, ele volta sim (virou a cabeça). Ainda mais pertinho assim. Agora se tiver um zum, zum, zum por perto, ele não vai ouvir. Se tiver o barulho, gente falando ele não ouve.

Pe: Um ruído que interfira?

FA1: Um ruído que interfira ele não vai ouvir. Ele vai ouvir se tiver silêncio, aí você fala.

Exemplo 21

Contexto: interlocução entre pesquisadora e PRO 2 durante o grupo de capacitação a respeito do desenvolvimento das habilidades auditivas da aluna surda.

Pe: A A2 você acha que tem alguma interferência ou não, ela está ouvindo, se chama ela atende?

PRO2: Não, eu chamo ela não demonstra ouvir não, ela não olha.

Pe: Não olha também?

PRO2: De jeito nenhum.

Exemplo 22

Contexto: interlocução entre pesquisadora e PRO1 a respeito da expectativa de aquisição do FM para o aluno surdo.

Pe: E o A1 como eu já comentei vai ganhar esse FM. /..../ A gente também discutiu essas questões da tecnologia que é o implante, o FM. Mas assim o que vocês pensam a respeito dessa tecnologia?

PRO1: É um recurso a mais, a gente não pode prever se vai ser eficiente ou não.

Exemplo 23

Contexto: interlocução entre pesquisadora e FA1 durante o grupo de capacitação a respeito da sua expectativa do FM para o filho surdo.

FA1: Teria que estar usando mesmo isso, testando. /..../ Para ver se vai ajudar. /..../ É, ver se vai dar conta, ficar mais atento quando a professora falar, ver se ele entende melhor.

Exemplo 24

Contexto: interlocução entre pesquisadora e PRO 1 durante o grupo de capacitação a respeito dos resultados observados com o uso do Sistema FM.

Pe: A questão do FM que gerou toda essa expectativa /.../ O que você acha, a professora já está tendo experiência com o FM.

Como que está sendo?

PRO1: É melhorou, agora hoje, por exemplo, fui entregar a apostila fiquei na porta do armário e chamei as crianças. Aí chamei o A1 uma vez só, chamei A1 com a apostila dele na mão.

Aí ele já olhou e foi buscar.

Foi possível perceber nos exemplos 20 e 21 que, mesmo as crianças surdas fazendo uso do implante coclear, em alguns momentos, elas não respondiam aos sons e não atendiam quando chamadas pelo nome. Em relação às expectativas quanto ao benefício do Sistema FM, observou-se no exemplo 21 que a professora considerou ser um recurso a mais para o aluno surdo, mas que não daria para prever resultados. Já FA1, no exemplo 22, considerou que precisaria testar o recurso no filho para avaliar os benefícios. No que diz respeito aos resultados observados com o uso do Sistema FM, constatou-se, por meio dos relatos de PRO1 no exemplo 24, que esse sistema auxiliou na atenção auditiva, pois A1 atendia quando chamado pelo nome; entretanto, PRO1 não relatou melhora em termos de desenvolvimento de linguagem.

É importante lembrar, como já destacado anteriormente, que os recursos tecnológicos, por si só, não propiciam o êxito no desenvolvimento linguístico e acadêmico do aluno surdo. Conforme ressaltou Silva (2012), no caso da surdez, o uso de recursos tecnológicos, sejam eles de qualquer ordem, não têm o poder de, sozinhos, modificar a realidade existente. A

autora apontou a importância do educador, como um elemento indispensável de mediação, para o êxito de qualquer proposta pedagógica, que privilegie ou não a tecnologia.

Cárnio et al. (2012) advertiram que, em algumas experiências de inclusão do deficiente, há uma tendência à simplificação do conceito de educação inclusiva, investindo-se apenas em desenvolvimento de recursos, como Libras, inclusão digital, sistema de FM, esperando que estes favoreçam por si só a participação dessa população em sala de aula. As autoras destacaram então outras medidas necessárias, tais como: sustentação de projetos pedagógicos que favoreçam a inclusão; formação de professores (continuada e permanente); organização do trabalho pedagógico; modificações da infraestrutura; acesso a recursos didáticos; políticas educacionais, consistentes e indutoras a mudanças.

4.11.7 Família: envolvimento, expectativa, aceitação da surdez, orientação familiar

Pesquisadores têm discutido o papel da família nos programas de ações colaborativas nas escolas e nas atividades realizadas nos centros de reabilitação, alertando que os pais podem ser o suporte de modelo das linguagens alternativas ou de estruturas linguísticas necessárias para a constituição da linguagem, sem ser terapeutas ou professores (VON TETZCHNER, 2009; DELIBERATO; MANZINI, 2012). Os exemplos a seguir ilustram o envolvimento das famílias deste estudo com a rotina escolar:

Exemplo 25

Contexto: interlocução entre pesquisadora e PRO 1 durante o grupo de capacitação a respeito do envolvimento da família do aluno surdo.

Pe: Mas eu acho que pelo menos nas últimas reuniões se o pai pudesse ter comparecido. Por que você imagina o A1 no segundo ano com essa forma de comunicação? /.../Precisa muito do envolvimento da família. Aí ela [PRO2] colocou essa questão que existe a negação do problema, tal que a família vai adiando.

PRO1: É.

Exemplo 26

Contexto: interlocução entre pesquisadora e PRO1 durante o encontro de capacitação a respeito da expectativa do pai do aluno surdo.

PRO1: Eu estava pensando, o pai do A1 nesse sentido, ele quer que o menino fale. Só que ele não tem a preocupação que ele aprenda.

Pe: Com a alfabetização.

PRO1: Com a alfabetização, ele não tem a preocupação se ele está sendo alfabetizado ou não.

Pe: Mas ele PRO1 ele não tem nem essa dimensão

PRO1: Mesmo agora as tarefas vão para casa eu percebo que ninguém está preocupado com essa questão.

Pe: Pedagógica.

PRO1: Que aprenda alguma coisa. Ele quer que ele fale. Só que o importante para escola é que haja o aprendizado.

Exemplo 27

Contexto: interlocução entre PRO 1 e PRO 2 durante o grupo de capacitação a respeito da aceitação do ensino de Libras por parte da família do aluno surdo.

Pe: Há muito preconceito, o que talvez esteja atrás disso é a negação da surdez, porque a partir do momento que você assume a Libras você está assumindo a identidade do surdo . Eu acho que é mais isso que deve estar pegando (+) de assumir a deficiência.

PRO2: Talvez o medo de vamos supor meu filho vai começar a falar em Libras, então eu também vou ter que saber um pouco.

PRO1: Dá trabalho.

Exemplo 28

Contexto: interlocução entre pesquisadora e PRO1 durante o grupo de capacitação a respeito da necessidade de orientar o pai do aluno sobre a comunicação do filho surdo.

> Pe: Mas eu acho que pelo menos nas últimas reuniões se o pai pudesse ter comparecido. Por que você imagina o A1 no segundo ano com essa forma de comunicação?
> PRO1: Porque ele tem a compreensão, ele é inteligente, com os sinais ele vai conseguir se comunicar, ele vai entender.
> Pe: O pai veio em um encontro, você acha que ele fez a ligação da comunicação com o letramento, da comunicação com a aprendizagem?
> PRO1: O pai não. Eu acho que ele não percebeu ainda.
> Pe: Para a criança, a questão da criança surda ou qualquer outra, ter uma língua constituída é fundamental para o letramento.
> PRO1: É tudo.

No exemplo 26, fica evidente que o pai do aluno surdo tinha uma expectativa de desenvolvimento da comunicação por meio da língua oral; no entanto, ele não parecia ter a dimensão da necessidade de um sistema de representação linguístico para que a criança surda se desenvolvesse nas questões acadêmicas. As falas dos professores no exemplo 27 evidenciaram a resistência da família ao ensino de Libras, o que, na opinião de PRO2, pode ser devido ao medo de que, usando essa língua, a criança não fale; já PRO1 considerou que pode ser devido ao trabalho que a família teria para aprender Libras. No exemplo 28, PRO1 argumentou que, por meio do ensino da língua de sinais, A1 poderia se comunicar e entender o conteúdo escolar, o que auxiliaria na aprendizagem. No entanto, FA1 parecia não estabelecer a relação entre língua e letramento, necessitando ser orientado quanto a isso.

A falta de uma língua sistematizada em crianças surdas na fase escolar, a resistência da família ao ensino de Libras e o impacto da falta de uma língua para que o aluno surdo se aproprie da escrita foram aspectos discutidos por Giroto et al. (2011). As autoras destacaram que, dependendo do grau de comprometimento da audição, a criança não oraliza suficientemente de modo a garantir a apropriação dos conhecimentos veiculados pela e na escola, e sequer domina Libras. O professor, por sua vez, não consegue se comunicar eficientemente com essa criança por meio da modalidade oral, e ainda não é capaz de utilizar a Libras, pelo fato de que também não domina tal modalidade linguística. A escola busca efetivar medidas que, geralmente, são isoladas e que nem sempre garantem a efetiva apropriação da linguagem escrita, que passa a ter insucesso justificado, equivocadamente, pelo não domínio da modalidade oral de linguagem. A família, via de regra, mantém a

expectativa quanto ao domínio da oralidade, resistindo à utilização da Libras, contribuindo, mesmo que inconscientemente, para salientar as dificuldades que a criança com surdez enfrenta no processo de escolarização formal.

A respeito das questões acima apresentadas, observa-se a necessidade de esclarecer a família sobre a importância da Libras e de que o processo de aquisição de linguagem na criança surda é diferente da forma como ocorre na criança ouvinte. Moura (2013) salientou que a família poderá procurar ajuda médica e fonoaudiológica, mas, mesmo com as estratégias modernas da medicina reabilitadora (aparelhos auditivos, implante coclear), a linguagem não se desenvolverá de forma natural.

Serão necessárias medidas reabilitadoras, as quais enfraquecem as relações familiares e que, mesmo quando têm bons resultados, demoram em surtir o efeito esperado: um desenvolvimento de linguagem completo, realizado por meio de relações naturais. Nesse sentido, a autora considerou importante pensar no papel da língua de sinais no desenvolvimento de linguagem da criança surda. A Libras desempenha todas as funções de uma língua e, como tal, poderia ser usada para cumprir o papel que a linguagem oral tem na criança ouvinte.

4.11.8 Escola: parceria com profissionais

A parceria entre os profissionais da educação e da saúde pode ser uma importante estratégia para a atuação em sala de aula com os alunos deficientes. Segundo a legislação, o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2009). O relato a seguir ilustra a percepção do professor a respeito da atuação do professor do atendimento educacional especializado (AEE):

Exemplo 29- PRO 1

Contexto: interlocução entre pesquisadora e PRO 1 durante o encontro de capacitação a respeito da necessidade de se estabelecer um trabalho em parceria da escola com o AEE.

> Pe: /.../ Eu acho que seria interessante ter esse diálogo, mas que as professoras do AEE soubessem, porque a professora de sala de recursos pode trabalhar lá e depois você trabalhar aqui. /.../
> Mas tudo isso eu acho que é da sala de AEE, dela estar fazendo as adaptações junto e depois estar mandando na pasta dele.
> PRO1: Porque, realmente, assim não dá tempo também.
> Pe: /.../ Eu acho que essa troca é importante, mas a professora do AEE deve saber também o que você está trabalhando, se não ela não vai conseguir, entendeu? Eu falei com ela de estar trabalhando lá no atendimento /.../ a história que a professora trabalhar /.../.
> PRO1: Ai eu estou achando ótimo.
> Pe: Igual nós fizemos com a pipoca, porque essa questão do conhecimento prévio é importante.
> PRO1: Que ele não tem também.
> Pe: Até para a escola (+) a gente começar a sugerir materiais.
> Como eu te falei tem muitos contos clássicos em Libras.

Neste exemplo, observou-se que a professora precisava de um suporte para adaptar as atividades acadêmicas ao aluno surdo, advertindo não ter tempo para isso. Sendo assim, seria interessante um trabalho em equipe, envolvendo o serviço de fonoaudiologia e o AEE, para que, juntos, pudessem desenvolver um trabalho de apoio ao professor de sala regular do aluno surdo.

Cabe lembrar que o município em questão adotava o modelo de inclusão segundo a Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sendo os alunos surdos inseridos em sala de ouvintes, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno inverso da escola. Segundo as diretrizes do AEE, o ensino da Língua Portuguesa para alunos com surdez deve acontecer na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala comum.

O ensino é desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo, acredite na proposta, estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez. Pretende-se, por meio desse atendimento, desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas. Nessa proposta, é recomendado preparar o ensino da

Língua Portuguesa em conjunto com os professores de Libras e os da sala comum. A equipe deverá, portanto, analisar o desenvolvimento dos alunos com surdez, em relação ao aprendizado e domínio da Língua Portuguesa (BRASIL, 2007).

Ainda segundo as diretrizes do AEE, no que se refere ao atendimento do aluno com surdez, a elaboração e a execução do plano de trabalho são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os serviços da saúde (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, tanto o professor do AEE como o profissional da área da fonoaudiologia poderiam contribuir com o professor da sala de aula regular para, juntos, pensarem em ações que pudessem favorecer o desenvolvimento linguístico do aluno surdo e sua participação nas atividades escolares.

4.12 Etapa 3

As pesquisas têm discutido a possibilidade de profissionais da saúde contribuírem para o trabalho dos professores que atuam com o aluno com deficiência (MENDES; MARQUES; LOURENÇO; ROCHA; 2013).

A Etapa 3 deste estudo teve como objetivo, justamente, identificar a opinião sobre a participação do fonoaudiólogo no programa de capacitação do professor do aluno surdo.

4.12.1 Instrumentos da Etapa 3

Foram elaborados dois roteiros de entrevistas finais na Etapa 3, sendo um direcionado ao professor e outro à família. Os roteiros passaram por apreciação de dois juízes da área para avaliação da pertinência do conteúdo frente ao objetivo proposto, sofrendo alterações.

O roteiro de entrevista ao professor (APÊNDICE G) abrangia os seguintes aspectos: opinião a respeito do aluno surdo; mudanças na prática após as discussões; opinião sobre a participação do fonoaudiólogo; experiência em lecionar para o aluno surdo; opinião sobre as adaptações, recursos e estratégias utilizadas; opinião sobre o uso da Libras; percepção de

mudanças na comunicação do aluno surdo, interesse em continuar a participar dos grupos de discussão.

Para a família, foi elaborado um roteiro (APÊNDICE H) contemplando os seguintes tópicos: opinião sobre as discussões em torno da surdez e do filho surdo; participação da família nos grupos de discussão; participação do fonoaudiólogo em sala de aula; interação da família com a escola; comunicação do filho surdo; orientações consideradas necessárias às famílias; participação da família nas atividades da escola.

4.12.2 Procedimentos de coleta de dados da Etapa 3

Para a Etapa 3, também foi elaborado um cronograma de planejamento. A pesquisadora fez apenas uma mediação junto aos alunos, que aconteceu na última semana de aula das escolas; em seguida, fez as entrevistas finais com os professores e pais, com a intenção de identificar e acompanhar o programa de capacitação após a finalização dos encontros presenciais.

As entrevistas finais foram agendadas com os pais e professores conforme suas disponibilidades de horários. A entrevista com PRO1 foi realizada na escola de Ensino Fundamental em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); com PRO2, na escola de Educação Infantil durante seu intervalo; com FA1 e FA2 foram realizadas no local onde os filhos faziam atendimento fonoaudiológico.

4.12.3 Procedimento de análise da Etapa 3

As entrevistas com os professores e pais foram gravadas e transcritas na íntegra; a pesquisadora ouviu novamente as gravações adequando as normas da Língua Portuguesa e usando também alguns sinais das normas de Marcuschi (1986). Após a leitura do material, foram elencadas categorias e subcategorias de análise, conforme Bardin (2004).

O quadro 9 traz as categorias e subcategorias identificadas.

Quadro 9- Categorias e Subcategorias de Análise da Etapa 3

Categorias	Subcategorias
1. Grupo de discussão	1.1. Percepção da família 1.2. Percepção do professor
2. Participação do Fonoaudiólogo	2.1. Opinião do professor 2.2. Opinião da família
3. Recursos e estratégias	3.1. Adaptação de histórias 3.2.Dramatização 3.3. Inserção de Libras
4.Comunicação do aluno após a capacitação do professor	4.1. Mudança na comunicação 4.1.1 Opinião do professor 4.1.2 Opinião da família

Fonte: Própria autora

A seguir estão descritas as definições das categorias e subcategorias estabelecida para a Etapa 3.

Categoria 1. Grupo de discussão:

Foi definido como grupo de discussão os oito encontros de capacitação com os professores, nos quais eram discutidas as temáticas identificadas e apresentadas, em forma de caderno de conteúdo, as mediações e observações da pesquisadora em sala de aula. Este tema dividiu-se em dois subtemas:

(a) Percepção da família: refere-se a percepção da família em relação a sua participação e adesão durante os oito encontros que aconteceram.

(b) Percepção do professor: foi considerada a percepção do professor em relação ao grupo de discussão, no sentido de propiciar mudanças em sua prática com o aluno surdo.

Categoria 2: Participação do fonoaudiólogo:

Este tema considerou a opinião dos participantes a respeito da participação do fonoaudiólogo no programa de capacitação do professor do aluno surdo, e foi dividido em dois subtemas:

(a) Opinião do professor: foi considerada a opinião do professor a respeito da atuação do fonoaudiólogo em sala de aula por meio das mediações desenvolvidas.

(b) Opinião da família: refere-se à opinião da família a respeito da participação do fonoaudiólogo em sala de aula.

Categoria 3: Recursos e estratégias:

Os recursos são os materiais utilizados pela pesquisadora durante as atividades de conto de histórias em sala de aula; já as estratégias se referem aos procedimentos utilizados nessas situações. Para essa temática foram elencados três subtemas:

(a) Adaptação de histórias: foram consideradas as adaptações de história realizadas por meio de recursos de tecnologia assistiva, o *Picture Communication Symbols* (PCS) e outras figuras referentes aos contos infantis selecionados.

(b) Dramatização: refere-se à dramatização dos contos por meio de fantoches e teatro, com a participação dos alunos.

(c) Inserção de Libras: diz respeito à inserção de Libras durante o conto de histórias, utilizada como recurso para facilitar a compreensão das crianças surdas.

Categoria 4: Comunicação do aluno ao final do programa de capacitação

Foi considerada se houve modificações na forma de comunicação do aluno surdo ao término do programa de capacitação. Este tema subdividiu-se em dois subtemas:

(a) Opinião do professor: considerou a opinião do professor a respeito da comunicação do aluno surdo ao final do programa de capacitação, envolvendo a mediação do fonoaudiólogo e a inserção de Libras no conto de histórias.

(b) Opinião da família: refere-se a opinião da família a respeito da comunicação do filho surdo ao final do programa de capacitação com o professor do aluno surdo.

4.12.4 Submissão das categorias de análise a juízes

Após o estabelecimento de categorias e subcategorias de análise, seguindo o rigor metodológico de pesquisa recomendado por Carvalho (1996), a classificação foi encaminhada para análise a dois juízes com experiência na área de educação especial. O material encaminhado aos juízes continha os objetivos da pesquisa e os esclarecimentos a respeito dos procedimentos de coleta de dados, que ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com as famílias e professores. Foram apresentadas também as definições das categorias e

subcategorias identificadas e três exemplos de falas a elas referentes. No espaço para avaliação, o juiz deveria assinalar se concordava, concordava parcialmente ou discordava. Após a análise dos juízes, foram obtidos os seguintes índices de concordância:

Tabela 3- Índice de concordância obtido entre os juízes na Etapa 3

RELAÇÃO ENTRE JUÍZES	ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA
P-A	100 %
P-B	100 %
A-B	100%

Fonte: Própria autora

4.13 Resultados e discussão da Etapa 3

Nesta etapa, foi importante identificar a opinião do professor e dos pais das crianças surdas a respeito da participação do fonoaudiólogo, tanto em sala de aula como no grupo de capacitação.

O fato de as famílias deste estudo não terem aderido ao programa de capacitação e demonstrarem dificuldades em estabelecer uma comunicação com a criança surda, além de não aceitarem outra forma de diálogo com seus filhos que não fosse pela fala, reforçou a necessidade de o fonoaudiólogo desenvolver um programa de orientação voltado aos pais. Trata-se de um aspecto que vem sendo destacado na literatura da área (LIGHT, 2003; VON TETZCHNER et al. 2005; DELIBERATO; MANZINI, 2012; DELIBERATO et al. 2013).

4.13.1 Grupo de discussão

Os relatos verbais a seguir mostraram a opinião dos professores e da família a respeito dos grupos de discussão.

> **Exemplo 1**
>
> **Contexto: entrevista realizada com a PRO1**
>
> PRO1: Então achei enriquecedor, isso influencia totalmente as questões do aluno surdo, eu aprendi muito, eu desconhecia totalmente os costumes do aluno surdo.
>
> Pe: O que você achou da temática, dessas discussões?
>
> PRO1: Então, achei importante, também esclareceu, clareou muita coisa.
>
> Pe: Ahn, ahn. A respeito da comunicação /..../.
>
> PRO1: Achei importante.

> **Exemplo 2**
>
> **Contexto: entrevista realizada com a PRO2**
>
> PRO2: Eu achei ótimo, eu me senti assim amparada tendo a possibilidade assim de poder contar com sua ajuda, nas dúvidas, ainda mais que foi o primeiro ano que eu peguei aluno com deficiência auditiva, eu achei ótimo, maravilhoso o seu apoio.
>
> PRO2: É interessante porque a gente acha muita dificuldade em saber se ela está ouvindo, se não está como proceder, a gente fica na dúvida em relação, vamos supor a comparar. As outras crianças tem como comparar uma criança com a outra, no caso da A2 ela é a única aqui na sala e também ela era a única para mim. Então não tinha como comparar, no caso do grupo eu achei interessante para ver essa comparação.

Foi possível perceber que as discussões auxiliaram PRO2 a entender as diferenças entre o desenvolvimento das habilidades auditivas na criança ouvinte e na criança surda, evitando comparações entre elas, que certamente seriam desfavoráveis à surda.

Exemplo 3

Contexto: entrevista realizada com o FA1

FA1: Ai achei bom /..../.

Pe: Hum.

FA1: Estar sabendo mais, estar mais por dentro de como ele está reagindo.

Embora FA1 tenha participado de apenas um encontro do grupo de capacitação, junto às professoras, considerou importante para que tomasse conhecimento de como o filho surdo estava interagindo na escola.

4.13.2 Participação do Fonoaudiólogo

As falas a seguir mostraram a opinião dos professores respeito da participação do fonoaudiólogo em sala de aula.

Exemplo 4

Contexto: entrevista realizada com a PRO1

Pe: Nas sua opinião /..../ o que você acha sobre a participação do fonoaudiólogo na sala de aula?

PRO1: Achei ótimo, achei ótimo ((risos)).

Pe: Então, na sua opinião como que você acha que deveria ser a participação do fonoaudiólogo enquanto profissional, na sala de aula?

PRO1: (+) Assim as crianças que a gente pensa que tem dificuldade para ouvir, tenho um aluno e tenho a impressão de que ele não ouve direito. Eu fiz o encaminhamento, mas eu não tive retorno.

Exemplo 5

Contexto: entrevista realizada com a PRO2

PRO2: Eu agradeço muito o seu apoio essa oportunidade de você estar vindo na minha sala.

Pe: Hum, hum.

PRO2: Eu achei que foi sensacional, eu me senti bem amparada assim nesse sentido, gostei muito.

PRO1 considerou a participação do fonoaudiólogo no ambiente escolar importante no sentido de esse profissional diagnosticar problemas e encaminhar a serviços de saúde. Já PRO2 relatou que a presença do fonoaudiólogo no ambiente escolar proporcionou-lhe a sensação de amparo no que diz respeito à atuação com aluna surda.

Os exemplos a seguir apresentam a opinião da família a respeito da participação do fonoaudiólogo em sala de aula.

Exemplo 6

Contexto: entrevista realizada com o FA1

Pe:Desse pouco que você teve a possibilidade de ir, que eu entendo as suas questões, qual a sua opinião sobre a participação do fonoaudiólogo em sala de aula? Você acha que poderia ser diferente, que poderia permanecer, o que você acha?

FA1: Ah, tem que permanecer.

Pe: Deve permanecer?

FA1: Concordou com a cabeça.

Exemplo 7

Contexto: entrevista realizada com a FA2

FA2: /.../ É interessante, foi bom para A2, eu achei que teve bastante mudança.

Pe: Que tipos de mudanças assim você observou?

FA2: Eu acho que ela melhorou, na escola agora ela vai bem, melhorou bastante coisa.

Pe: Ela não queria ir por quê? Você acha que ela não se sentia muito acolhida?

FA2: Ah, eu não sei porque, mas agora ela quer ir para escola.

Pe: E você acha que poderia ser diferente essa participação, você tem alguma sugestão para dar?

FA2: /.../ Eu acho que se pudesse aumentar os dias.

Pe: Ir mais vezes?

FA2: Ir mais vezes.
Pe: É (+) quantas vezes por semana?
FA2: Duas vezes.

Apesar de as famílias não terem aderido ao grupo de capacitação, consideraram que a participação do fonoaudiólogo em sala de aula deveria permanecer. FA2 relatou que, antes da atuação fonoaudiólogica, às vezes, a filha não queria ir à escola; mas, depois, indicava à mãe, por meio de gestos caseiros (esfregava as duas mãos), sua vontade de estar no ambiente escolar. Talvez isso se deva ao trabalho de sensibilização que foi desenvolvido, o que propiciou a PRO2 maior entendimento a respeito de A2 e a inserção de algumas práticas que possibilitassem a participação dessa criança nas atividades propostas.

4.13.3 Recursos e estratégias

Os trechos de falas a seguir evidenciaram a opinião dos professores a respeito dos recursos e estratégias empregados durante as mediações do fonoaudiólogo em sala de aula.

Exemplo 8
Contexto: entrevista realizada com a PRO1
Pe: Então o que você achou sobre as adaptações com as figuras?
PRO1: Ah, fantástica.
Pe: Os Três Porquinhos, Branca de Neve /.../.
PRO1: Fantástico, foi maravilhoso, eficiente, porque eu não teria como confeccionar esse material todo.
Pe: Hum, hum. Você acha que essas adaptações auxiliaram de alguma forma na compreensão do A1?
PRO1: Eu acho, ajudou.
Pe: Eu usei a adaptação de história e a dramatização, que foi feito tanto com fantoche, como no final eu inseri as crianças dramatizando. O que você achou dessa estratégia da dramatização?
PRO1: Muito boa, muito boa. É uma coisa dinâmica.
E: Você acha que em termos de compreensão?
PRO1: Facilita, tudo contribui.

Exemplo 9

Contexto: entrevista realizada com a PRO 2

PRO2: Ah, essas adaptações foram essenciais para aprendizagem, para haver a aprendizagem, essas adaptações.

Facilitou a MINHA aprendizagem e a aprendizagem da A2.

Pe: Hum, hum.

PRO2: Essas adaptações são sensacionais.

Pe: Dos contos /.../ E o que você achou da dramatização como uma estratégia para contar histórias?

PRO2: A dramatização sem dúvida é importante também, porque vamos supor se ela não está ouvindo ou se está ouvindo um pouco a dramatização é o visual, o visual é tudo para ela, então a dramatização é importante.

Os professores relataram que os recursos usados, como adaptações de histórias com figuras e a estratégia de dramatização adotada no conto de histórias, contribuíram para que os alunos surdos pudessem compreender as histórias infantis. PRO2 mencionou a importância da dramatização, o que evidenciou que a professora parece ter adquirido um conceito, de que o visual é importante para o aluno surdo.

Os recursos visuais, tais como, fotos, imagens ou objetos concretos são considerados importantes para a alfabetização de surdos e devem ter caráter de apoio para a aprendizagem, principalmente para ilustrar conteúdos novos e desconhecidos. A recomendação para seu uso é que, junto à imagem, sempre esteja a palavra escrita (BRASIL, 2007; HONORA, 2010; MERSELIAN; VITALIANO, 2011).

No que diz respeito à dramatização para aprendizagem da leitura e escrita, Pinotti e Boscolo (2008) constataram que essa estratégia traz benefícios na compreensão e interpretação de textos pelos indivíduos com dificuldades auditivas. Na opinião das autoras, a proficiência do aprendizado e compreensão pelo surdo advém da ação, de atividades concretas vinculadas ao contexto.

As atividades que envolvem linguagem teatral, como as dramatizações, são particularmente prazerosas para as crianças surdas, porque envolvem movimento corporal e expressões faciais. Essa população tem uma excelente expressão dramática, usa os movimentos do corpo, da expressão facial, que parece ser potencializada a partir das atividades envolvendo dramatizações com histórias infantis.

Por essa razão, essas atividades são consideradas excelentes para as crianças surdas, tanto quando se visa à compreensão como a expressão. A sua aplicação na Educação Infantil II possibilita que possam aprender, assumindo um determinado personagem no jogo simbólico e realizando uma teatralização de histórias conhecidas, com o uso ou não de fantasias, maquiagens e adereços (SÃO PAULO, 2008; SILVA; MEDEIROS; LORENSI, 2010).

Apesar do uso de recursos visuais e estratégias diversificadas para facilitar a compreensão do aluno surdo, é importante destacar que o domínio da língua de sinais é fundamental para conduzi-lo ao aprendizado da Língua Portuguesa.

Os trechos de fala a seguir ilustraram as opiniões dos professores a respeito da apresentação dos sinais de Libras durante a mediação da pesquisadora por meio dos contos de histórias.

Exemplo 10

Contexto: entrevista realizada com a PRO 1

Pe: O que você achou da introdução desses sinais básicos, dos personagens (+).

PRO1: Ótimo. Eu achei assim, um pouco tardio.

Exemplo 11

Contexto: entrevista realizada com a PRO 2

PRO2: No início, ouvindo ela não estava (+). Então no começo foi complicado. No final, no final do ano agora que a mãe autorizou e toda aquela burocracia dos gestos, que a gente se sentiu mais a vontade.

Pe: Facilitou.

PRO2: Facilitou, porque daí já pode ensinar as historinhas com gesto ficou tudo mais interessante para ELA, fazendo sentido para ela, fazendo sentido para gente e fazendo sentido para sala inteira.

Pe: Hum, hum.

PRO2: Que até então estava meio sem sentido, a gente falava ela não ouvia. Eu digo, se ouvia, não ouvia, mas não estava dando retorno.

Para PRO2, a apresentação dos sinais de Libras referentes às histórias possibilitou que a atividade tivesse significado para A2, o que tornou a atividade de conto mais interessante.

Como já foi dito, a intenção da pesquisadora não era ensinar Libras, e sim sensibilizar a escola para as necessidades linguísticas do surdo em um contexto de inclusão em sala de ouvintes, de modo a garantir acessibilidade de comunicação. De fato, para que a criança surda seja ativa e interativa, é preciso oferecer ferramentas que lhe permitam interpretar o mundo, circulando em diferentes contextos socioculturais que tenham significado para ela, conforme ressaltou Kelman (2010). A autora acrescentou ainda que a experiência visual é uma forma por excelência para que a criança surda construa significados, devido às dificuldades experimentadas para compreender as explicações dos professores.

4.13.4 Comunicação do aluno surdo ao final do programa de capacitação

A seguir, são apresentadas as opiniões das professoras deste estudo a respeito da comunicação da criança surda após o programa de capacitação.

Exemplo 12

Contexto: entrevista realizada com a PRO 1

Pe: Então na sua opinião você acha que houve mudanças na comunicação do A1? (+) Em relação ao começo do ano e agora Novembro, que a gente conversou. Você acha que teve modificações na maneira dele se comunicar ou está do mesmo jeito? Como que você enxerga isso?

PRO1: (+) Por ele não ter tido acesso aos sinais, ele continuou vocalizando, o que ele fazia antes.

Pe: Então não houve mudança?

PRO1: Não. Por falta da prática mesmo.

Pe: Entendi. E como o A1 está se comunicando?

PRO1: Ele continua vocalizando, fica vocalizando /.../ são os mesmos gestos espontâneos que ele fazia antes. Ir ao banheiro no finalzinho ele já não estava fazendo mais. Ele olhava para mim, eu pipi, aí ele repetia.

Exemplo 13

Contexto: entrevista realizada com a PRO 2

Pe: Em sua opinião você percebeu alguma mudança na forma da A2 se comunicar? Que no início do ano você me relatou como que estava. Você percebeu alguma modificação.

PRO2: Percebi, percebi. Tanto percebi que ela pegou o livrinho, inclusive ela pegou o livrinho que eu pedi para ela ler para a diretora e para professora aí do lado, ela leu o livrinho, ela leu em voz, e ela fez os sinais dos personagens do livrinho, da chapeuzinho do lobo,dos Três Porquinhos e do Pinóquio. Ela fez os sinais, então ela ia folheando o livrinho.

Os relatos de PRO1 no exemplo 12 evidenciaram que A1 não apresentou modificações na maneira de se comunicar. De fato, a aquisição de uma língua, no caso a língua de sinais, requer um projeto de educação bilíngue na escola, de forma que o aluno surdo tenha um trabalho mais sistemático com um profissional fluente em Libras, além da presença do intérprete de Libras em sala de aula. Já PRO2, no exemplo 13, considerou que a aluna surda aprendeu os sinais de Libras referentes aos contos apresentados em sala de aula e passou a fazer uso deles ao ler os livros. Talvez isso tenha ocorrido porque PRO2 demonstrou interesse em aprender os sinais dos contos e trabalhou as histórias em Libras com a classe em outros momentos, e não somente durante as mediações da pesquisadora. No entanto, isso não é o suficiente para o aprendizado de uma língua, sendo necessário pensar na implementação de um programa de educação bilíngue, tanto na escola de Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Os trechos de falas a seguir ilustraram a opinião da família a respeito da comunicação da criança surda ao término do programa de capacitação do professor.

Exemplo 14

Contexto: entrevista realizada com o FA1

FA1: Pelo que minha mãe [avó de A1] falou acho que teve mudança.

Pe: Teve mudança?

FA1: Ele está soltando algumas palavras, acho que teve mudança.

FA1: Mas a minha mãe falou que ele está esperto, está desenvolvendo bem, ela conversa bastante com ele.

Pe: Hum, hum.

FA1: Então ele está soltando algumas palavras.

Pe: Está soltando?

FA1: Tá.

Pe: Você sabe algumas palavrinhas que ele falou?

FA1: Disse que ela ia jogar a bolsa dele fora, aí ele falou para ela "não pode".

Exemplo 15

Contexto: entrevista realizada com a FA2

Pe: /.../ No começo do ano eu lembro que aquela entrevista que eu fiz,você relatou que a A2 se comunicava mais por gestos, emitia gestos espontâneos, emitia alguns sonzinhos. Você percebeu se houve mudanças do começo do ano, digamos fevereiro quando começaram as aulas, fevereiro, março, até agora final de novembro?

FA2: Ah melhorou (+) agora ela fala os sinais e ela tenta falar junto e tem coisas que ela já consegue.

Pe: Então na sua opinião houve mudança na forma dela se comunicar, e quais seriam as mudanças?

FA2: Ah, ela está falando mais.

Pe: Está tentando verbalizar e também fazendo os gestos que você me falou?

FA2: Ela está fazendo os sinais ainda, mas bem menos.

Pe: Você acha que ela está fazendo menos sinal e tentando falar mais?

FA2: Assim (+) ela faz o sinal e ela fala junto. Agora tem hora que ela não faz o sinal, ela só fala.

Cabe lembrar que as famílias não participaram do programa de capacitação junto aos professores e, por isso, não perceberam que as dificuldades de comunicação continuavam presentes nas situações de interlocução, tanto no ambiente familiar como escolar. Além disso, permanecia a expectativa de que seus filhos viessem a falar por meio da língua oral, conforme é evidenciado nos relato de FA1 e FA2. FA1 relatou que A1 estava "soltando" algumas palavras, e FA2 afirmou que A2 sinalizava menos e falava mais.

Esses resultados reforçaram, portanto, a necessidade de o fonoaudiólogo pensar em outras estratégias de trabalho, buscando envolver a família nas questões de comunicação das crianças surdas, propiciando, assim, maior interação no ambiente escolar.

5 CONCLUSÕES

Por meio da análise dos resultados foram identificadas as seguintes conclusões:

1. A pesquisadora teve a intenção de construir um modelo de programa de capacitação ao professor do aluno surdo envolvendo as famílias, mas não houve adesão por parte destas. A metodologia inicialmente proposta, grupo focal (adequando o modelo proposto por FERREIRA, 2006), foi então modificada, passando-se para grupo de capacitação, que contou com a presença das professoras.

2. Os professores e as famílias apresentaram dificuldades em estabelecer uma comunicação com as crianças surdas pelo fato de estas não terem uma língua constituída.

3. As crianças surdas fazem uso de implante coclear, e os pais trouxeram a expectativa de que apenas com o uso desse recurso tecnológico seria possível o desenvolvimento da comunicação oral, posicionando-se contra o ensino de Libras.

4. As famílias não se envolveram com a escola e não perceberam a necessidade de um sistema de representação linguístico para que seus filhos surdos pudessem se desenvolver nas atividades acadêmicas.

5. Os professores não tinham conhecimento o suficiente a respeito das habilidades e especificidades linguísticas do aluno surdo.

6. Os professores demonstraram dúvidas em como adequar os instrumentos e procedimentos de avaliação ao aluno com surdez, adotando uma prática pedagógica planejada para alunos ouvintes, enfatizando o trabalho de habilidades fonológicas.

7. A identificação prévia das necessidades dos professores e habilidades linguísticas dos alunos surdos auxiliou a pesquisadora a pensar em recursos e estratégias que pudessem contribuir com o aprendizado do aluno e minimizar as dificuldades dos professores vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

8. A pesquisadora buscou oferecer um modelo de intervenção aos professores em sala de aula usando recursos visuais e também capacitá-los por meio de grupos de discussões.

9. Após a atuação fonoaudiológica em sala de aula, os professores demonstraram ser favoráveis ao ensino de Libras para o aluno surdo.

10. As famílias das crianças surdas não aderiram ao grupo de capacitação e, por isso, não tiveram conhecimento o suficiente para avaliar a participação do fonoaudiólogo no programa de capacitação ao professor e as atividades realizadas.

11. Os professores consideraram que a participação do fonoaudiólogo em sala de aula contribuiu, no sentido de ampará-los.

12. A professora de Ensino Fundamental demonstrou ter uma visão clínica a respeito da atuação do fonoaudiólogo na escola, pontuando a necessidade de esse profissional avaliar os alunos com suspeita de déficit auditivo.

13. Os professores consideraram que os recursos visuais e as estratégias utilizadas pela pesquisadora durante a sua mediação em sala de aula auxiliaram o aluno surdo.

14. Após a capacitação, a professora de Educação Infantil esclareceu suas dúvidas a respeito dos aspectos que envolviam o desenvolvimento das habilidades auditivas na criança ouvinte, constatando que sua aluna surda não apresentava essas habilidades suficientemente desenvolvidas, mesmo com o uso do implante coclear.

15. No que diz respeito à apresentação dos sinais de Libras durante os contos, feita pela pesquisadora, a professora de Ensino Fundamental considerou que foi tardia. Na opinião da professora de Educação Infantil, a apresentação dos sinais de Libras tornou a atividade de conto mais interessante à aluna surda.

16. Em relação à comunicação do aluno surdo, a professora de Ensino Fundamental relatou que não houve mudanças. Já a professora de Educação Infantil observou que a aluna surda passou a fazer uso dos sinais de Libras apresentados durante os contos ao tentar ler as histórias trabalhadas em sala de aula.

17. O pai do aluno surdo acreditava que o filho estava falando mais palavras, embora a professora relatasse que ele apenas vocalizava sons. A mãe da aluna surda relatou que a filha tentava sinalizar e falar ao mesmo tempo, mas a professora observou que a aluna estava fazendo os sinais apresentados nos contos de histórias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi sistematizar ações para a capacitação de professores de alunos surdos, por meio da mediação do fonoaudiólogo, destacando-se as habilidades comunicativas dessas crianças. A ideia inicial era envolver as famílias, mas, como não houve adesão destas, o procedimento de pesquisa teve de ser modificado durante processo.

Para a viabilização da proposta, foram estabelecidas três etapas durante o programa de capacitação para atender os seguintes objetivos específicos: identificar temas para a capacitação do professor do aluno surdo (Etapa 1); a partir das temáticas identificadas na Etapa 1, elaborar um programa de capacitação ao professor, envolvendo a família, além da mediação do fonoaudiólogo em sala de aula (Etapa 2); identificar, por meio de relatos verbais dos pais e professores, a opinião a respeito das atividades realizadas pelo fonoaudiólogo (Etapa 3).

As informações identificadas na Etapa 1 do programa de capacitação evidenciaram que a comunicação das crianças surdas não estava suficientemente desenvolvida, tanto no ambiente familiar como escolar, pois elas não tinham uma língua constituída, quer seja na modalidade oral ou de sinais, o que interferia nas situações de interlocução e no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se que predominava uma comunicação por meio de gestos caseiros e vocalizações, sendo que os pais não percebiam que a falta de um sistema linguístico constituído poderia afetar as trocas dialógicas e o desenvolvimento no ambiente escolar. Em decorrência da falta de informações e esclarecimentos a respeito das especificidades linguísticas da criança surda, os pais demonstraram desconhecimento a respeito da Libras, posicionando-se contra o ensino dessa língua ao filho surdo e valorizando mais a língua oral.

Constatou-se ainda que os pais traziam a expectativa de que apenas com o uso da tecnologia, no caso o implante coclear, seria possível o desenvolvimento da fala do filho surdo, atribuindo então à comunicação oral o aspecto mais importante para o desenvolvimento; no entanto, pouco se envolviam com as questões escolares, o que poderia ajudar a criança a se ir adiante na apropriação de conhecimentos. A Etapa 1 foi fundamental para que a pesquisadora pudesse identificar as necessidades dos professores e as habilidades linguísticas dos alunos surdos, podendo assim planejar um programa de capacitação atendendo às necessidades elencadas.

Durante a Etapa 2, foi possível observar que os professores apresentavam dificuldades em adequar os instrumentos e procedimentos de avaliação ao aluno com surdez; além disso, conduziam o ensino a esse aluno por meio de uma prática pedagógica planejada para ouvintes, com ênfase no trabalho de habilidades fonológicas.

A pesquisadora buscou então capacitar os professores por meio de encontros de discussões e oferecendo também um modelo de intervenção em sala de aula. Nessa etapa, procurou também sensibilizar a escola para a importância do ensino de Libras e ofereceu um modelo de suporte ao professor, usando recursos visuais confeccionados e apresentando os sinais em Libras referentes aos contos trabalhados. Como estratégias e recursos visuais, foram usadas: confecção de sequência de histórias por meio do *Picture Communication Symbols* (PCS) e dramatizações, com a intenção de facilitar a compreensão do aluno surdo durante o conto. Posteriormente, ocorriam discussões com os professores durante o grupo de capacitação, abordando as situações observadas em sala de aula, as mediações desenvolvidas, bem como as necessidades dos professores, apresentadas em seus relatos verbais, que eram registrados nos cadernos de conteúdo.

Finalizando a Etapa 2 e as mediações em sala de aula, a pesquisadora identificou, por meio das entrevistas com os pais e professores, as suas opiniões a respeito da participação do fonoaudiólogo no programa de capacitação.

Os professores consideraram que a participação do fonoaudiólogo e as discussões durante o grupo de capacitação auxiliaram em sua prática com as crianças surdas. Relataram ainda que os recursos visuais e as estratégias empregadas, como as adaptações de histórias infantis e a dramatização, auxiliaram a compreensão desses alunos.

Em relação à apresentação dos sinais de Libras durante os contos de histórias, a professora do Ensino Fundamental mencionou que foi tardia, já a professora de Educação Infantil ressaltou que foi importante e considerou que essa atividade passou a despertar interesse na aluna surda.

Em relação à forma de comunicação da criança surda, a professora do Ensino Fundamental não observou mudanças nesse aspecto, mas a professora de Educação Infantil percebeu que a aluna surda aprendeu os sinais ensinados nos contos e passou a usá-los ao tentar ler os livros de histórias.

As famílias não aderiram ao grupo de capacitação e por isso não tinham informações suficientes para opinar a respeito das atividades desenvolvidas, bem como da participação do fonoaudiólogo. Evidenciou-se também que continuavam demonstrando uma expectativa de desenvolvimento da língua oral e acreditavam que os filhos surdos estivessem falando mais, o

que, na prática, não ocorria, segundo os relatos verbais dos professores e observações da pesquisadora em sala de aula.

Os resultados evidenciaram que existem obstáculos e desafios na implementação das políticas públicas educacionais, com vistas à inclusão do aluno surdo, o que teve um impacto no desenvolvimento da pesquisa.

A falta de adesão dos familiares é um dado que merece ser problematizado e que talvez seja decorrente de vários fatores, tais como, as concepções das famílias a respeito da surdez e linguagem, a negação e resistência em aceitar o filho surdo como uma criança com especificidades e necessidades linguísticas diferentes. Nesse sentido é necessário pensar em outras estratégias a fim de auxiliar a interação família e escola, buscando envolvê-las em programas de capacitações que abordem as questões referentes a surdez e linguagem. Talvez uma alternativa para propiciar essa interação, pudesse ocorrer por meio do desenvolvimento de um projeto educacional bilíngue, buscando envolver a escola e os demais profissionais que atuam com o aluno surdo, como o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e intérprete de Libras.

Sendo assim, é necessário o estabelecimento de um diálogo com os gestores, a fim de apontar as necessidades linguísticas, culturais e educacionais do surdo e refletir sobre possíveis caminhos, como a implementação de um projeto educacional bilíngue. Nesse contexto, o fonoaudiólogo poderia discutir e desenvolver ações a serem implementadas em sala de aula para o aluno surdo, atuando em parceria com o professor do ensino comum, professor do AEE e intérprete de Libras.

REFERÊNCIAS

ANGELIDES, P. ; AVARI, C. The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/ hard of hearing students. **European Journal of Special Needs Education,** v. 22, n. 1, p. 63-74, 2007.

ARAÚJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, out./dez. 2010.

ARGYROPOULOS, V. S.; NIKOLARAIZI, M. A. Developing inclusive practices through collaborative action research. **European Journal of Special Needs Education,** v. 24, n. 2, May, p. 139-153, 2009.

ASPILICUETA, et al. A questão lingüística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, 2013.

BAGAROLO, M. F. A atuação fonoaudiológica com alunos surdos: reflexões sobre os paradigmas da educação inclusiva e a perspectiva bilíngue. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). **Atuação da fonoaudiologia na escola:** reflexões e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 91-111.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Lis Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, T. P. M.; REIS, J. G. A família de estudantes surdos: e a importância da comunicação em Libras para o processo de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 7. , 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2011, p. 1201- 1213.

BEDOIN, D. English teachers of deaf and hard of hearing students in French schools. needs, barriers and strategies. **European Journal of Special Needs Education,** v. 26, n. 2, p. 159-175, 2011.

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, 30, 2008, p. 187-199.

BELLO, S. F. et al. Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e professor: análise dos diários reflexivos. **Rev. Psicopedagogia**, 2012, v. 29, n. 88, p. 46-54.

BERRO, A. G.; OLIVEIRA, K. F.; BRAZOROTTO, J. S. **Manual de orientação para professores de crianças com deficiência auditiva**: abordagem aurioral. 2. ed. São Paulo: Santos, 2008, v. 1, 73 p.

BEVILACQUA, M. C.; FORMIGONI, G. M. P. O desenvolvimento das habilidades auditivas. In: _____.; MORET, A. L. M. (Org.). **Deficiência auditiva:** conversando com familiares e profissionais da saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 179-201.

BOMFIM, R. O.; SOUZA, A. P. R. Surdez, mediação e linguagem na escola. **Psicologia,** v. 21, n. 2, p. 417-437, 2010.

BOSCOLO, C. C**. Aplicação e avaliação de um programa de orientação para professores de alunos surdos incluídos.** 2008. 129 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

_____; MOMENSOHN-SANTOS, T. M. M. A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 69-75, 2005.

BRASIL**. Estatuto da criança e do adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____.Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____a. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

_____b. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília/DF: MEC; SEF. v. 1, 1998. 103 p.

_____. Decreto-Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>.Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planato.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10.436.htm>. Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. Resolução nº4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União.** Brasília: CNE/CP, 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br:dmdocuments:rceb004_09.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2014.

BUFFA, M. J. M. B**. A inclusão da criança deficiente auditiva no ensino regular:** uma visão do professor de classe comum. 2002. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2002.

CAMPOS, M. L. I. L. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora**? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013, p. 37-61.

CÁRNIO, M. S. O papel da família e da escola no processo de leitura e escrita do surdo. In: BAUMEL, R. C. R. C; SEMEGHINI. I. (Orgs.). **Integrar/Incluir:** desafio da escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 117- 129.

_____. et al. Escola em tempo de inclusão: ensino comum, educação especial e ação do fonoaudiólogo. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 249-256, 2012.

_____; COUTO, M. I. V. Fundamentos para a intervenção fonoaudiológica em pais de crianças surdas. In: LICHTIG, I. (Org.). **Programa de Intervenção Fonoaudiológica com Família de Crianças Surdas (Piffcs).** São Paulo: Pró- Fono, 2004, p. 1-22.

_____ ; _____; LICHTIG, I. Linguagem e Surdez. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 2000, p. 44- 55.

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. **Pro-posições**, v. 7, n. 1, p. 5- 13, 1996.

CAVALHEIRO, M. T. P. Reflexões sobre a relação entre a fonoaudiologia e a educação. In: GIROTO, C. R. M. (Org.). **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola.** São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 11- 23.

CRUZ, G. C.; ASPILICUETA, P.; LEITE, C. D. Escolarização de pessoas surdas na escola regular: explorando aspectos da comunicação na inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 169-176, 2009.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação**: uma introdução. 4. ed. São Paulo: Edicon, 1999.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C. et al. Programa de acompanhamento fonoaudiológico de professores de alunos deficientes auditivos que utilizam a comunicação oral. **Revista Distúrbios da Comunicação,** São Paulo, v. 21, n. 1, p. 67-77, 2009**.**

_____.; OMOTE, S. Conhecimentos de professores sobre perda auditiva e suas atitudes frente à inclusão. **Revista CEFAC,** São Paulo, v. 48, n. 1, p. 119-131, 2009.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Orgs.). **Comunicação alternativa:** teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p. 235-243.

_____. Comunicação alternativa e educação especial: Ações inclusivas para crianças e jovens com deficiência In: **Transtornos de aprendizagem 2**: Da análise laboratorial e da reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação.1. ed. São Paulo : Memnon, 2011, p. 181-186.

_____. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). **Atuação da fonoaudiologia na escola:** reflexões e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 71- 90.

_____ et al. Programa de capacitação de famílias de crianças, jovens e adultos usuários de comunicação alternativa. **Informática na Educação:** teoria e prática, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 89-103, jul./dez. 2013.

_____.; MANZINI, E. J. Identification of the Comunicative Abilities of Brazilian Children with Cerebral Palsy in the Family Context. **Communication Disorders**. Quarterly, v. 33, p. 195-201, 2012.

DESSEN, M. A. C.; BORGES, L. M. Estratégias de observação do comportamento em Psicologia do Desenvolvimento. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. (Orgs.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p. 31-49.

DIAS, V. L.; SILVA, V. A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 97-115.

DRAGO, S. L. S.; PEREIRA, M. C. C. Políticas de atendimento aos alunos surdos na cidade de São Paulo. In: MOURA, M. C.; CAMPOS, S. R. L.; VERGAMINI, S. A. A. (Orgs). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011, p. 81-94.

ERIKS-BROPHY, A.; WHITTINGHAM, J. Teachers´perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. **American Annals of the deaf,** v. 158, n. 1, Spring, p. 63-97, 2013.

FAGUNDES, A. J. S. M. **Descrição, definição e registro do comportamento**. São Paulo: Edicon, 1999.

FERNANDES, E. ; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNADES, E. (Org). **Surdez e Bilinguismo.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010 p. 7- 25.

FERREIRA, G. C**. Programa de educação familiar continuada em linguagem:** orientações a pais de crianças com atrasos globais de desenvolvimento. 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

FURLONGER, B. et al. A new approach to training teachers to meet the diverse learning needs of deaf and hard-of-hearing children within inclusive Australians schools. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 3, May, p. 289-308, 2010.

GALE, E. Exploring perspectives on cochlear implants and language acquisition within the deaf community. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 16, n. 1, Winter, 2011.

GARCIA, V. L. Deficiência auditiva: estratégias comunicativas e adaptações em sala de aula. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Orgs). **O processo de comunicação:** contribuições para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais. São José dos Campos: Pulso, 2006, p. 223-236.

GATTI, B. A. (Org.). **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005, 77 p.

GERTEL, M. C. R.; MAIA, S. M. O fonoaudiólogo e a escola- reflexões acerca da inclusão escolar: estudo de caso. **Revista CEFAC,** v. 13, n. 5, São Paulo, p. 954-961, 2011.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 173-186.

GIROTO, et al. Práticas interdisciplinares e discursivas de um programa de atendimento bilígue a surdo, familiares e professores. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Orgs.). **Núcleo de Ensino da Unesp:** artigos dos projetos realizados em 2009. 1. ed. São Paulo - SP: Cultura Acadêmica da Universidade Estadual Paulista/ Pró-reitoria de Graduação, 2011, v. 1, p. 1459-1472. Disponível em: <http://unesp.br/prograd/Livro2009/sources/index.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **Surdez:** Processo Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, v. 1, p. 27-49.

GOLDFELD, M. Análise crítica das filosofias educacionais para surdos. In: GOLDFELD, M. (Org). **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p. 85-112.

GONÇALO, S. F. **Perfil da produção escrita e da trajetória escolar de alunos surdos de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2004. 245 f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

GUARINELLO, et. al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006.

_____. et al. Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes- filhos surdos. **Tuiuti:** Ciência e Cultura, n. 46, p. 151-168, Curitiba, 2013.

GUIMARAES, A. D. S.; KELMAN, C. A.; NASCIMENTO, R. T. Expectativas dos pais quanto aos benefícios do implante coclear em contextos educacionais bilíngues. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8. **Anais...** Londrina, 2013, p. 2304-2311.

HYDE, M.; POWER, D. Inclusion of deaf students: an examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. **Deafness and Education International**, v. 6, n. 2, p. 82-99, 2004.

_____; PUNCH, R. The modes of communication used by children with cochlear implants and role of sign in their lives. **American Annals of the Deaf**, v. 155, n. 5, Winter, p. 535-549, 2011.

_____; _____; GRIMBEEK, P. Factors predicting functional outcomes of cochlear implants in children. **Cochlear Implants International**, v. 12, n. 2, May, p. 94-104, 2011.

HONORA, M. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvelando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. In: HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. (Orgs.). São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

JIMÉNEZ, M. S.; PINO, M. J.; HERRUZO, J. A comparative study of speech development between deaf children with cochlear implants who have been educated with spoken or spoken + sign language. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology,** v. 73, n. 1, p. 109-14, 2009.

JOHANSEN, C. C.; LODI, A. C. B. Educação de Surdos em Contexto Bilíngue: um olhar para a formação inicial e continuada de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.; ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2012. **Anais ...** São Carlos/ SP: UFSCAR, 2012. p. 3340- 3353.

JONES, T. W.; EWING, K. M. An analysis of teacher preparation in deaf education: programs approved by de council on education of the deaf. **American Annals of the Deaf**, v. 147, n. 5, Dec., p. 71-78, 2002.

KANORPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 125-134.

KELMAN, C. A. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. **INES**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 33- 49, 2010.

_____. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 3, p. 349-365, 2011.

KNOORS, H.; MARSCHARK, M. Language planning for 21st century: revising bilingual language policy for deaf children. **Journal of deaf studies and deaf education**, v. 17, n. 3, June, p. 291-305, 2012.

KUMAR, S; YOUNG, G.; JAMES, D. G. H. Communication outcomes of children with permanent hearing loss developing speaking and signing concurrently: a review. **International journal of speech-language pathology**, v. 11, n. 2, p. 135-146, 2009.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte:** examinando a construção de conhecimentos. 153 f. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____.a A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 23, 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf>. Acesso em : 10 jul. 2013.

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

_____; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar., p. 65-80, 2013.

_____. ; LODI, A. C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 30. 2007. **Anais...** Caxambú. ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____; _____. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas inciais de escolarização. Porto Alegre: mediação, 2009, p. 11-32.

LEDERBERG, A. R.; SCHICK, B.; SPENCER, P. E. Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. **Developmental Psychology**, v. 49, n. 1, p. 15-30, 2013.

LEITE, C. D; ASPILICUETA, P. A inclusão de surdos em escola regular: enfoque na comunicação e na interação. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007. **Anais...** Londrina: UEL, 2007. p. 8. Disponível em:<www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/246.pdf>. Acesso em: 15 ago 2013.

LENIHAN, S. Trends and challenges in teacher preparation in deaf education. **The Volta Review**, v. 110, n. 2, Summer, p. 117-128, 2010.

LICHTIG, I. et al. Estratégias de comunicação utilizadas pelas mães para transmitir tarefas para crianças ouvintes e surdas. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia,** v. 6, n. 1, jun, p. 39- 45, 2001.

LIGHT, J. C. Development of communicative competence by individuals who use AAC. In: LIGHT, J. C.; BEUKELMAN, D. R; REICHLE, J. (Org.). **Communicative competence for individuals who use AAC**: from research to effective practice. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2003. p. 3-38.

LIMA, E. R. S.; CRUZ-SANTOS, A. Aquisição dos gestos na comunicação pré- lingüística: uma abordagem teórica. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 17, n. 4, p. 495-501, 2012.

LISSI, M. R.; SVARTHOLM, K.; GONZÁLEZ, M. El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicâncias para la enseñaza y aprendizaje de la lengue escrita. **Estudios Pedagógicos**, v. 38, n. 2, p. 299-320, 2012.

LODI, A. C. B. Educação Bilíngüe para Surdos. In: **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngüe. LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs.). São Paulo: Plexus, 2000, p. 64- 83.

_____ a. Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan/mar. 2013.

_____ 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**? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013, p. 165-183.

LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Contrapontos,** v. 3, n. 3, p. 521-528, 2003.

MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; ALMEIDA, M. A. O papel consultivo do fonoaudiólogo: algumas reflexões sobre a consultoria colaborativa na escola regular. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 25, n. 3, p. 233-248, maio/ago. 2012.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**, Londrina, Paraná: Eduel, n. 1, p. 11- 25, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARTINS, M. S.; OLIVEIRA, J. P.; CARNEVALE, L. B. O projeto político- pedagógico enquanto instrumento de inclusão e sua relação com a fonoaudiologia escolar. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.) .**Atuação da Fonoaudiologia na escola**: reflexões e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 43- 70.

MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. A leitura e a escrita como prática pedagógica discursiva em uma proposta educacional bilíngue. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 197-220.

MARTINS, D. A.; SOUSA, S. F. Educação infantil e aquisição da linguagem: contrapontos de uma política inclusiva e bilíngue para surdos. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs). **Libras em estudo**: política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 71-96.

MAYER–JOHNSON, R. **The Picture Communication Symbols** – P.C.S. Software Boardmaker. Porto Alegre: Clik Tecnologia Assistiva, 2004. CD- ROM.

MEIRELES, R. M. P. L. Inclusão de surdos: classes especiais, turmas inclusivas ou turmas bilíngues? Pensando possibilidades de democratização da escola pública. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 8.; SEMINÁRIO NACIONAL DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS/INES, 14., 2009. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, 23 a 25 de Setembro de 2009, p. 46.

MENDES, E. C.; MARQUES, L. C.; LOURENÇO, G. F. A abordagem colaborativa em pesquisas na educação especial: aliando produção de conhecimento com formação e prestação de serviço. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, política e formação. Marília: ABPE, 2012. p. 383-395.

MERSELIAN, K. T.; VITALIANO, C. R. Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. **Revista Lusófona de Educação**, n. 19, p. 85-101, 2011.

MILLIKIN, C. C. Symbol system and vocabulary sellection strategies. In: GLENNEN, S. L.; DECOSTE, D.C. (Orgs.). **The handbook of augmentative and alternative communication.** United of State: Singular, Thomson Learning, 1996, p. 97-147.

MOELLER, P. M. Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. **Pediatrics,** v. 106, p. 43-52, 2000.

MOMENSOHN-SANTOS, T. M. M., OLIVEIRA, A. P.; HAYASHI, N. Y. Descrição das expectativas e dos sentimentos das famílias de crianças deficientes auditivas usuárias de implante coclear. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 307-315, 2011.

MORET, A. L. M. et al. Orientação e aconselhamento familiar na terapia fonoaudiológica de crianças com necessidades especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Orgs.). **O processo de comunicação**: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Pulso, 2006, p. 277-287.

MORFORD, J. P. Insights to language from the study of gesture: a review of research on the gestural communication of non- signing deaf people. **Language & Communication**, v. 16, n. 2, p. 165-178, 1996.

MOTTI, T. F. G.; PARDO, M. B. L. Intervenção com pais de crianças deficientes auditivas: elaboração e avaliação de um programa de orientação não presencial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 447-462, 2010.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. C. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Tecmed, v. 1, 2005, p. 341-364.

_____. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFscar, 2013. p. 13- 26.

NADER, J. M. V.; NOVAES-PINTO, R. C. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929-943, 2011.

NAKAMURA, H. Y.; LIMA, M. C. M. P.; GONÇALVES,V. M. G. Ambulatório de neuropsicodiagnóstico da surdez: papel da equipe interdisciplinar. In: LACERDA, C. B. F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Fonoaudiologia:** surdez e abordagem bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000, p. 109- 119.

NASCIMENTO, L. C. R. **Fonoaudiologia e surdez***:* uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil. 2002. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação,Universidade Estadual de Campinas, 2002.

NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde.** Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006.

NOVAES, B. C. A. C. A criança deficiente auditiva. In: BEVILACQUA, M. C.; MORET, A. L. M. (Orgs.). **Deficiência auditiva**: conversando com familiares e profissionais da saúde. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 27-34.

OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P. Reflexões sobre os avanços da atuação do fonoaudiólogo na escola. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). **Atuação da Fonoaudiologia na escola**: reflexões e práticas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 25-41.

PADILHA, A. M. L. Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas inciais de escolarização. Porto Alegre: mediação, p. 114-126, 2009.

PAIVA-SILVA, A. B.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa. v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003.

_____; _____; ZANOLLI, M. L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepções de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 3, p. 279-286, 2007.

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

PAULA, R. **Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não- falantes em ambiente escolar.** 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T. R. S. O que o surdo tem a dizer sobre a sua escolarização. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Educação especial:** políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel, 2003, p. 91-103.

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. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, 2006.

PEREIRA, M. C. C. **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**. Campinas. 1989. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

_____. Leitura, escrita, surdez. São Paulo: Secretaria de Educação, CENP, 2006.

_____.Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNADES, E. (Org). **Surdez e Bilinguismo**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 81-86.

_____. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais do SIELP**, v. 1, n. 1, Uberlândia: EDUFU, p. 610-617, 2011. Disponível em:< http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo_24.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____; ROCCO, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas- início do processo. **Letrônica**, v. 2, n. 1, p. 138-149, jul., 2009.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola**: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo. 2009. 166p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PETEAN, E. B.; BORGES, C. D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia,** v. 12, n. 24, p. 195-204, 2003.

PINOTTI, K. J.; BOSCOLO, C. C. A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, jan./abr. 2008, v. 14, n. 1, p. 121-140.

POKER, R. B. Abordagens educacionais e formas de atuação com o aluno surdo. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 179-196.

POWER, D.; HYDE, M. Itinerant teachers of the deaf and hard of hearing and their students in Australia: some state comparisons. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 50, n. 4, Dec. 2003, p. 385-401.

PRUDENTE, S. C. **A fonoaudiologia e a inclusão educacional.** Campo Grande: UCDB, 2004.

PUNCH, R.; HYDE, M. B. Communication, psychosocial, and education outcomes of children with cochlear implants and challenges remaining for professionals and parents. **International Journal of Otolaryngology**, v. 2011, p. 1-32, 2011. doi: 10.1155/2011/573280. Disponível em:< http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3167182/> Acesso em: 02 fev. 2014.

PUNTAMBEKAR, S.; HUBSCHER, R. Tools for scaffolding students in a complex learning enviromment: What have we gained and what we have missed? **Educational Psychologist**, v. 40, n. 1, p. 1-12, 2005.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaços de negociação. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago., 2006.

_____. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. In: QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

RABELO, A. S. Libras: aspectos linguísticos e uso na terapia fonoaudiológica bilíngue. **Estudos,** Goiânia, v. 33, n. 5/6, p. 369-384, maio/jun. 2006. Disponível em: <http://seer.ucg.br/index.php/estudos/article/viewFile/292/236>. Acesso em: 15 mar. 2014

RAMOS, A. L.; ALVES, L. M. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 14, n. 2, p. 235-250, 2008.

REICHLE, J. Communication intervention with persons who have severe disabilities. **Journal of Special Education**, v. 31, n. 1, p. 110-134, 1997.

REIS, A. C. M. B. **Integração da criança portadora de deficiência auditiva no ensino regular:** um programa de orientação a professores. 1996. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos São Carlos/UFSCar, 1996.

RESEGUI-COPPI, M.. **Desenvolvendo as habilidades auditivas em crianças usuárias de implante coclear: estratégias terapêuticas**. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em fonoaudiologia). Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2008.

RIBEIRO, E. L. Saúde e educação: uma interlocução necessária à inclusão de alunos com deficiência auditiva. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 44, p. 129-144, jan./jun. 2011.

RICE, G.; LENIHAN, S. Fontbonne University: Collaboration in Speech- Language Pathology and Early intervation in Deaf Education. **The Volta Review,** v. 110, n. 2, p. 293-296, 2010.

RIZKALLAH, Z. Y. Pesquisa em ensino: o jogo e a criança deficiente auditiva. **Pró- Fono,** v. 10, n. 1, p. 100- 106, 1998.

RIZKALLAH, Z. Y; GAROLLA,L. P. Atuação fonoaudiológica em uma nova perspectiva de educação especial: o trabalho com crianças surdas. **Pró- Fono**, v. 11, n. 1, p. 134-139, 1999.

ROCHA, A. N. D. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e educação**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

RODRIGUERO, C. R. B. O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. **Psicologia em Estudo**, v. 5, n. 2, p. 99-116, 2000.

ROJAS, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: MARTINELLI, M. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999. p. 87-94.

RONCATO, C. C.; LACERDA, C. B. F. Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo v. 17, n. 2, p. 215-223, 2005.

SACALOSKI, M. **Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular:** a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2001.

SAMESHIMA, F. S. **Capacitação de professores por meio de sistemas de comunicação suplementar e alternativa**. 2011. 180 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

SANTANA, A. P. O processo de aquisição da linguagem: estudo comparativo de duas crianças usuárias de implante coclear. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 233- 243, 2005.

_____ (Org.). **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neuroliguísticas. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

_____ et al. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 297- 306, 2008.

_____; GUARINELLO, A. C.; BERGAMO, A. A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 440-451, dezembro, 2013.

SANTOS, A. C.; LIMA, E. R. S. Aquisição dos gestos na comunicação pré-linguística: uma abordagem teórica. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiologia**, v. 17, n. 4, p. 495- 501, 2012.

SANTOS, K. R. O. R. P. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 71- 87.

SANTOS, L. F.; GIL, M. S. C. A. Do gesto ao sinal na Educação Infantil: o aprendizado de Libras por crianças surdas**. ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 58-73, 2012.

_____; CAMPOS, M. L. I. L. Educação especial e a educação bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo:** política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 13- 35.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Governo Municipal. Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010. **Pesquisa de Legislação Municipal,** São Paulo, 14 set. 2010. Disponível em:<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15092010D%20517780000>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____.Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º Ano**: contemplando as especificidades dos alunos surdos. São Paulo: SME/DOT, 2007. 144 p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental** : Língua Portuguesa para pessoa surda. São Paulo : SME / DOT, 2008. 114 p.

SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 172-32, 2012.

SCARANELLO, C. A. Reabilitação auditiva pós implante coclear. **Medicina,** Ribeirão Preto, v. 38 n. 3/4, p. 273-278, 2005.

SEBASTIÃO, L. T. Promoção da Saúde. In: COLÓQUIO FONOAUDIOLOGIA NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL. 2003.; COLÓQUIO FONOAUDIOLOGIA NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL. 2003. São Paulo: Lovise, 2003, v. 1, p. 38-41.

SENO, M. P. A inclusão do aluno com perda auditiva na rede municipal de ensino da cidade de Marília. **Revista Psicopedagogia,** v. 26, n. 81**,** p. 367-387, 2009.

SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNADES, E. (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 39-50.

_____. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 89-104**.**

_____; MEDEIROS, M. C. M.; LORENSI, V. M. O desenvolvimento do processo de letramento do aluno surdo a partir das experiências visuais proporcionadas pela literatura infantil. **Revista de Educação do Ideau,** v. 5, n. 12, p. 1-12, jul/ago, 2010.

SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora isso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re) conhecimento das línguas no seu entorno. **Trab. Ling. Aplic**., Campinas, v. 47 n. 2, p. 393-407, 2008.

SILVA, Y. R. O. C; NASCIMENTO, M. G. C. A. A escolarização de surdos: desafios para a formação de professores. In: XI ENCONTRO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11. ; ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011. **Anais...**Universidade Estadual Paulista/UNESP, Águas de Lindóia, 2011.

SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Orgs.). **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita:** princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 23-41.

STRYKER, D. S. Baseline data on distance education offerings in deaf education teacher preparation programs in the United States. **American Annals of the Deaf**, v. 155, n. 5, Winter, p. 550-561, 2011.

SVARTHOLM, K. Bilingual education for the deaf in Sweden. **Sign Language Studies**, v. 81, Winter, p. 291-332, 1993.

_____; Bilingual education for deaf children in Sweden. **International Journal of Bilingual Education an Bilingualism**, v. 13, n. 2, Mar. 2010, p. 159-174.

_____; MOURA, M. C. O bilingüismo sobre o ponto de vista de Kristina Svartholm – Suécia. In: MOURA, M. C.; CAMPOS, S. R.; VERGAMINI, S. A. A. (Orgs.). **Educação para surdos:** práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011, p. 147-155.

TENOR, A. C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo, 2008.

_____. et al. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 7- 13, 2009.

THOMSON, A. L. A. Contação de histórias. **Revista do Professor**, v. 28, n. 109, jan./mar., p. 13-19, 2012.

TRENCHE, M. C. B. A inclusão da criança surda no ensino comum. **Distúrb. comun**, v. 10, n. 1, p. 9-19, 1998.

_____.; BALIEIRO, C. R. Fonoaudiologia e inclusão social. In: FERREIRA, L. P. et al. (Orgs.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Rocca, 2004, p. 725-731.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1992.

TUNES, E.; SIMÃO, L. M. Sobre análise do relato verbal. **Psicologia.** USP, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 303- 324, 1998.

VALADAO, M. N. et. al. Língua brasileira de sinais e implante coclear: relato de um caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria v. 25, n. 42, p. 89-100, 2012.

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

VON TETZCHNER, S; MARTINSEN, H. Competências de conversação. In: _____. (Ed.). **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 235-259.

_____. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Orgs.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologia e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p. 14-27.

_____. et al. Inclusão de crianças em educação pré- escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, mai./ago. 2005.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS. G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

WITKOSKI, S. A. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **Nuances:** estudos sobre educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago. 2013.

YAMANAKA, D. A. R. et al. Implante coclear em crianças: a visão dos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 3, p. 465-473, 2010.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho-UNESP/ Marília, intitulada Mediação do Fonoaudiólogo no Processo de Capacitação do Professor do aluno Surdo e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é sistematizar ações para a capacitação do professor por meio da mediação do fonoaudiólogo a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício tanto na UNESP – Marília como na Secretaria Municipal de Educação de Botucatu. Durante a realização da pesquisa serão realizadas quatro atividades: entrevista com os professores; entrevista com as famílias; preenchimento do protocolo de rotina com os professores; observações e filmagens do aluno e professor em sala de aula. As entrevistas com os professores e as famílias, o preenchimento do protocolo de rotina com os professores, serão agendados em dias e horários que os participantes tenham disponibilidade. Posteriormente a pesquisadora organizará as informações obtidas para elaborar encontros de capacitação em conjunto com os professores e as famílias, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) dos professores. Serão estabelecidos oito encontros, sendo dois encontros por mês, nos quais serão discutidos e planejados ações de mediação com o professor em sala de aula. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Descrever etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a não identificação do sujeito (identidade preservada).

B) Garantir atendimento para as crianças triadas ou avaliadas que apresentarem alterações.

Eu, _____
portador do RG_____ professora do participante _____
aceito participar da pesquisa intitulada **Mediação do Fonoaudiólogo no Processo de Capacitação do Professor do Aluno Surdo** a ser realizada na Secretaria Municipal de Educação de Botucatu. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram

quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone 14 3813 5987 falar com Ana Claudia Tenor, discente do Programa de Pós Graduação em Educação ou 14 3402 1331 Profa. Dra. Débora Deliberato, orientadora responsável pela pesquisa e Docente do Programa de Pós Graduação em Educação.

Autorizo,

Data: _____/_____/_____

_____

(Nome do professor)

Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido para a família

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho-UNESP/ Marília, intitulada Mediação do Fonoaudiólogo no Processo de Capacitação do Professor do Aluno Surdo e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é sistematizar ações para a capacitação do professor por meio da mediação do fonoaudiólogo, a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício tanto na UNESP – Marília como na Secretaria Municipal de Educação de Botucatu. Durante a realização da pesquisa serão realizadas quatro atividades: entrevista com os professores; entrevista com as famílias; preenchimento do protocolo de rotina com os professores; observações e filmagens do aluno e professor em sala de aula. As entrevistas com os professores e as famílias, o preenchimento do protocolo de rotina com os professores, serão agendados em dias e horários que os participantes tenham disponibilidade. Posteriormente a pesquisadora organizará as informações obtidas para elaborar encontros de capacitações em conjunto com os professores e as famílias, no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) dos professores. Serão estabelecidos oito encontros, sendo dois encontros por mês, nos quais serão discutidos e planejados ações de mediação com o professor em sala de aula.Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Descrever etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a não identificação do sujeito (identidade preservada).

B) Garantir atendimento para as crianças triadas ou avaliadas que apresentarem alterações.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo (a) participante _____ autorizo a participar da pesquisa intitulada **Mediação do Fonoaudiólogo no Processo de Capacitação do Professor do Aluno Surdo** a ser realizada na Secretaria Municipal de Educação de Botucatu.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos

físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança (comunidade): _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone 14 3813 5987 falar com Ana Claudia Tenor, discente do Programa de Pós Graduação em Educação ou 14 3402 1331 Profa. Dra. Débora Deliberato, orientadora responsável pela pesquisa e Docente do Programa de Pós Graduação em Educação.

Autorizo,

Data: _____/_____/_____

_____ _____

(Nome do responsável) (Nome da criança)

Apêndice C: Termo de consentimento livre e esclarecido para o intérprete de libras

Estamos realizando uma pesquisa no Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho-UNESP/ Marília, intitulada Mediação do Fonoaudiólogo no Processo de Capacitação do Professor do aluno Surdo e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é sistematizar ações para a capacitação do professor por meio da mediação do fonoaudiólogo a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício tanto na UNESP – Marília como na Secretaria Municipal de Educação de Botucatu. Durante a realização da pesquisa serão realizadas quatro atividades: entrevista com os professores; entrevista com as famílias; preenchimento do protocolo de rotina com os professores; observações e filmagens do aluno e professor em sala de aula.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Descrever etapas da coleta de dados, destacando a divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a não identificação do sujeito (identidade preservada).

B) Garantir atendimento para as crianças triadas ou avaliadas que apresentarem alterações.

Eu, _____ portador do RG _____ intérprete de libras aceito participar da pesquisa intitulada **Mediação do Fonoaudiólogo no Processo de Capacitação do Professor do Aluno Surdo** a ser realizada na Secretaria Municipal de Educação de Botucatu.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone 14 3813 5987 falar com Ana Claudia Tenor, discente do Programa de Pós Graduação em Educação ou 14 3402 1331 Profa. Dra. Débora Deliberato,

orientadora responsável pela pesquisa e Docente do Programa de Pós Graduação em Educação.

Autorizo,

Data: _____/_____/_____

_____

(Nome do intérprete)

Apêndice D: Roteiro de entrevista com o professor

Estou realizando uma pesquisa para obter informações da criança surda junto ao professor, no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação, linguagem e escola para elaborar posteriormente encontros de discussão sobre os temas levantados. Neste sentido, vou realizar algumas perguntas aos professores que atuam com o aluno surdo incluído.

Data da entrevista:

Identificação:

Local de trabalho:

1-Há quantos anos você leciona?

2-Você já teve experiência com alunos com deficiência? E com outros alunos com deficiência auditiva? Há quanto tempo você trabalha com esse aluno?

3-Como está sendo para você atuar com o (a) aluno (a) surdo (a)?

4-Já recebeu orientações ou participou de cursos de capacitação sobre deficiência auditiva/ surdez?

5-No caso do (a) seu (sua) aluno (a), como ele (ela) se comunica na rotina escolar?

6-Como é a comunicação do (a) seu (sua) aluno (a), a sua compreensão e expressão?

7- Você consegue entender o (a) aluno (a) surdo (a)?

8-Como ele (ela) interage com você e com os demais colegas de classe?

9-O que você acha a respeito da comunicação gestual, do uso da Língua de Sinais Brasileira (Libras)? Você tem conhecimento sobre estas outras formas de comunicação?

10-Ele (ela) faz uso de algum aparelho auditivo usado atrás da orelha ou inserido por meio de cirurgia, como o implante coclear?

11-Você sabe como funciona o aparelho auditivo ou implante coclear de seu (sua) aluno (a)?

12-Você acha que a sala de aula é muito barulhenta ou foi feito alguma adaptação para diminuir o barulho?

13-Você usa algum recurso ou estratégia para diminuir o efeito de ruído na sala de aula?

14-Você conhece ou já ouviu falar sobre o uso de um microfone que fica com o professor, e uma pequena peça que é encaixada ao aparelho auditivo ou implante da criança, usado para o aluno deficiente auditivo ouvir melhor a voz do professor?

15-Onde o (a) aluno (a) surdo (a) senta na sala de aula?

16-O que você faz para que o (a) aluno (a) possa entendê-la?

17-Você percebe diferenças de formas de comunicação do (a) aluno (a) surdo (a) com as diferentes pessoas ele (a) muda o jeito de se comunicar com as outras pessoas)?

18-O que acontece quando você não compreende o (a) aluno (a) surdo (a)?

19-Como ele (a) tenta contar fatos ou participar das atividades com você e com os demais colegas? Ele faz perguntas durante a aula? Como ele apresenta trabalhos? Como são as avaliações?

20-Como você percebe o aprendizado da leitura e escrita do (a) aluno (a)?

21-Ele (a) acompanha os demais alunos da classe?

22-Você acredita que a comunicação que ele (a) tem interfere no aprendizado da leitura e da escrita?

23-Você já utilizou algum material para ajudar na comunicação com esse (a) aluno (a)?

24- Quais materiais?

25-No caso de já ter usado algum material, quais mudanças observadas?

26- Ele (a) faz as tarefas de casa? Como faz a tarefa, sozinho (a) ou com ajuda? Quem ajuda?

27-Qual é seu vínculo com a família? Você já conversou com os pais do (a) aluno (a)?

28-A família se envolve com a escola, participa da vida escolar do (a) filho (a)?

29-Qual a participação de outros profissionais que atendem a criança? Você recebe orientações específicas sobre o (a) aluno (a) surdo (a)? Que tipo de orientações?

30-O que você gostaria de saber a respeito do (a) seu (sua) aluno (a) surdo (a)?

Apêndice E: Roteiro de entrevista com a família

Estou realizando uma pesquisa para obter informações da criança surda junto à família, no que diz respeito ao desenvolvimento da comunicação, linguagem e escola para elaborar posteriormente encontros de discussão sobre os temas levantados. Neste sentido, vou realizar algumas perguntas aos pais ou responsáveis pela criança.

Data da entrevista: _____/_____/_____

Identificação:

Nome da criança:

Data de nascimento: ____/____/_____ idade:

Sexo:

Nome da mãe: idade:

Grau de escolaridade: profissão:

Nome do pai: idade:

Grau de escolaridade: Profissão

1-Você tem mais filhos? Qual a idade?

2-Conte para mim como era seu (sua) filho (a) quando bebê?

3-Como você descobriu a deficiência auditiva? Que tipos de exames seu (sua) filho (a) fez na ocasião? Quem detectou a deficiência auditiva?

4-Você recebeu orientações sobre a deficiência auditiva? Quais orientações e de quais profissionais?

5-Como seu filho (a) se comunicava com as pessoas antes de vocês descobrirem a deficiência auditiva?

6-Seu (sua) filho (a) faz uso de algum tipo de aparelho para ouvir melhor, por exemplo, o aparelho comum usado atrás da orelha ou aquele em que é necessário fazer uma cirurgia, o implante coclear?

7-Em que idade ele(a) começou a usar aparelho ou implante? Como foi a adaptação?

8-No caso de usar algum tipo de aparelho você notou diferença? Como foi?

9-Você acredita que o uso do aparelho ou implante tem auxiliado seu (sua) filho (a)? Tem auxiliado em quê? Vocês estão tendo algum tipo de problema?

10-Você acha que o aparelho auditivo ou implante coclear é suficiente para o desenvolvimento das habilidades auditivas e da linguagem dele ou acha que é necessário a ajuda de outros profissionais, como fonoaudiólogo, professor da sala

multifuncional?

11-Quando seu (sua) filho (a) foi para escola? Como foi? Como ele (a) está hoje?

12-O que você espera da escola e dos profissionais que atendem o seu (sua) filho (a)?

13-Como você acha que a escola e o atendimento especializado (fonoaudiólogo e professor da sala multifuncional) pode ajudar na comunicação de seu (sua) filho (a)?

14-Como você acha que deve agir na escola e com os profissionais que atendem seu (sua) filho (a)? Qual deve ser sua participação?

15-Como tem sido sua participação na escola?

16-Você acredita que pode ser diferente?

17-Você consegue se comunicar com seu (sua) filho (a)? De que forma?

18-Hoje, de que forma seu (sua) filho (a) mais se comunica, por fala, gestos, gestos e fala, Língua de Sinais?

19-Como é o seu (sua) filho (a) na escola, em casa e demais ambientes?

20-Como é sua interação na escola?

21-Como você percebe a comunicação do seu (sua) filho (a) com as outras crianças da escola? E com o professor?

22-Como você percebe a participação do seu (sua) filho (a) nas atividades na escola e nas tarefas de casa (as que a professora solicita para a criança fazer em casa)?

23-Você acredita que a forma com que seu (sua) filho(a) se comunica interfere nas atividades da escola?

24-Você já recebeu informação sobre outras formas de comunicação, como Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou comunicação alternativa?

Apêndice F: Protocolo para avaliação de habilidades comunicativas em ambiente escolar

Adaptado do protocolo de Paula (2007)

Data de preenchimento:

Responsável pelo preenchimento:

Identificação

Nome do Professor: Idade:

Nome da mãe ou pai: Idade:

Nome do aluno:

Data de nascimento:_____/_____/_____ Idade atual:

Sexo: feminino ( ) masculino ( )

Escola (s) que frequenta:

Deficiência:

Endereço da Escola:

Rua/Avenida:

Complemento (bloco, apto): Cidade:

Bairro: CEP:

Telefone para contato ( ):

Cursos realizados:

Capacitação

( ) andamento ( ) concluído ano da conclusão:

Nome do curso:

Capacitação

( ) andamento ( ) concluído ano da conclusão:

Nome do curso:

Especialização

( ) andamento ( ) concluído ano da conclusão:

Nome do curso:

Mestrado

( ) andamento ( ) concluído ano da conclusão:

Nome do curso:

Doutorado

( ) andamento ( ) concluído ano da conclusão:

Nome do curso:

Profissionais

Que tipo de atendimento seu aluno (a) faz?

□Terapia Ocupacional Profissional: Onde:

□Fisioterapia Profissional: Onde:

□Fonoaudiologia Profissional: Onde:

□Psicologia Profissional: Onde:

□Médico Especialidade: Profissional: Onde:

Há algum atendimento que seu aluno (a) não faz e que você acha necessário?

□Terapia Ocupacional

□Fisioterapia

□Fonoaudiologia

□Psicologia

□Médico Especialidade: _____

□Sala multifuncional

□Outro Qual: _____

Comportamentos observados:

Como é o seu aluno?	**Sempre**	**Quase sempre**	**Às vezes**	**Quase nunca**	**Nunca**
Feliz					
Irritado					
Humor inconstante					
Nervoso					
Chorão					
Atento					
Interessado					
Força de vontade					
Comunicativo					
Participativo					
Brincalhão					

Centros de interesse

O que o seu aluno (a) mais gosta de fazer:

Local da escola preferido:

Os passeios preferidos do seu aluno (a) são:

Os alimentos favoritos do seu aluno são:

As pessoas preferidas do seu aluno (a) são:

Os brinquedos favoritos são:

Os programas de TV favoritos são:

As músicas preferidas são:

Seus livros preferidos são: Suas revistas preferidas são:

Outras preferências do seu aluno (a) são:

Rotina: Conte, resumidamente como é a rotina de aula do seu aluno, desde o momento em que ele chega na escola até quando volta para casa.

Vamos preencher a rotina da semana

ROTINA DO ALUNO NA ESCOLA						
HORÁRIO SEGUNDA	**Rotina**	**Local**	**Interlocutor**	**Recurso**	**Tarefa/ Atividade**	**Resultado**

ROTINA DO ALUNO NA ESCOLA						
HORÁRIO TERÇA	**Rotina**	**Local**	**Interlocutor**	**Recurso**	**Tarefa/ Atividade**	**Resultado**

ROTINA DO ALUNO NA ESCOLA						
HORÁRIO QUARTA	**Rotina**	**Local**	**Interlocutor**	**Recurso**	**Tarefa/ Atividade**	**Resultado**

ROTINA DO ALUNO NA ESCOLA						
HORÁRIO QUINTA	**Rotina**	**Local**	**Interlocutor**	**Recurso**	**Tarefa/ Atividade**	**Resultado**

ROTINA DO ALUNO NA ESCOLA						
HORÁRIO SEXTA	**Rotina**	**Local**	**Interlocutor**	**Recurso**	**Tarefa/ Atividade**	**Resultado**

Cuidadores: Existe alguma pessoa que auxilia, na escola, nos cuidados com o seu aluno (a)?

Quem auxilia nos cuidados com o aluno (a)?	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Quase nunca	Nunca
Atendente					
Coordenador pedagógico					
Inspetor de alunos					
Merendeira					
Mãe/Pai					
Irmã/Irmão					
Avó/Avô					
Tio/Tia					
Intérprete					
Outros					

Itens para avaliação	S-sim N-não NS-não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial	Sim, Total.	Não sei	
Modalidade de comunicação 1)Seu aluno(a) se comunica?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
2) Seu aluno (a) fala espontaneamente ?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
3)Seu aluno (a) fala com modelo de outra pessoa?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
4) Seu aluno(a) usa somente a Língua de Sinais?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )		

Itens para avaliação	S-sim N-não NS-não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial	Sim, Total.	Não sei	
Modalidade de Comunicação 5) Seu aluno (a) usa a língua oral (fala) e língua de sinais para se comunicar?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
8) Seu aluno (a) só usa gestos?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	Que tipo de gestos? Quando utiliza gestos? Com quem utiliza gestos? Quem o ensinou a utilizar gestos?
9) Seu aluno (a) só vocaliza? (emite sons)	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	Que tipo de vocalizações? Quando vocaliza? Com quem vocaliza?
10)Seu aluno(a) usa gestos e vocaliza?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	Que tipo de gestos e vocalizações? Quando? Com quem gesticula e vocaliza?

Itens para avaliação	S-sim N-não NS-não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial	Sim, Total.	Não sei	
Habilidades de Compreensão 1)Seu aluno (a) compreende ordens simples sem apoio gestual?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
2) Seu aluno(a) compreende ordens simples com apoio gestual?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
3) Seu aluno(a) compreende ordens simples com Língua de Sinais?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
4)Seu aluno(a) compreende ordens simples apenas com a língua oral (fala)l?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	

Itens para avaliação	S-sim N-não NS-não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial	Sim, Total.	Não sei	
Habilidades de Compreensão 5)Seu aluno(a) compreende ordens complexas sem apoio gestual?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
6) Seu aluno(a) compreende ordens complexas com apoio gestual?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
7) Seu aluno (a) compreende ordens complexas com Língua de Sinais?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
8)Seu aluno compreende ordens complexas apenas com a língua oral (fala)?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	

Itens para avaliação	S-sim N-não NS-não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial	Sim, Total.	Não sei	
Estratégias de Comunicação 1-Como você se comunica com seu aluno (a)?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
2- Você fala alto ou fala normalmente?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
3- Você usa só a fala?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
4- Você usa fala e gestos?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	

Itens para avaliação	S- sim N- não NS- não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial	Sim, Total.	Não sei	
Estratégias de Comunicação 5- Você fala próximo ao aluno (a)?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	Em qual situação?
6- Você usa a Língua de Sinais?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
7-Você articula exageradamente as palavras?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	Em qual situação?
8- Você articula normalmente as palavras?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
9- Você repete as palavras ou frases?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	Em qual situação?

Itens para avaliação	S-sim N-não NS-não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial	Sim, Total.	Não sei	
10-Voce Utiliza apoio de figuras para o aluno entender melhor?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
11- Você utiliza apoio da escrita em alguma situação?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
12 – Seu aluno tem atenção ao se rosto ou de outro falante?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
13 – Seu aluno tem atenção visual para as atividades escolares?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
14. Seu aluno reconhece letras? Quais	S-sim N-não NS-não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	

Itens para avaliação	S-sim N-não NS-não sei	Ele (a) tem dificuldade?			Ele (a) necessita de ajuda?				Observações
		Muita	Pouca	Nenhuma	Não	Sim, mas parcial	Sim, Total.	Não sei	
15 -Seu aluno faz leitura labial?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
16- Seu aluno tem leitura de palavras	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
17 – Seu aluno tem leitura de frases	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	
18- Seu aluno reconhece figuras e as utiliza para comunicar?	( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	

Apêndice G: Roteiro de entrevista final com o professor

Esta pesquisa tem por objetivo avaliar a participação do fonoaudiólogo na capacitação com os pais e professores do aluno surdo e sua mediação em sala de aula.

1-O que você achou das discussões sobre o aluno surdo durante os encontros?

2-Qual a sua opinião sobre as discussões a respeito da comunicação do aluno surdo?

3-Essas discussões proporcionaram mudanças na sua prática com o aluno surdo? Quais mudanças?

4-Qual a sua opinião sobre a participação do fonoaudiólogo em sala de aula?

5-Em sua opinião, como deveria ser a participação do fonoaudiólogo em sala de aula?

6-Você acha que o fonoaudiólogo deveria fazer a mediação entre o professor e aluno surdo?

7-Como foi para você ensinar o aluno surdo?

8-O que você achou das adaptações de histórias com as figuras de comunicação alternativa?

9-O que você achou do uso da dramatização como estratégia para o conto de histórias?

10-O que você achou do uso da Libras em sala de aula?

11-Em sua opinião houve mudanças na comunicação do seu aluno surdo? Se sim quais mudanças?

12-Como o seu aluno surdo está se comunicando?

13-Você gostaria de continuar com o grupo de discussão? Por quê?

14-Você gostaria de falar mais alguma coisa?

Apêndice H: Roteiro de entrevista final com a família

Esta pesquisa tem por objetivo avaliar a participação do fonoaudiólogo na capacitação com os pais e professores e sua mediação em sala de aula.

1-O que você achou das discussões sobre a surdez e seu filho durante os encontros?

2-Em sua opinião como foi a participação das famílias durante os encontros? E a sua participação?

3-Como foi a participação do fonoaudiólogo em sala de aula?

4-Qual a sua opinião sobre a participação do fonoaudiólogo em sala de aula?

5-Você acha que essa participação poderia ser diferente?

6-Houve interação da família com a escola?

7-Como foi a sua interação com a escola?

8-Como o seu filho está se comunicando?

9-Em sua opinião houve mudanças na comunicação do seu filho? Se sim, quais mudanças?

10-Em sua opinião quais orientações as famílias necessitam?

11-Quais as orientações você necessitava?

12-Como você acha que poderiam ser essas orientações?

13-Qual a sua opinião sobre a participação da família nas atividades escolares do filho surdo?

14-Como a família poderia participar dessas atividades?

15-O que a escola poderia fazer para colaborar com essa participação?

16-Você gostaria de falar mais alguma coisa?

ANEXOS

Anexo A- Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

Parecer do Projeto nº. 0351/2011

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: Mediação do Fonoaudiólogo no Processo de Capacitação do Professor do Aluno Surdo
2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Autor(a): Ana Cláudia Tenor
Orientador(a): Débora Deliberato
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília
4. Apresentação ao CEP: 28/10/2011
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

Objetivos
Sistematizar ações para a capacitação do professor por meio da mediação do fonoaudiólogo a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo.

SUMÁRIO DO PROJETO
A inclusão de surdos na escola regular tem gerado discussões e polêmicas entre muitos estudiosos profissionais e familiares que buscam uma melhor qualidade de ensino para esses alunos. Diante deste contexto, a formação e capacitação de professores são consideradas metas a serem atingidas. O objetivo desse estudo é sistematizar ações para a capacitação do professor por meio da mediação do fonoaudiólogo a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo. O programa constará de três etapas: na primeira será contatuada as escolas e famílias de alunos surdos; na segunda serão desenvolvidos encontros de capacitação e ações de mediação em sala de aula; na terceira será avaliada a contribuição do fonoaudiólogo no processo de capacitação.O material será analisado e categorizado, segundo Bardin (2004).

COMENTÁRIO DO RELATOR
Os documentos apresentados estão de acordo com a legislação. Há na apresentação da documentação e do projeto uma clara preocupação em mostrar que os proponentes estão atentos às questões éticas. Considero isso positivo e recomendo a aprovação do mesmo.

PARECER FINAL
O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Faculdade de Filosofia e Ciências
Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17.525-900 Marília São Paulo Brasil
Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302

Anexo B- Autorização da Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura Municipal de Botucatu
Secretaria de Educação

Botucatu, 27 de Setembro de 2011

AUTORIZAÇÃO

O Secretário Municipal de Educação de Botucatu, Narcizo Minetto Júnior, no uso de suas atribuições legais, autoriza a Doutoranda Ana Claudia Tenor, a realizar a pesquisa intitulada Mediação do Fonoaudiólogo no Processo de Capacitação do Professor do Aluno Surdo, sob a orientação da Profª Drª Débora Deliberato do Programa de Pòs Graduação em Educação da UNESP- Marília. O objetivo da pesquisa será sistematizar ações para a capacitação do professor por meio da mediação do fonoaudiólogo a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo.

Nessa pesquisa. A aluna poderá visitar as unidades escolares selecionadas para pesquisa, entrevistar os professores, os pais, observar os alunos em sala de aula, filmar e após a análise dos dados agendar horários de reuniões com os pais e professores para orientações a respeito das habilidades comunicativas e sugerir intervenções na sala de aula.

Narcizo Minetto Júnior
Secretário Municipal de Educação