

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

SUELEN SANTOS MONTEIRO

**ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS:
ANÁLISE DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS MEDIADOS
PELA LIBRAS**

Presidente Prudente
2012

SUELEN SANTOS MONTEIRO

**ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS:
ANÁLISE DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS MEDIADOS
PELA LIBRAS**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação da
Faculdade de Ciências e
Tecnologia, UNESP/Campus de
Presidente Prudente, como
exigência para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisa Tomoe
Moriya Schlünzen

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Renata
Portela Rinaldi

Presidente Prudente
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

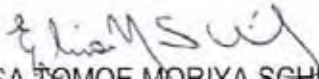
Monteiro, Suelen Santos.
779e Ensino de leitura na educação dos surdos : análise dos recursos pedagógicos mediados pela Libras / Suelen Santos Monteiro. – Presidente Prudente : [s.n], 2012
147 f.

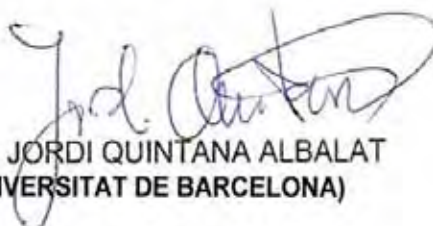
Orientador: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
Inclui bibliografia

1. Ensino de Leitura. 2. Libras. 3. Recursos pedagógicos. I. Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

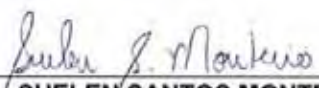
Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente. claudia@fct.unesp.br

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SGHLUNZEN
(ORIENTADORA)


Prof. Dr. JORDI QUINTANA ALBALAT
(UNIVERSITAT DE BARCELONA)


Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO
(UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE)



SUELEN SANTOS MONTEIRO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 31 DE AGOSTO DE 2012.

RESULTADO: APROVADO

Aos meus pais Antonio e Maria

Aqueles me ensinaram as coisas mais importantes que aprendi até hoje e sem todo o apoio e amor não teria chegado até aqui.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado o Dom da vida e me sustentado até aqui.

À PROESP/CAPES pelo apoio financeiro para desenvolvimento desta pesquisa.

À minha orientadora Elisa Tomoe, por ter acreditado em meu trabalho e me acolhido com tanto carinho, por ter me ensinado que o mundo acadêmico também é feito de compreensão e amizade e principalmente por sempre ter me apoiado em todas as minhas decisões.

À minha coorientadora Renata Rinaldi, por me ensinar tantas coisas e com toda a paciência que alguém pode ter, por todas as conversas que tivemos e todos os sábios conselhos fossem eles acadêmicos ou não.

Aos professores membros da banca, Jordi Quintana e Ana Luzia pelas preciosas sugestões e correções durante a qualificação e defesa para que pudesse concluir este trabalho.

À Prof^a Dr^a Renata Junqueira por ter me ajudado em um dos momentos mais decisivos.

A professora participante, por ter aceito participar desta pesquisa e pelas ricas contribuições dadas.

À irmã que escolhi, Jana Guimarães, por ter me ensinado como é ter uma irmã mesmo que não seja de sangue e por toda a dedicação com que cuidou de mim durante os seis anos em que convivemos.

Ao meu grande amigo, Fabio Nakamatsu, que independente das circunstâncias sempre esteve ao meu lado da forma mais carinhosa possível, me apoiando, me aconselhando, me ouvindo e me consolando quando necessário.

As minhas “migas” Carol Pereira e Sabrina Ribas, aquelas com quem dividi tantos momentos e que me ajudaram a encarar a vida de um modo mais feliz independente das dificuldades.

As minhas queridas, Nathalia Corneto, Marcela Delduca, Marcela Tinti, Ana Júlia, Valéria Santos, Bruna Belloti, Loren de Oliveira e Ana Célia, por tudo o que compartilhamos em todos esses anos, pelas longas conversas e desabafos e pela amizade verdadeira.

Aos meus amigos, Clayton Bariri, Pedro Top, Jana Campos, Orlando Moreira e Lelê Freitas por terem tornado minha “vida universitária” muito melhor e me mostrado o valor de uma grande amizade.

Aos meus amigos do CPIDES, Juliana Dalbem, Erik Rafael, Simone Gakiya, Dani Santos, Naiara Chierci, Jane Santana, Alisson do Carmo, Matheus Baiano, Liliane Machado, as Paulas e todos os outros que me acolheram com tanto carinho nessa família.

A todos aqueles que de forma direta ou indireta me ajudaram a chegar até, vocês também fazem parte desta conquista!

O vento é o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha
(Cecília Meireles)

RESUMO

MONTEIRO, Suelen Santos. **Ensino de leitura na educação dos surdos** : análise dos recursos pedagógicos mediados pela Libras. - Presidente Prudente : FCT/UNESP, 2012

A presente investigação vincula-se a linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente. O trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do uso de recursos pedagógicos e a práticas docentes da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) na formação de leitores com deficiência auditiva/surdez. Com base na abordagem qualitativa, o método selecionado foi o Estudo de Caso, isso porque a SRM selecionada apresenta algumas características específicas como: uma sala específica para atender os estudantes com surdez, ter como responsável uma docente especialista em surdez e em especial, a criação de recursos pedagógicos por parte da docente que atendam as especificidades dessa população. Com base no estudo de caso, os procedimentos metodológicos adotados foram organizados em três etapas: 1) levantamento bibliográfico sobre os temas da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações, no Portal de periódicos da CAPES, nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial e nas Reuniões Anuais da ANPED; 2) observação e entrevista com a docente especialista responsável pela SRM selecionada e pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência auditiva/surdez; 3) análise dos dados coletados no trabalho de campo cotejando-os com os resultados encontrados durante o levantamento bibliográfico. A análise dos dados está fundamentada na Análise de Conteúdo. Os resultados nos permitiram algumas reflexões, a saber: as produções científicas sobre o tema são escassas, especialmente quando relacionadas a análise de recursos pedagógicos para o ensino da leitura voltados para as pessoas com deficiência auditiva/surdez; a maioria dos recursos de Língua Portuguesa que compõe a SRM visa à alfabetização e em sua minoria para o ensino de leitura. Além disso, os recursos pedagógicos mediados pela Libras existentes da Sala de Recurso Multifuncional para deficiência auditiva/surdez e para o ensino de leitura são limitados, havendo a necessidade da docente adaptar e/ou construir materiais para realização das atividades do AEE. Desta forma, os resultados apontaram para a necessidade de um olhar especial para os recursos pedagógicos usados no processo de ensino de leitura das pessoas com deficiência auditiva/surdez e a reflexão de novos estudos na área que apresentem estratégias e possibilidades de ensino, visando a inclusão dessas pessoas.

Palavras-chave: Ensino de Leitura; Deficiência auditiva/surdez; Recursos pedagógicos.

ABSTRACT

MONTEIRO, Suelen Santos. **Teaching reading in education of the deaf: analysis of pedagogical resources mediated Libras.** - Presidente Prudente : FCT/UNESP, 2012

The present investigation is linked to the research line "Formative Processes and Practices in Education" of the Post-Graduation Program in Education of UNESP/Presidente Prudente. This study aims to verify the contributions of the use of pedagogical resources and teaching practices of the Multifunctional Resources Room (SRM) on the formation of deaf/hearing impaired readers. Based on a qualitative approach, this research was developed by the use of case study method, once the SRM chosen presented some specific characteristics such as: a specific room to attend deaf students, a responsible teacher specialized in deafness and the creation, by the teacher, of pedagogical resources related to the community specific needs. The methodological procedures were divided into three steps: 1) literature review about the topics of the research at the Bank of Theses and Dissertations of CAPES, at CAPES Portal of Electronic Journals and at the annual meetings of ANPED; 2) Observations and interview with the specialist teacher responsible for the selected SRM and for the Specialized Educational Service for deaf/hearing impaired students; 3) Analysis of the data collected in the field based on the literature review findings. The data analysis is based on content analysis method. The results allowed us to achieve some reflections about: the scarce scientific productions on this topic, especially when related to the analysis of pedagogical resources for the teaching of reading directed to deaf/hearing impaired people; most of the Portuguese Language resources that constitute SRM are focused on literacy and its minority are focused on the teaching of reading. Besides that, the pedagogical resources mediated by Brazilian Sign Language (Libras) at the Multifunctional Resources Room that are directed to deaf/hearing impaired students and to the teaching of reading are limited, what makes the teacher adapt or create materials to the students with Special Educational Needs. In this way, the results pointed to the necessity of a special look towards the pedagogical resources used on the process of teaching reading to deaf/hearing impaired people and the reflection of new studies about strategies and possibilities of teaching in order to include these people.

Keywords: pedagogical resources; teaching reading; hearing impairment/deafness.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Dominó de frutas em Libras

Figura 2. Dominó de Animais em Libras

Figura 3. Dominó de frases

Figura 4. Dominó Associação de ideias

Figura 5: Dicionário Trilingue de Libras

Figura 6: Contos clássicos em Libras

Figura 7: Formar palavras

Figura 8: Quebra-cabeça em Libras

Figura 9: Identificação dos objetos escolares

Figura 10: Reconhecer ambientes

Quadro 1: Semelhanças entre estudo de caso e a pesquisa em tela

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE – Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CT – Comunicação Total
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EPAEE – Estudantes Público Alvo da Educação Especial
GT – Grupo de Trabalho
FENEIS – Federação Nacional de Educação e integração dos Surdos
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IC – Iniciação Científica
INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC- Ministério de Educação
PAE – Programa de Apoio ao Estudante
PD – Pessoa com Deficiência
PPP – Projeto Político Pedagógico
PDA/PS – Deficiência Auditiva/ Surdez
PS – Pessoa com Surdez
SECADI – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED – Secretária de Educação a Distância
SEESP – Secretária de Educação Especial
SEDUC – Secretária Municipal de Educação
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TA – Tecnologia Assistiva
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNESP – Universidade Estadual Paulista
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1	23
1 Educação especial e inclusiva: o que diz a legislação sobre a pessoa com deficiência auditiva/surdez?.....	23
1.1 A política de educação inclusiva para a PDA/PS	23
1.2 Algumas leis que respaldam a educação da PDA/PS.....	30
1.3 Sala de Recurso Multifuncional e a implementação do AEE.....	35
CAPITULO 2	45
2 Caminhos percorridos pela pessoa com deficiência auditiva/surdez e suas abordagens educacionais.....	45
2.1 Historia do ensino das PDA/PS.....	45
2.2 Realidade brasileira.....	49
2.3 O ensino das PDA/PS e suas abordagens educacionais.....	50
2.4 A importância do Bilinguismo para as PDA/PS	56
2.5 O letramento e o ensino de leitura para as PDA/PS.....	58
2.6 Concepção de linguagem e a importância para as pessoas com surdez.....	62
2.7 Leitura como prática social.....	64
CAPITULO 3	68
3 Delineamento Metodológico	68
3.1 Caracterização da pesquisa	68
3.2 O contexto da pesquisa e os sujeitos participantes.....	78
3.3 Instrumentos selecionados para a coleta de dados.....	80
3.4 Observação	80
3.5 Entrevista	82
3.6 Procedimentos de análise dos dados.....	86
CAPITULO 4	90
4 Desenvolvimento, resultados e análises	90
4.1 Apresentação e discussão dos resultados	91
4.2 Categoria 1: Análise dos recursos pedagógicos existentes na SRM e suas formas de utilização pela docente	92
4.3 Categoria 2: Prática da professora A para o ensino de leitura e seus pressupostos teóricos e práticos.....	109

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
	APÊNDICES.....	135
	APÊNDICE 1	136
	Roteiro de Observação	136
	APÊNDICE 2.....	137
	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	137
	APÊNDICE 3.....	140
	Registro das atividades de observação.....	140
	APÊNDICE 4.....	143
	Roteiro de entrevista não-focalizada	143
	ANEXOS	144
	ANEXO 1.....	145
	Lista de materiais adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação em 2011	145

APRESENTAÇÃO

Início¹ esta Dissertação de Mestrado fazendo um resgate de minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Algumas inquietações e reflexões obtidas ao longo de minha caminhada ajudaram a organizar o presente documento.

Desde muito pequena sempre fui uma apaixonada por leitura, durante a fase de alfabetização, assim como toda criança curiosa procurava ler tudo o que encontrava em revistas, panfletos, cartazes pelas ruas e todos os lugares que possuíam letras. Após passar pela fase da descoberta continuei buscando por livros que fossem do meu interesse, inicialmente eram livros de literatura infantil, posteriormente passaram a ser de romances e aventuras envolvendo personagens adolescentes, ao chegar a fase adulta passei a buscar além de livros de literatura que fossem capazes de nutrir meu imaginário, os livros científicos e acadêmicos que me auxiliassem na compreensão dos temas que estudava e dos fenômenos que me inquietavam durante a formação inicial.

Partindo deste interesse, fui informada por uma vizinha que havia uma escola de magistério na cidade de Suzano/SP, município onde morava, local em que as pessoas tinham a oportunidade de estudar em período integral o ensino médio e o curso de magistério simultaneamente. Moviada por curiosidade, pois confesso que na época não compreendia muito bem o que era um curso de magistério me inscrevi para participar do processo seletivo e fui aprovada.

No ano de 2002 ingressei no extinto CEFAM (Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) neste período passei por ótimas experiências durante os três anos de magistério e pude vivenciar uma parte da prática docente por meio de alguns estágios. Além disso, pude construir diferentes materiais pedagógicos para diferentes disciplinas, enfim,

¹ Nessa parte de apresentação e parte introdutória, uso o pronome na primeira pessoa do singular “eu” para dar ênfase a minha trajetória de vida. Contudo, nos capítulos que seguem será usado o pronome na primeira pessoa do plural “nós” por evidenciar uma construção coletiva que envolveu também a orientadora e coorientadora da pesquisa.

essas experiências foram de extremo valor para minha atuação como educadora.

Em 2004 no último ano do curso tive a oportunidade de conhecer a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) da mesma cidade e realizar um estágio obrigatório de aproximadamente um mês; nesse período conheci muitas pessoas e estudantes com diferentes dificuldades, entre elas, as Pessoas com Deficiência Auditiva/Surdez (PDA/S), sendo que, na APAE o espaço de atendimento para essas pessoas era denominado de “Sala de Surdos”. Eu já havia tido contato com algumas Pessoas com Deficiência (PD) em algumas escolas que estudei, na educação infantil com uma menina Síndrome de Down e nos anos iniciais com um menino com deficiência física que usava uma cadeira de rodas, mas nunca havia tido contato com pessoas com surdez e até achava estranho a forma como algumas delas se comunicavam, por meio das mãos.

Ao me aproximar do universo das pessoas com surdez me encantei logo no início. Lembro-me que após este curto período de estágio, busquei conhecer mais sobre a língua de sinais e até procurei por profissionais na própria APAE para que pudessem me ajudar neste estudo, mas não consegui retorno e acabei deixando adormecido este interesse.

No ano de 2005 fui aprovada no vestibular da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente/SP, e com muita alegria mudei de cidade para ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia, pois após concluir o magistério queria aprofundar meus estudos na área da educação. Logo no primeiro ano fui contemplada com uma bolsa de estudo PAE (bolsa do Programa de Apoio ao Estudante) e convidada por uma professora do departamento de educação a trabalhar com temas relacionados a leitura e a participar de um de seus projetos de extensão.

O projeto tinha por objetivo verificar como a literatura infantil podia contribuir para despertar o gosto pela leitura em estudantes de anos iniciais do ensino fundamental. A partir deste trabalho de extensão me interessei pelo campo da pesquisa e nos anos de 2006 e 2007 fui contemplada com uma bolsa de Iniciação Científica (IC) PIBIC/CNPq quando passei a investigar como os diferentes gêneros textuais poderiam contribuir para a formação leitora entre estudantes de 1ª e 2ª série (atualmente 2º e 3º ano).

Durante os dois anos em que fui bolsista de IC desenvolvi minha pesquisa em uma escola da rede pública de ensino no município de Presidente Prudente/SP, a qual frequentava a escola três vezes por semana. Nessas visitas aplicava diversas atividades envolvendo diferentes gêneros textuais (histórias em quadrinho, poesias, textos fílmicos, narrativos, jornalísticos, entre outros) na tentativa de verificar se um trabalho diferenciado de língua portuguesa era capaz de formar leitores.

Isso em 2007, primeiro ano da pesquisa de campo, já que 2006 foi destinado às leituras na área para apropriação teórica do tema investigado, coincidentemente encontrei em uma sala das turmas de 2ª série uma estudante com surdez que se comunicava com todos por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na época, a professora me relatou que ela havia ensinado a Libras para toda a turma, inclusive para a própria professora. Como tinha que passar por todas as salas todos os dias que frequentava a escola, meu tempo em cada turma era reduzido, mas devido ao grande interesse, sempre que podia conversava com aquela aluna, às vezes nos horários de intervalo, outras quando os estudantes realizavam atividades, no entanto, meu conhecimento em Libras não era muito amplo e em alguns momentos sentia dificuldade em conversar com ela, porém a aluna muito carismática me ensinou muitas coisas.

Para despertar ainda mais minha curiosidade e indagação a aluna também foi alfabetizada em Língua Portuguesa e acompanhava todos os conteúdos escolares desenvolvidos pela professora da sala comum, obviamente que sentia dificuldades em alguns momentos e a professora precisava retomar o conteúdo particularmente, para que ela compreendesse o que estava sendo desenvolvido. A aluna tinha fácil assimilação do conteúdo, no entanto, devido a minha falta de orientação e capacitação para atuar com PDA/S, infelizmente muitas vezes ela não pôde acompanhar as atividades que desenvolvi com a turma. Sentia-me incapaz para ajudá-la e não sabia onde buscar apoio para esta situação, em muitos momentos a própria professora da turma me ajudava, atuando como interprete para a aluna.

Ao vivenciar esta experiência, passei a me questionar como as PDA/S são capazes de se tornar leitoras, sendo que, a maioria das estratégias de escolarização para o ensino da leitura são focadas em aspectos orais? No

entanto, não busquei respostas para esta inquietação, sem saber o que aconteceria posteriormente.

Desta forma, ainda partindo do interesse pelo campo da pesquisa, em 2009, meu último ano como aluna do curso de graduação decidi me inscrever para o processo seletivo do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente e fui aprovada, iniciando o curso de Mestrado em 2010.

Para minha surpresa, a que então seria minha orientadora de mestrado, a mesma durante toda a graduação perguntou-me se não tinha interesse em desenvolver minha pesquisa na área da Educação Especial, já que sempre apresentei interesse pela temática e a docente que desenvolvia pesquisas na área tinha disponibilidade para me aceitar. Após muito refletir resolvi aceitar o desafio e realizamos a troca de orientação.

Lembro-me exatamente da primeira conversa que tive com a orientadora da presente pesquisa sobre meus interesses de estudo na área da Educação Especial, mencionei então a área da deficiência auditiva e a partir disso, pensamos em um novo projeto que englobasse o estudo desta deficiência e o ensino da leitura.

Todas aquelas inquietações que permeavam meus pensamentos durante o período de desenvolvimento da Iniciação Científica sobre a formação leitora das Pessoas com Surdez (PS) emergiram novamente e me conduziram às seguintes questões: quais estratégias são as mais viáveis para o ensino da leitura para a pessoa com deficiência auditiva/surdez, já que as formas tradicionais que envolvem o aspecto oral não apresentam resultados satisfatórios? Como a Libras pode ser incluída neste contexto? Quais os recursos são os mais indicados para utilizar com as PDA/S?

Considerando minhas inquietações iniciais, parti para um intenso estudo sobre a área procurando descobrir aspectos sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência auditiva/surdez e a contribuição da Libras nesse processo, qual a legislação que respalda o ensino para estes sujeitos e como as políticas nacionais estão sendo implementadas para garantia desse direito, as quais descrevo na introdução desta dissertação.

INTRODUÇÃO

A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicada 2007, atualmente é referência na área da Educação Especial e apresenta importantes discussões a respeito da pessoa com deficiência auditiva/surdez. No texto, da política nacional sobressai-se a presença de professores capacitados e de profissionais como tradutor/interprete de Libras, já que o ensino deve ser pautado em uma abordagem bilíngue, sendo a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda (BRASIL, 2007).

A Política Nacional vem sendo muito discutida nos espaços escolares no diz respeito às PDA/S, pois reforçam duas leis muito importantes para as PDA/S: a primeira refere-se à Lei n. 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como um meio legal de comunicação e expressão, como também a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia; a segunda, diz respeito ao Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002, este menciona sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular e a presença de um professor instrutor e tradutor/intérprete de Libras, sendo esta como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para o estudante surdo, de forma a contribuir para uma organização de uma educação bilíngue.

Pautada na Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas leis mencionadas, não posso deixar de mencionar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é reconhecido pela legislação nacional desde a Constituição Brasileira de 1988. No entanto, desde 2008, vem sendo rigorosamente implementado nas escolas brasileiras por meio dos Programas e Ações do Ministério da Educação (MEC), como o decreto n. 6.571 que dispõe sobre o (AEE) e as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

No documento, há uma orientação para que o AEE aconteça em horário inverso ao ensino regular e nos espaços da SRM, já que as proposta é

enriquecer e complementar o trabalho realizado dentro das salas comuns. No que diz respeito especificamente ao AEE para as PDA/PS o trabalho pedagógico deve ser basear-se num ambiente bilíngue (envolvendo a Libras e a Língua Portuguesa) e ser dotado de recursos que venham facilitar o processo de aprendizagem dessas pessoas. Portanto, faz-se extremamente necessário um trabalho em parceria entre a SRM e a sala comum, articulando as atividades das professoras responsáveis por estas salas.

Tratando especificamente do ensino da leitura, nota-se que mesmo com todas essas iniciativas o ensino da leitura ainda não é prioridade na educação dos surdos. Segundo Rosa (2006) o ensino da leitura tem sido mais desenvolvido nos últimos anos, no entanto, ainda não é uma atividade habitual, como também, a escola não proporciona um ambiente adequado para que o estudante surdo descubra a leitura.

Além disso, a maioria dos estudos ainda se pauta no processo de alfabetização, sendo que, os poucos voltados para o ensino de leitura muitas vezes não estão desvinculados do processo de escrita, já que muitos estudos tratam esses dois processos como se fosse um só, quando na verdade, o trabalho a ser desenvolvido com leitura exige determinadas estratégias e o trabalho com escrita exige outras.

Além dessas questões, de extrema importância, faz-se necessário um olhar especial para os recursos que estão sendo usados nesse processo. Parafraseando Karnopp e Pereira (2004) e Nogueira (2009) atualmente existe uma carência de recursos que auxiliem a prática do professor no ensino da leitura envolvendo as PDA/S, como também alternativas práticas. As práticas pedagógicas e os materiais hoje disponíveis pouco valorizam a capacidade dessas pessoas, o que torna o processo de aprendizagem passivo, de caráter apenas receptivo.

Este déficit de materiais e produções acadêmicas foi constatado na fase de levantamento bibliográfico que teve como objetivo identificar como estão acontecendo no campo acadêmico as investigações voltadas para as PDA/S, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura. O recorte temporal para as buscas foi definido a partir do ano de 2007, tendo como base as legislações já citadas acima (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto n. 6.571).

O levantamento para conhecer as pesquisas na área foi realizado em quatro momentos distintos que envolveu a pesquisa em diferentes banco de dados a saber:

- Realizado por meio de buscas nas produções das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPED);
- Busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES;
- Realizado por meio de pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES identificando periódicos com qualificação referente a Qualis A1 e A2 na área da educação e educação especial;
- Buscas nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial.

Tinha como referência para as buscas a seleção dos trabalhos que apresentassem o foco central de discussão no ensino da leitura para pessoas com surdez, independente do nível de ensino. O objetivo não era elaborar um estudo do tipo “estado da arte”, mas por meio da articulação com o referencial teórico que embasa a pesquisa, compreender como se configura o ensino da leitura para essa população específica.

De modo geral, como resultado dessa fase da investigação² chegou-se a um total de 76 trabalhos estando assim distribuídos:

- Na ANPED, foi encontrado 8 (oito) estudos publicados em forma de trabalho completo;
- No Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram identificadas 6 (seis) dissertações, defendidas entre os anos de 2007 a 2009, e 4 (quatro) teses defendidas no mesmo período;
- Quanto aos artigos em periódicos com qualificação A1 foi identificado um total de 11 produções e aqueles com qualificação A2 totalizaram 9 (nove) produções;

² O detalhamento desse processo será apresentado no capítulo referente a metodologia da pesquisa e os resultados descritos no capítulo de desenvolvimento, resultados e análises parciais.

- Nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial foram identificados 38 trabalhos.

Os resultados desse levantamento bibliográfico mostraram que pouco tem se discutido na área da Educação Especial sobre a formação de leitores com deficiência auditiva, como também sobre a importância dos recursos pedagógicos neste tipo de ensino. De modo geral, foi possível observar que entre os poucos trabalhos que mencionam o ensino de leitura para surdos, as concepções apresentadas baseiam apenas em conceitos teóricos e não descrevem como este processo acontece dentro e fora da SRM e do AEE, ou seja, os trabalhos são em sua maioria a nível teórico e poucos relacionados a estudos empíricos e de natureza prática.

Desta forma, por meio das leituras realizadas e do levantamento bibliográfico foi possível visualizar o campo das produções acadêmicas e o atual cenário educacional no que se refere ao processo de ensino da leitura por meio da Libras e as discussões sobre os recursos pedagógicos para as PDA/S, culminando assim na formulação do seguinte problema de pesquisa:

Como têm sido utilizados, por meio da mediação da interação discursiva em Libras, os recursos pedagógicos no ensino da leitura para crianças/adolescentes surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM?

Para tanto, foram elencados alguns objetivos norteadores da investigação, a saber:

Objetivo Geral

- Analisar as contribuições do uso de recursos pedagógicos e a prática docente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na formação de leitores com Deficiência Auditiva/Surdez (DA/S).

Objetivos Específicos

- Identificar os recursos pedagógicos disponíveis na SRM que visam ao ensino da leitura das PS usuários de Libras;

- Verificar, a partir da ótica dos professores da SRM, a importância atribuída a Libras nos recursos pedagógicos na mediação da leitura da Língua Portuguesa para PS;
- Levantar os pressupostos teóricos e práticos que subjaz o ensino da leitura na educação dos surdos;
- Analisar meios que favoreçam o uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos e de estratégias de ensino da leitura que viabilizem a inclusão da pessoa com surdez no contexto escolar.

Para responder à questão e seus objetivos, esta Dissertação está organizada em quatro capítulos.

No capítulo 1, *“Educação Especial e Inclusiva: a política pública e o atendimento especializado da pessoa com deficiência auditiva/surdez”* o qual busca trazer aspectos da legislação que respalda a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, bem como abordar questões que caracterizam o AEE e a SRM atualmente.

No capítulo 2, *“Caminhos percorridos pela pessoa com deficiência auditiva/surdez e suas abordagens educacionais”* procura apresentar as abordagens educacionais que envolvem a comunidade surda, assim como apresentar algumas considerações sobre o letramento e o ensino de leitura e linguagem para as PDA/S.

No capítulo 3, *“Delineamento Metodológico”* é apresentado a opção metodológica que guia o estudo, os procedimentos de coleta de dados e a descrição do sujeito da pesquisa e a forma de seleção e análise dos dados obtidos.

No capítulo 4, *“Desenvolvimento, Análise e Resultados”* são apresentados os resultados obtidos e as análises que permitem tecer algumas considerações sobre o presente estudo a partir do problema proposto.

Por fim, nas *Considerações Finais* do trabalho estão expostos de modo geral os apontamentos desta investigação e as reflexões feitas durante todo o período de estudo.

1 Educação especial e inclusiva: o que diz a legislação sobre a pessoa com deficiência auditiva/surdez?

Neste primeiro capítulo visamos apresentar algumas questões ligadas a legislação envolvendo a Pessoa com Deficiência Auditiva/Surdez (PDA/PS), entre elas, documentos como: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Deliberação do Estado de São Paulo, Política de Municipal de Educação Especial na Educação Básica de Presidente Prudente/SP, Lei de Implementação das SRM e outras leis e decretos que nos permitiram identificar como esta acontecendo a inclusão da Pessoa com Deficiência (PD) num geral e especificamente da PS a nível nacional, estadual e municipal.

Além disso, neste capítulo visamos traçar um panorama das principais leis que tratam da Educação Especial e das PDA/PS, sendo que nos pautamos em documentos como:

- Constituição Federal de 1988;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- e leis que tratam especificamente do tema desta dissertação.

1.1 A política de educação inclusiva para a PDA/PS

Atualmente a discussão sobre inclusão vem sendo um dos debates centrais no campo da educação, a ideia de um ensino de qualidade e para todos é foco de muitos estudos e pesquisas, sendo que, esta mudança

³ A partir deste momento uso o pronome na primeira pessoa do plural “nós”, pois o presente estudo é uma construção coletiva entre a orientadora, a coorientadora da pesquisa e eu.

visa um currículo integrador que atenda as particularidades de todos os estudantes.

A Educação Inclusiva já faz parte de todos os campos de discussão, pois passou a ser encarada pela sociedade e pelo campo educacional como uma necessidade e como um caminho que indica a melhoria no processo de aprendizagem de seus estudantes, pois promove a participação e a articulação de todos.

De acordo com Souza (2006):

A inclusão escolar significa um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade cuja diversidade está se tornando mais norma do que exceção [...] a inclusão é assim compreendida como uma ação social e coletiva que envolve todos os participantes da atividade coletiva – professores, alunos e comunidade escolar. (SOUZA, 2006, p.12)

Ao falarmos em inclusão escolar não podemos esquecer das PD, a ideia de um ensino segregado, em que, estudantes com deficiência devem ficar separados em escolas e classes especiais começa a ser repensada. Primeiramente por meio da criação de inúmeras leis e decretos, na tentativa de assegurar uma educação inclusiva, para que os estudantes possam frequentar classe comum, visando a qualidade para todos. E em segunda estância por meio dessa nova legislação o início, mesmo que lento, em algumas mudanças metodológicas na prática escolar (que discutiremos a posteriori).

Uma dessas mudanças na legislação e que podemos considerar um marco mundial na área é a Declaração da Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca/Espanha no ano de 1994, a declaração foi assinada por 92 países, entre eles o Brasil, e 25 organizações internacionais.

Esta declaração tem como objetivo principal:

(...) Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. (UNESCO, 1994, p. 3).

A Declaração de Salamanca ampliou as discussões sobre inclusão escolar em todo o mundo, pois durante todo o texto apresenta

conceitos e ideias que favorecem a inclusão do estudante, seja esse com deficiência ou não, garantindo não apenas o seu acesso a escola, mas sua permanência com qualidade de ensino.

Já a nível nacional destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, atualmente a principal referência na área, este documento foi criada por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de junho de 2007 foi promulgada pela Portaria nº 948 de 09 de outubro de 2007 e tem como principal objetivo:

(...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2007, p. 8).

Dentro deste objetivo a Política Nacional visa garantir aos estudantes:

- a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- b) Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- d) Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- e) Participação da família e da comunidade;
- f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O presente documento aponta além da educação regular um ensino que promova o acesso e a permanência dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). A garantia desta educação é realizada por meio do AEE que disponibiliza recursos e serviços que orienta o processo de ensino e aprendizagem, sua principal função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade a fim de proporcionar para a plena participação dos EPAEE, de forma, a promover um ensino inclusivo.

Trazendo as contribuições deste documento para as PDA/PS, o mesmo explana que as salas comuns e o AEE devem dispor de profissionais capacitados e especializados, como tradutor/interprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras), já que o ensino deve ser pautado em uma abordagem Bilíngue, assim, a educação ofertado a esta comunidade deve ser tanto na modalidade oral, quanto na língua de sinais, respeitando suas diferenças linguísticas.

A presença de um interprete/tradutor e de um ensino bilíngue fica muito claro no seguinte trecho do documento

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras. (BRASIL, 2007, p. 11).

Desta forma, a partir da Política Nacional houve um início de muitas mudanças e novas formas de pensar dos profissionais da educação brasileira, pois o documento apresenta importantes diretrizes no que diz respeito aos EPAEE de maneira geral.

Focando no ensino da PDA/PS, podemos dizer que o documento vem reafirmar a importância de uma educação bilíngue na comunidade surda que valoriza e potencializa o uso da Libras nos espaços escolares. Fala-se em reafirmar, pois nos últimos anos o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) vêm fortalecendo suas políticas no sentido de incluir as PDA/PS por meio da Libras.

Consideramos o documento um grande avanço educacional para a comunidade surda, já que é o fruto dos resultados das experiências, pesquisas, estudos e lutas sociais na área, pois potencializa as especificidades destas pessoas e visa promover um ensino que respeita suas diferenças linguísticas e sua comunicação visual, a língua de sinais.

Além das conquistas a nível nacional precisamos olhar para os estados para ver como estas políticas vêm sendo aplicadas, no entanto, devido ao fato de focarmos apenas no estado de São Paulo, que é onde a pesquisa acontece, ressaltamos a Deliberação CEE Nº 68/2007 – Normas para a educação de EPAEE no sistema estadual de ensino, documento elaborado

pelo Conselho Estadual de Educação em 13/06/2007, com fundamento na Lei nº 7853/1989, no Decreto nº 3.298/99, na Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 3.956/2001 e na Resolução CNE/CEB nº 02/2001, Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Indicação CEE nº 70/2007.

Destacamos neste documento o Artigo 1º que afirma:

A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (CEE, 2007, p. 1).

Este artigo apresenta questões sobre a garantia de uma educação que potencialize as necessidades desses estudantes. No entanto, seria mais interessante se deixasse explícito como esta deve acontecer e que diretriz deve seguir. Como pode ser observado, ela menciona que a proposta pedagógica deve assegurar recursos e serviços educacionais, mas não faz orientações de como esta proposta deve acontecer. Na Política Nacional há pelo menos menção de quais recursos podem ser usados com os estudantes incluídos.

Outros artigos que podem ser ressaltados são os artigos 2º e 5º, o primeiro afirma que o AEE deve ser assegurado desde a educação infantil aos EPAEE e deve acontecer em conjunto com o ensino regular. O segundo artigo, também faz menções ao AEE, e afirma que este atendimento deve acontecer em sala de recursos, por meio da atuação de professores especializados na área, que possam fazer uso de recursos que complementem e suplementem as atividades curriculares, similarmente como esta posto na Política Nacional, que diz o seguinte:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2007, p. 10).

No entanto, um ponto que consideramos importante remete a Deliberação que menciona como o AEE deve acontecer apenas em nível geral, ao contrario da Política Nacional que descreve como prosseguir com as diferentes deficiências, também ressaltamos que não é citado a obrigatoriedade do interprete/tradutor de Libras, nem menciona a importância de um ensino bilíngue no ensino para PDA/PS. Porém, existe uma lei estadual Nº 10.958, decretada em 27 de novembro de 2001 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como uma língua oficial da Comunidade Surda:

Artigo 1º - Fica reconhecida oficialmente a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e os demais recursos de expressão a ela associados como meio de comunicação objetiva e de uso corrente da Comunidade Surda.

Parágrafo único - Por recursos de expressão associados à Língua Brasileira de Sinais - Libras - entende-se comunicação gestual e visual com estrutura gramatical própria (...) (CEE, 2001, p.1).

Mesmo com a lei sendo decretada em 2001, o uso da Libras não faz parte da Deliberação para EPAEE e nem é mencionada como a língua que deve ser usado em seu processo de escolarização, desta forma, notamos que o ensino para as PDA/PS por meio da Libras não faz-se obrigatório no estado de São Paulo, sendo apenas opcional.

Ainda focando nas Políticas de Educação Inclusiva, delimitaremos ainda mais o foco deste estudo, já que partimos de um quadro em âmbito nacional, perpassamos pelo estado e neste momento olhamos para a Política Municipal de Educação Especial na Educação Básica de Presidente Prudente/SP que sustenta a educação especial do mesmo município.

A Política do município mencionado foi reorganizada em 2011 e tem como objetivos:

Contribuir para a construção de um sistema educacional acolhedor e responsivo às necessidades educacionais de seus educandos, garantindo assim a permanência e o sucesso de todos em sala de aula;

Fomentar redes de apoio aos educandos, através do entrelaçamento das ações da escola, do Atendimento Educacional Especializado, dos Profissionais do atendimento clínico especializado, da comunidade e da família;

Oferecer Atendimento Educacional Especializado – AEE no contraturno escolar, através das salas de recursos e serviço de

itinerância, garantindo assim o ensino complementar aos educandos com deficiências ou altas habilidades. (Política Municipal, 2011, p.5).

Como citamos acima, os objetivos da Secretaria de Educação do município mantêm o serviço de AEE direcionado especificamente para o público com Educação Especial, Presidente Prudente/SP tem como base para este atendimento a Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB que afirma que o serviço de AEE tem como função: “complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

O município ainda oferece o serviço de itinerância, ou seja, o professor responsável pelo AEE visita periodicamente as unidades escolares, observando a dinâmica da sala de aula, e em seguida, orienta a escola sobre que estratégias são as mais adequadas a serem implantadas com cada estudante incluído, tendo como materiais o uso da Tecnologia Assistiva (TA) e recursos pedagógicos, este tipo de trabalho está baseado nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial que tratam o serviço de itinerância como:

Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por professores especializados que fazem visitas periódicas as escolas para trabalhar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular (BRASIL, 2005, p.50)

Tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podemos notar que o município segue o princípio do AEE como uma forma de complementação do trabalho da sala comum, no entanto, acrescenta o Serviço de Itinerância, oferecendo subsídios para que o professor da sala comum, que muitas vezes não tem formação específica na área possa conquistar uma atuação melhor com seu estudante incluído em sala de aula.

Além disso, está posto na Política Municipal que os professores da rede recebem cursos de formação continuada na área da Educação Inclusiva em suas próprias escolas durante os momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), neste momento, os professores podem discutir

sobre problemas e situações de sua realidade escolar, buscando com o grupo algumas respostas, e ainda, procuram elaborar estratégias de ensino que partam da realidade em que vivem para atender as necessidades desses estudantes incluídos.

Este tipo de trabalho também consta na Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva, que afirma que a formação do professor seja essa inicial ou continuada deve contemplar conhecimentos educacionais inclusivos, de forma que favoreça a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, e que atenda as necessidades educacionais de todos os estudantes, desta forma, o município procura oferecer tal formação em HTPC como já mencionado acima. Além disso, podemos notar claramente que, embora o município tenha sua própria política procurar ter como princípios norteadores os decretos postos na Política Nacional.

1.2 Algumas leis que respaldam a educação da PDA/PS

A partir da década de 1990, a política brasileira que trata da Educação Especial tem conseguido avanços significativos, principalmente por meio de leis e decretos que respaldam o ensino da PD. Um exemplo que podemos citar é a Política Nacional descrita acima, que se posiciona contra ao ensino discriminatório e a favor de uma educação que permite a valorização das diferenças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) deliberada em 20/12/1996, considerada a principal referencia no que diz respeito a educação básica, possui 9 (nove) títulos, 5 (cinco) capítulos e sessões, 92 artigos, 205 incisos, 73 parágrafos e 8 alíneas, sendo que, dentre esses artigos o capítulo V é destinado apenas a Educação Especial. Dentro deste, destacamos o 58º artigo que apresenta as definições sobre educação especial e como deve acontecer o ensino para as pessoas com deficiência:

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p.58).

No entanto, esta não é a primeira vez que a Educação Especial é citada na LBD, no documento com data de publicação em 11/08/1971 destacamos o artigo 9º:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Lei de Diretrizes e Bases, 1971, p.2).

É visível a mudança e o avanço em relação ao documento acima, pois em 1971 é citado apenas que os estudantes que apresentam alguma deficiência devem receber tratamento especial, mas não menciona de que forma isso deve acontecer e em que princípios deve ser basear, já em 1996 a lei apresenta a definição do que é Educação Especial e de que forma deve ser realizada, por meio do AEE, e ofertada desde o início da escolarização do estudante, ou seja, na Educação Infantil.

No entanto, apesar de antiga é a Constituição do Brasil de 1988 que se apresenta como um marco para a Educação Especial em território nacional, pois é a partir dela que as políticas neste sentido começam a se efetivar, outro documento muito importante que também pode ser citado é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 13/07/1990, os dois apresentam o direito ao AEE, o primeiro menciona tal direito no art. 53, inciso II

e o segundo no art. 208, inciso III, com a seguinte afirmação: “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”⁴; Porém, ao longo de todo o texto, não há mais nenhuma referencia em relação a educação das pessoas com deficiência em nenhum dos dois documentos, além desta breve menção ao AEE. Não há nenhuma descrição de como deve acontecer este atendimento, quais estratégias e recursos devem ser utilizados, qual a formação dos profissionais para atuar neste atendimento, entre outros aspectos.

Além dessas três grandes referências da legislação brasileira, podemos citar outras leis que tratam da educação da pessoa com deficiência, e que tem como propósito um ensino de qualidade e que atenda suas reais necessidades, dentre elas a lei 10.098 de 19/12/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Também podemos falar da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11/02/2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica.

Voltando especificamente para a educação das PDA/PS podemos citar o Plano Nacional de Educação aprovado na lei nº10172 de 09/01/2001. Dentre suas considerações encontramos dois itens que tratam dessas pessoas, no item 10. dos objetivos a serem alcançados pela educação brasileira, o Plano Nacional se compromete a estabelecer em cinco, no máximo dez anos programas que atendam educandos surdos e que facilitem sua aprendizagem, como por exemplo, a implementação do ensino da Libras para esses estudantes e sempre que possível para seus familiares e comunidade escolar em geral.

Outra legislação muito importante na educação das PDA/PS é a Portaria nº1.679 de 02/12/1999 que dispõe sobre requisitos para aplicação de provas e vestibulares para essas pessoas, em que, as instituições de ensino

⁴ A partir da Portaria nº 2.344/2010 de 5/11/2010 o termo "Portadores de Deficiência" deixa de ser usado, sendo substituído pela terminologia "Pessoas com Deficiência"

tem como compromisso proporcionar aos estudantes desde o ingresso até a conclusão do curso oportunidades como: intérpretes de Línguas de Sinais/Língua Portuguesa; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; o aprendizado da língua portuguesa, principalmente, na modalidade escrita; e por fim, esclarecimento e materiais que esclareçam para os professores sobre as especificidades linguísticas dos surdos.

No entanto, uma das leis mais discutidas na atualidade é a Lei nº 10.436/02 que reconhece a Libras como um meio legal de comunicação e expressão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores, de letras e de fonoaudiologia.

Em 2005 foi deliberado o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, tal decreto dispõe sobre o acesso à escola comum aos estudantes com surdez, além disso, menciona sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular e a presença de um professor instrutor e tradutor/intérprete, sendo esta como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa como segunda, ou seja, a organização de uma educação bilíngue no ensino regular.

No art. 14 do mesmo Decreto está posto que as instituições de ensino devem obrigatoriamente oferecer aos estudantes com surdez acesso a comunicação, a informação e a educação nos processos seletivos e nas atividades e conteúdos curriculares em todos os níveis, isso por meio do ensino e uso da Libras desde a educação infantil.

Notamos que no art. 21, fica claro a obrigatoriedade do tradutor/intérprete de Libras na educação das PDA/PS:

A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. (BRASIL, 2005, p. 3.).

Assim como os demais documentos este também aborda a importância do AEE, porém, tratando especificamente das PDA/PS, no art. 14, parágrafo 3º é citado que as instituições de ensino privadas e públicas dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal deverão buscar implementar as medidas referidas no artigo (presença de um intérprete/tradutor de Libras, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, etc.) como forma de assegurar o AEE a essas pessoas.

Já no art. 22, parágrafo 2º é mencionado que:

Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005, p.6).

A maioria das discussões que permeia a legislação (leis e decretos) concentra-se na atuação do intérprete/tradutor de Libras e sobre a presença da língua de sinais no ambiente escolar, entretanto, uma questão muito importante que levamos em consideração nesse processo é qual a importância da Libras e do intérprete/escolar dentro da escola e de que forma isto tem influenciado na qualidade da educação para as PDA/PS afinal, elas são as mais interessadas dentro de todo esse processo.

É notável que todas essas ações atuam no sentido de incluir a comunidade surda no ambiente escolar e sociedade em geral, porém, precisamos pensar se apenas legislações estão sendo suficientes para garantir esta qualidade no ensino, ou seja, não seria necessário pensar também em estratégias que assegurassem o cumprimento das leis, promovendo assim de forma efetiva essa educação?

Procuramos nos capítulos a seguir, principalmente nas Considerações Finais deste trabalho responder em partes a essas inquietações, ou pelo menos, despertar em outros pesquisadores o interesse de responder a essas e outras dúvidas.

1.3 Sala de Recurso Multifuncional e a implementação do AEE

Vários documentos e leis fazem menção ao AEE no processo de escolarização das PD, inclusive a Constituição Brasileira de 1988, entretanto, em 2008 é promulgado o Decreto nº 6.571 de 17/09/2008 que dispõe apenas sobre o AEE. No art. 1º, o decreto define o que é AEE e para quais pessoas devem ser oferecidas, já o art. 2 apresenta seus objetivos:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 2º 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.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008, p.1).

No entanto, este importante decreto para as PDA/PS e para os EPAEE em geral, foi revogado na data de 17 de novembro de 2011 por meio do Decreto nº 7.611/11. O art.1 determina o dever do Estado com a educação para as EPAEE:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, p.1)

Podemos notar que, com a revogação do Decreto nº 6.571 o AEE passa a ser oferecido preferencialmente nas instituições de Educação Especial e não mais nas escolas comuns como previsto anteriormente. Destacando as menções feitas para as PDA/PS, o novo decreto afirma que “No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.” (Art.1, inciso 2º, p.1).

O Decreto nº 5.626/05 reconhece a Libras como a principal comunicação das PDA/PS e a inclusão da mesma como disciplina curricular para cursos de licenciatura. Desta forma, é notável, no que diz respeito a comunicação das PS que não há grandes mudanças, pois ainda é assegurado a elas a presença de um interprete e um ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa).

Importante ressaltar também que, a partir desta revogação e devido a muitos protestos por parte dos profissionais da educação, a SECADI encaminhou para os gestores educacionais algumas orientações sobre o

Decreto nº7.611 por meio da Nota Técnica nº62/2011/MEC/SECADI, entre as orientações, podemos destacar:

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009. (MEC/SECADI, 2011, p.1)

A Nota Técnica também especifica que o acesso ao ensino regular ainda é assegurado para os EPAEE “O Decreto nº 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino” (p.1). Notamos que o decreto não anula o sistema regular de ensino, mas permite a atuação especialmente das instituições de educação especial.

Ao analisarmos as consequências para as PDA/PS, no item 6 da Nota Técnica, encontramos o destaque a educação bilíngue na rede de ensino e a importância da inserção da Libras nesses espaços:

(...) as ações desenvolvidas pela educação especial vem constituindo as condições para a implementação de projetos pedagógicos nas escolas, que atendam a política de inclusão escolar, assegurando a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, bem como a oferta do atendimento educacional especializado e demais recursos de acessibilidade necessários para sua efetiva educação. (MEC/SECADI, 2011, p.5)

Desta forma, podemos dizer que, embora tenham ocorrido mudanças significativas em relação a revogação do Decreto nº 5.671 para as EPAEE, o AEE baseado em uma educação bilíngue ainda foi mantida como também a presença do intérprete.

A implementação do AEE a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Ministério de

Educação implementou ações e diretrizes em 2007 que reorganizam as ações para o serviço do AEE, desta forma, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação a Distância (SEED) promoveram um curso de Aperfeiçoamento para professores do AEE, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na modalidade a distância. Este programa tinha como ênfase oferecer por meio da formação em serviço subsídios para atuação do professor do AEE e da classe comum, entre elas para professores que atendem PS. Como apoio foram produzidos materiais com abordagens teóricas e práticas de como realizar o AEE para o trabalho com os EPAEE. Portanto, a descrição do atendimento e dos recursos pedagógicos utilizados no AEE para PDA/PS a seguir tem como base este material.

De acordo com o documento do AEE para as PDA/PS o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, trabalhando a língua de sinais conjuntamente com a língua portuguesa:

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. (SEESP/SEED/MEC, 2007).

Para que tal fato aconteça, o desenvolvimento do AEE para as PDA/PS é previsto em três momentos na legislação brasileira, como está posto no AEE (2007), sendo esses:

1. *Em* LIBRAS;
2. *Para* o ensino de LIBRAS;
3. *Para* o ensino da Língua Portuguesa.

O *primeiro momento* tem como objetivo o conhecimento e estudo dos diferentes conteúdos curriculares em língua de sinais, preferencialmente por um professor que também seja surdo, na ausência de um professor surdo, o primeiro momento deve acontecer por meio de um professor proficiente em Libras capaz de proporcionar a PDA/PS os conteúdos curriculares que são

oferecidos também durante as aulas da sala comum, de acordo com o documento esses documentos devem ser ensinados por meio de recursos visuais, tecnológicos, jogos entre outros materiais que proporcionem ao estudante o contato com a Libras e deve acontecer todos os dias (SEESP/SEED/MEC, BRASIL, 2007).

Já o *segundo momento*, destina-se a aulas de Libras para os estudantes com surdez, este momento tem como objetivo favorecer o conhecimento e a aquisição da língua de sinais. Esta aula deve ser oferecida por professor e/ ou instrutor de LIBRAS, também de preferência surdo. De acordo com o AEE (2007) o planejamento dessas aulas deve ser feito a partir dos conhecimentos que o estudante já possui a respeito da língua de sinais, como também por meio do dialogo entre professor interprete e estudante apenas em Libras. De acordo com o documento, durante este momento não devem ser realizados diálogos em Língua Portuguesa, isso para que o estudante possa compreender profundamente a estrutura de sua primeira língua.

Por fim, no *terceiro momento* acontece o ensino da Língua Portuguesa, em que, o professor da sala comum trabalha todas as especificidades desta língua com todos os estudantes, estas aulas também devem acontecer todos os dias por um professor especialista na área da Letras durante os momentos do AEE,

Ao contrário do segundo momento, neste, o professor especialista em Língua Portuguesa não deve ser feito por intermédio da Libras, com base no mesmo objetivo, para que o estudante compreenda a estrutura desta língua e por fim, possa ser capaz de compreender as duas, tornando-se assim, bilíngue. Assim, como o segundo momento, esta etapa deve ser planejada a partir dos conhecimentos que o estudante já possui e elaborada de acordo com os conteúdos que estão sendo trabalhados na sala comum.

De acordo com o AEE (2007) o momento de planejamento desses três momentos deve acontecer num trabalho de parceria entre o professor do AEE, o professor da sala comum, o interprete e o professor de Língua

Portuguesa, juntos devem decidir questões sobre o conteúdo curricular a ser ensinado, as estratégias a serem usadas, a elaboração do plano de ensino, os cadernos de estudos desses estudantes com conteúdos inter-relacionados (Libras com Língua Portuguesa), embora essas situações devam acontecer na SRM, o documento não deixa claro como deve acontecer esta articulação, mas demonstra que deve ocorrer durante todo o ano de acordo com os avanços e as dificuldades do estudante, desta forma, somente o trabalho em parceria é capaz de diagnosticar tais aspectos, já que cada profissional é responsável por um momento específico.

Além disso, esses professores podem fazer parcerias para definir os recursos didático-pedagógicos que serão usados nesses três momentos, articulando assim as atividades da classe comum com os serviços do AEE, desta forma, os conteúdos trabalhados nos dois espaços – SRM e Sala Comum – podem ser amplamente estudados pelos estudantes, sempre por meio da Língua Portuguesa e da Libras. Esses recursos devem ser pensados de forma a garantir o acesso de participação e permanência na sala desses estudantes.

No ensino em Libras (primeiro momento) o documento do AEE pontua que a organização didática da sala de AEE deve ser composta de imagens visuais e de todos os tipos de referências que venham a colaborar para o acesso as informações, com vistas na aprendizagem dos estudantes dos conteúdos curriculares da sala comum. Embora o documento não traga exemplos a respeito desses materiais didáticos, com base na literatura na área, que será melhor estudada posteriormente, os materiais devem ser envolver as duas línguas (Língua Portuguesa e Libras) para que se tornem mais acessíveis e claros para a compreensão da PS (SANTOS, 2003)

Já na sala comum, o ideal é que haja um professor especializado em Libras que ministre simultaneamente a aula do professor comum, ou seja, o professor ministra a aula normalmente para todos os estudantes, e em paralelo, o professo interprete traduz toda a aula para a Libras. Segundo o documento, o ideal é que o interprete sente a frente da PDA/PS, assim o

estudante é capaz de compreender todos os sinais e pode acompanhar a aula juntamente com os demais.

O atendimento em Libras se trabalhado corretamente, por meio dos recursos didático-pedagógicos e profissionais necessários fornece a PDA/PS a base conceitual da língua de sinais que será fundamental para que a PS compreenda os conteúdos curriculares estudados em sua sala comum, isso porque o estudante terá o suporte dos profissionais de Língua Portuguesa, Libras, articulados com o conteúdo, já que cada um deles oferecera ao estudante o subsídio necessário por meio de recursos e atividades apropriadas para o conteúdo em questão, por exemplo, ao trabalhar com o ensino de leitura das atividades, os profissionais de Língua Portuguesa e Libras podem desenvolver em parceria e selecionar conteúdo que estejam adequados tanto para o nível de conhecimento do estudante, quanto para sua faixa etária.

Em relação aos recursos a serem utilizados no segundo momento (AEE para o ensino de Libras), primeiramente deve ser realizado um diagnóstico do estudante para identificar o conhecimento que possui referente a língua de sinais. Este trabalho deve ser realizado por um professor e/ou instrutor de Libras, que deve selecionar materiais como livros e dicionários especializados, e outros recursos como internet e demais PS que façam parte do contexto desse estudante para ajudá-lo no acesso ao conteúdo.

Neste momento, o professor do AEE deve selecionar muitas imagens visuais e todo tipo de material que possa contribuir para o aprendizado da Libras, sendo que, estes materiais devem estar disponíveis no AEE para ser de fácil acesso a esse estudante e ser consultado sempre que necessário. Além disso, a utilização desses recursos irão contribuir para as atividades que o estudante desenvolve na sala comum, isso porque, se estiver com sua primeira língua consolidada a compreensão dos demais conteúdos em Língua Portuguesa tornam-se mais fácil.

Outro ponto muito importante ao discutirmos sobre os momentos do AEE para surdos, diz respeito a avaliação do professor do AEE para medir as competências que o estudante domina não no sentido de punir ou atribuir

nota, mas sim de verificar qual a assimilação que o estudante está fazendo de tais aprendizagens.

Desta forma, se o professor desenvolve atividades de leitura, é necessário, ao final avaliá-las, somente a partir deste momento o professor conseguirá saber em preciso os avanços e as dificuldades dos estudantes, além de auxiliar no trabalho do professor da sala comum, já que esta avaliação pode ser um indicativo de como prosseguir nas próximas atividades . Além disso, este processo avaliativo está previsto na legislação, como podemos ver a seguir:

Os professores do Atendimento Educacional Especializado de Libras fazem permanentemente avaliações para verificação da aprendizagem dos alunos em relação à evolução conceitual de Libras.(SEESP/SEED/MEC, 2007, P.38).

Por fim, os recursos didático-pedagógicos a serem utilizados para o ensino de Língua Portuguesa, devem desenvolver a competência gramatical, linguística e textual dos estudantes com deficiência auditiva/surdez para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas. Para que tudo isso aconteça, a sala de AEE e a sala comum devem ser ricas em materiais e recursos visuais, para que possa ser capaz de entender os elementos abstratos da língua portuguesa, além disso, é necessário um amplo acervo de textos disponíveis da SRM e na sala comum, que façam o estudante perceber as diferenças textuais, tudo isso por meio de um trabalho dinâmico e criativo por parte do professor do AEE que desperte a atenção deste estudante através de atividades visuais e que envolvam a Libras e Língua Portuguesa conjuntamente.

Embora o documento não fale de como ensinar conteúdos específicos, como por exemplo, o ensino de leitura, independente do componente curricular deve ser focado numa abordagem bilíngue que respeite os três momentos do AEE mencionados anteriormente e sempre fazendo de imagens visuais e de conceitos concretos que facilitem a aprendizagem do conteúdo.

Dentro da proposta do AEE, o Ministério da Educação (MEC) prevê a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que tem como proposta ser um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para uso no AEE. (BRASIL, 2008). Pensando no ensino de leitura, os recursos devem ser dotados de pistas visuais e contidos das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, no entanto, os recursos oferecidos pelo MEC melhor voltados para o ensino de leitura serão descritos nos capítulos seguintes.

No início de 2007 o Ministério da Educação lançou um edital para os Estados e Municípios que tinham interesse em participar do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, tal programa tinha como objetivo implantar SRM nas escolas de educação básica da rede pública de ensino na tentativa de expandir a oferta do AEE aos estudantes incluídos nas classes comuns do ensino regular. A proposta do Programa era oferecer equipamentos mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para atender EPAEE. A partir deste edital foram implantados cerca de 15.000 salas em todo o Brasil, garantindo assim, a expansão do AEE.

Segundo Alves (2006) as SRM devem ser espaços que ofereçam ao EPAEE uma maneira diferente de aprender, além daquela da sala de aula comum, ou seja, por meio do AEE, a sala de recursos visa complementar e suplementar a escolarização desses estudantes com deficiência. Parafraseando a mesma autora:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES, 2006, p.13).

Para que isto aconteça é necessário que as SRM sejam compostas por um arsenal de recursos e materiais que contribuam para o

desenvolvimento das habilidades das PD. Abordando especificamente sobre tais recursos para estudantes com deficiência auditiva/surdez o Decreto nº6571 citado anteriormente, em seu art. 3º, parágrafo 2º diz que: “a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em Língua Brasileira de Sinais – Libras, (...) software para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo”.

Como já citamos no período de 2005 a 2009 foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais em todo o território nacional, além das já existentes, atendendo um total de 4.564 municípios brasileiros. Entretanto, esses números se expandiram ao longo dos anos e no ano de 2012, esse total já passa de 30.000.

Dentre eles, podemos mencionar o município de Presidente Prudente/SP, foco desta pesquisa, que no ano de 2011 contava com 9 (nove) salas de recursos com professores especializados para o AEE, dentro deste total, podemos destacar duas salas que atendiam com foco estudantes com PDA/PS, no entanto, a estrutura e funcionamento destas serão melhor explicitadas nos capítulos 3 e 4.

2 Caminhos percorridos pela pessoa com deficiência auditiva/surdez e suas abordagens educacionais

Dedicamos este capítulo para apresentar discussões relacionadas às abordagens educacionais das PDA/PS, bem como, explicar como estas aconteceram ao longo dos anos, sobretudo o bilinguismo. Além disso, pretendemos discutir questões ligadas ao ensino de leitura/linguagem e letramento para essas pessoas.

2.1 Historia do ensino das PDA/PS

A historia nos mostra que ao falarmos da comunidade surda encontramos diversos conceitos e definições que foram mudando ao longo dos anos até chegarmos as definições vigentes.

Historicamente os estudos de surdez tiveram grande influencia da tradição médico-terapêutica, que caracterizava o déficit auditivo e as classificações de surdez, sendo que, muitas vezes aspectos ligados a questões psicossociais e culturais da pessoa surda não eram consideradas. Desde o século XVI até o século XX a educação dos surdos seguiu uma concepção primordialmente médica, em que, o estudante surdo era visto apenas como um paciente em fase de tratamento e o professor o responsável pela causa. (SÁ, 2006; TENOR; 2008).

De acordo com Lodi (2005) a historia da educação dos surdos sempre foi marcada por lutas e questões ligadas a linguagem, segundo a autora essas discussões acontecem desde o século XVI, a partir de trabalhos desenvolvidos pelo monge beneditino Pedro Ponce de León, seus estudos muito influenciaram no desenvolvimento da linguagem, no entanto, sempre voltados a aspectos orais.

Nesta época os estudos sobre linguagem eram controlados pela Igreja e destinavam-se apenas as famílias nobres, com o objetivo de preparar as crianças surdas destas famílias para que posteriormente pudessem administrar as heranças de seus pais, esses estudos realizados em sua maioria em monastérios baseavam-se apenas em aspectos orais. Parafraseando Nogueira (2009, p.23): “A língua oral deveria ser a única forma de comunicação entre os indivíduos, ouvintes ou surdos. Rejeitavam-se, então, todas as formas de gestualização.”. Já que para a Igreja a surdez era considerada como um castigo e um problema de saúde que poderia ser corrigido apenas por meio da *oralização*.

Sendo assim, estava instituída a primeira abordagem educacional para as pessoas com surdez, o *Oralismo*, de acordo com Tenor (2008, p.30) na abordagem oralista:

(...) as crianças eram expostas a treinamentos intensos e longos de articulação da fala e leitura orofacial; mas mesmo assim, muitas vezes não atingiam o resultado esperado. Nesse contexto, não se atribuía muita importância às questões relativas à educação do surdo, que eram deixados em segundo plano, para depois que se oralizassem.

A filosofia oralista tinha como objetivo incluir a criança com surdez no mundo ouvinte, desta forma, pretendia fazer uma reabilitação desta, levando-a a “não-surdez”, ou seja, ao domínio da língua oral. Para aquela época, somente sendo oralizada é que ela conseguiria ser bem-sucedida (GOLDFELD, 1997).

Em 1760 o abade francês Charles-Michel de l'Épée fundou em Paris a primeira escola de surdos que visava não apenas o ensino oralista, mas também a comunicação por meio da língua de sinais, oferecendo uma nova possibilidade de aprendizagem a comunidade surda:

A educação de surdos feita por l'Épée funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade lingüística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem. (LOPES, 2007, p. 44).

Porém, após o Congresso de Milão ocorrido em 1880, que se tornou mundialmente famoso nas discussões do Oralismo, tornou proibida

qualquer comunicação que não fosse a oralista, pois acreditava-se que este ensino era o único capaz de educar as pessoas com surdez, o que suprimiu a comunicação por meio da língua de sinais por um longo período.

O ensino do Oralismo perdurou até o século XX, no entanto, já não correspondia á tempos as necessidades lingüísticas das PDA/PS, de acordo com Goldfeld (1997) era preciso ampliar os recursos comunicativos existentes e pensar numa nova abordagem que fosse capaz de atender as reais necessidades destas pessoas. Assim, em meados do ano de 1970⁵ na Dinamarca teve inicio a estudos voltados para uma nova abordagem educacional nomeada como *Comunicação Total (CT)*.

Nas palavras de Basso (2003, p.118 *apud* Nogueira, 2009, p.26):

A aprendizagem deixou de vincular-se apenas a aquisição da língua oral, mas tornou possível, também, o uso de recursos visuais – desenhos, fotografias, filmes, etc. – entre eles a Língua de Sinais, embora a ainda não aceita com o estatuto de uma verdadeira língua, mas como um recurso a mais, um suporte à aprendizagem oral..

Um dos grandes avanços trazidos pela CT foi a mudança de visão em relação as pessoas com surdez, que deixaram de ser vistas como doentes e começaram a ser valorizadas como indivíduos que possuíam diferenças começando que as PS não eram mais vistas apenas como casos clínicos e sim como pessoas que precisavam ser realmente educados, assim como os ouvintes.

Além disso, segundo Lopes (2007) esta abordagem não se oporia as diferenças lingüísticas da PS, mas possibilitaria as diversas formas de comunicação que pudessem facilitar a aprendizagem dessas pessoas.

No entanto, segundo Goldfeld (1997) a CT não trouxe tantos resultados positivos, pois trabalhava na perspectiva da língua oral e da língua de sinais ao mesmo tempo, o que tornava o ensino superficial e confuso para as pessoas com surdez. Santana (2007, p. 182) ainda afirma que:

A comunicação total parece ser do tipo 'vale tudo'. Assim, não se questiona o papel da linguagem oral, tampouco o da língua de sinais nesse contexto. Criou-se uma língua artificial com o objetivo de ensinar a gramática da língua falada ao surdo, como se a língua fosse um processo individual, e não social. Como se pudesse ser

⁵ Com ênfase na Dinamarca devido ao Centro de Comunicação Total de Copenhague.

ensinada como uma matriz de significação que possa ser a base para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento cognitivo

Desta forma, a partir do século XX os estudos sobre a língua de sinais começaram a se consolidar e esta linguagem passou cada vez mais ser vista como uma alternativa educacional para as PS. Surge então a abordagem *Bilíngue*, que valoriza a língua de sinais como a linguagem natural dos surdos.

A proposta de uma educação bilíngue⁶ visa oportunizar as PS um ensino da língua de sinais como primeira língua e a língua oficial de seu país como segunda. Diferente do Oralismo, a linguagem oral deve ser ensinada apenas se for de interesse destas pessoas.

Os estudos desta abordagem evidenciaram segundo Nogueira (2009, p. 28):

(...) que o surdo não precisava ter uma vida semelhante a do ouvinte, podendo, então, aceitar e assumir a sua surdez. O direito de adquirir, como língua materna, a LS e, como segunda língua, a oficial de seu país, despertou ainda mais o interesse pela LS e contribuiu para que as PS se constituíssem como uma comunidade, com cultura e língua próprias.

Nas palavras de Rodrigues (2009) o ensino bilinguista é que dará acesso as significações do mundo objetivo para as PS, ainda de acordo com a autora a criança surda que é inserida nos processos dialógicos em língua de sinais desde pequena terá mais condições de se apropriar de novos conhecimentos, como por exemplo, a leitura e a escrita.

O ensino do bilinguismo ainda proporciona as PS um rico desenvolvimento de sua linguagem e conseqüentemente de sua aprendizagem como um todo, pois oferece a essas pessoas uma experiência educativa que visa suas habilidades linguísticas (TENOR, 2008).

Partindo dessas afirmações, apontaremos a seguir algumas questões sobre essas abordagens voltadas para a realidade brasileira:

⁶ Bilingüismo pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais. Quadros, 2008, p. 28.

2.2 Realidade brasileira

No Brasil, a educação para as PS teve influência direta do Instituto de Paris, sendo que, em 1857 foi fundado por um professor francês surdo Harnest Huet, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje intitulado como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES no estado do Rio de Janeiro. Assim como as práticas mundiais naquele momento, o INES trabalhava com a abordagem Oralista e proibia qualquer expressão corporal por parte dos estudantes.

Em 1911 o instituto aderiu ao Oralismo Puro em todas as disciplinas, ou seja, não havia nenhuma movimentação gestual por parte de estudantes e/ou professores. Segundo Goldfeld (1997) esta situação foi ainda mais agravada quando em 1957 o uso da língua de sinais foi oficialmente proibida em sala de aula. Somente na década de 1970, com os estudos sobre a Comunicação Total que a língua de sinais volta a ter espaço na educação brasileira.

De acordo com Lopes (2007) com o passar do tempo os sinais foram incorporados sutilmente às práticas pedagógicas e com o tempo percebeu-se que os sinais eram necessários para a educação das PDA/PS, desta forma, a língua de sinais passou a ser usada na educação brasileira.

Há estudos de que o Bilinguismo passou a ser aplicado efetivamente aqui no Brasil a partir de 1980, segundo Nogueira (2009) a primeira proposta educacional bilíngue foi apresentada por Lucinda Ferreira-Brito em 1986, dentro desta proposta estava postas questões como: a língua de sinais como primeira língua e a aquisição do português como segunda língua, o bilinguismo como a melhor maneira de incluir as pessoas com surdez e como a única forma de educar essas pessoas.

Mesmo que esses princípios fossem um tanto quanto radicais, pois abolia todas as outras abordagens educacionais, essas questões representaram para a época uma grande mudança no modo de pensar a educação para os surdos, visando práticas que pudessem apresentar resultados mais favoráveis do que os conseguidos até aquele momento.

Além disso, a mesma pesquisadora (Lucinda Ferreira-Brito) muito contribuiu para a adoção da abreviatura “Língua Brasileira de Sinais (Libras)”

juntamente com a comunidade surda no ano de 1994, conhecida hoje como língua oficial.

Desde então, há tentativas para a implementação de um ensino bilíngue, por meio de estudos e pesquisas como também por meio de movimentações políticas, como legislações e planos nacionais que assegurem esta forma de ensino.

Muitos autores brasileiros (KARNOPP, PEREIRA, QUADROS, SÁ) discorrem que o bilinguismo é a abordagem que mais atende as necessidades educacionais das PDA/PS, parafraseando Sá (1998) existe certa simpatia pelo Bilinguismo atualmente nos espaços escolares brasileiros, embora ainda exista desconhecimento a respeito de seus pressupostos teóricos e seja uma abordagem recente, pesquisadores vêem nesta filosofia o reconhecimento da identidade, da língua e da cultura surda.

A simpatia pelo Bilinguismo ocorre também em outros países além do Brasil, podemos notar isso nas experiências formativas na área da surdez ocorridas na Espanha e descritas por Fernández Viader (2006) que afirma, a partir de estudos, a língua de sinais seria a primeira língua dos surdos, pois podem adquirir de forma natural e completa mais rapidamente, já que estão biologicamente preparados para ela. A partir desta primeira, os surdos devem ser expostos a língua oral e escrita de seu país, neste caso, especificamente, da língua espanhola.

Entretanto, muito ainda precisa ser discutido a respeito, no que diz respeito ao cenário nacional, pois a língua de sinais ainda não é totalmente partilhada e usada nos espaços educacionais, como também há equívocos em relação aos seus aspectos metodológicos, no entanto, essas questões serão discutidas com mais profundidade nos próximos tópicos.

2.3 O ensino das PDA/PS e suas abordagens educacionais

Neste momento será feito o aprofundamento das discussões referentes as abordagens educacionais citadas anteriormente (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo), definindo cada uma delas e descrevendo como acontecem no processo de ensino-aprendizagem das PS.

Oralismo

A filosofia Oralista visa a integração e inclusão escolar e social das pessoas com surdez por meio da língua utilizada pela comunidade ouvinte. A língua de sinais nesta abordagem é totalmente excluída, pois os profissionais oralistas não a reconhecem como uma língua verdadeira, tratando-a apenas como gestos e mímicas sem nenhuma estrutura gramatical, ou seja, a língua utilizada pelos ouvintes é a única alternativa linguística que pode proporcionar uma situação ideal de aprendizagem para as pessoas com surdez.

Usando as palavras de Rodrigues-Moura (2008) “a filosofia oralista tem como fundamento integrar a criança Surda no mundo ouvinte, por meio do desenvolvimento da língua oral”.

Devido ao fato desta filosofia identificar a surdez como uma deficiência a ser corrigida, esta faz uso de diferentes metodologias de oralização na tentativa de superar esta “falha”. Segundo Goldfeld (1997, p.32):

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva precoce, ou seja, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possuem e possibilitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, em algumas metodologias, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos ouvintes e por último começar a oralizar.

Este processo de reabilitação deve ser iniciado ainda no primeiro ano de vida e dura aproximadamente de oito a dez anos, dependendo de fatores como: grau de profundidade da surdez, participação da família, técnicas e instrumentos adotados, entre outros. (FERNANDES, 2007).

Esta reabilitação acontece de forma gradativa, em que, o estudante surdo primeiramente começa identificar apenas palavras e posteriormente frases por meio da leitura labial e orofacial, em seguida, devem ser desenvolvidas atividades que proporcionem as PS o domínio oral da língua. O resultado final deste processo de reabilitação é que essas pessoas sejam capazes de falar e compreender a língua dos ouvintes.

Este processo é realizado por meio da estimulação auditiva, em que, o surdo deve associar as palavras e seus significados pelos movimentos da boca, tendo como auxílio a utilização de próteses e mediado por uma pessoa ouvinte.

De acordo com Menezes (2007) o ensino oralista teve uma grande queda na educação brasileira nos últimos anos devido aos poucos resultados positivos que apresentava. No entanto, mesmo que de forma mais sutil ainda é usado por alguns educadores, fonoaudiólogos e médicos em centros especializados.

Se a filosofia Oralista nega a utilização de qualquer movimento gestual, a CT embora também se importe com a língua oral faz uso de outras formas de comunicação, inclusive a língua de sinais. Ao contrario do Oralismo, a surdez não é vista como um problema a ser corrigido, mas sim como uma diferença que deve ser valorizada.

Comunicação Total (CT)

O objetivo maior da CT não é simplesmente a aquisição de uma língua, pois somente isto não é capaz de assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa surda, esta abordagem visa potencializar as interações sociais, como também considera as diferenças cognitivas e linguísticas dessas pessoas. (RODRIGUES, 2007; AEE, 2007). Mais uma vez citando Goldfeld (1997, p.35) pode-se dizer que:

Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação.

Desta forma, podemos identificar que a metodologia adotada na CT difere-se do Oralismo, pois tem como base a utilização de todos os recursos que possam auxiliar na aprendizagem e na comunicação das PS, fazendo uso da língua oral e gestual concomitantemente, o que nomeia-se como bimodalismo.

A ampliação das estratégias da CT possibilitou a origem da Comunicação Bimodal (CB) ou Bimodalismo. Segundo Felipe (1989) essa forma de comunicação propunha o ensino da língua majoritária em duas modalidades de língua, a oral-auditiva e a gestual-visual. A prática do

bimodalismo insere outras estruturas gramaticais e novas formas de pensar, envolvendo aspectos da fala e gestuais.

Paralelamente são utilizados outros recursos nesse processo, como: linguagem escrita, datilologia (soletração manual), pantomima⁷, gravuras, recursos semióticos⁸, etc. De acordo com os adeptos dessa abordagem ao utilizar diferentes instrumentos é possível evitar o bloqueio de comunicação da PS, pois ela terá diferentes fontes e conseqüentemente uma comunicação mais fácil.

De acordo com Nogueira (2009) citando Basso (2003) são buscados recursos na CT que possam atender a dois aspectos, primeiro a comunicação entre surdos e ouvintes e em segundo, meios que possam favorecer o trabalho educacional, para isso, além dos recursos citados acima, podem ser utilizados recursos como: desenhos, fotografias, imagens e todos os recursos visuais em geral.

As experiências com CT em sala de aula normalmente acontecem de forma mais gradual, pois o docente deve incluir os conteúdos escolares de forma mais lenta do que faria numa sala de estudantes ouvintes, ou seja, o docente que adere a CT precisa respeitar o processo de aprendizagem destes, como também a sua progressão.

Além disso, outro ponto muito importante a ser considerado na metodologia CT diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, além de se basear na pratica bimodal entre professor e estudante, visa por parte desse a combinação de diferentes recursos (alguns mencionados acima) que possam auxiliar na comunicação e principalmente na compreensão dos conteúdos. Desta forma, o professor oferece os recursos e em seguida pratica o bimodalismo, mas deve deixar espaço para o estudante criar suas próprias estratégias de aprendizagem.

Muitos autores criticam esta abordagem, pois a consideram um desdobramento do Oralismo, já que a língua oral ainda faz parte do processo de aprendizagem e a pessoa com surdez não constrói uma linguagem própria,

⁷ Pantomima é um teatro gestual que faz o menor uso possível de palavras possíveis, realizando a narração de uma história quase que exclusivamente por gestos.

⁸ Semiótica: fenômeno que estuda os signos linguísticos, ou seja, estuda a relação do objeto e seu significado.

sendo ainda dependente da língua dos ouvintes como forma de se expressar. (BRITO, 1993; LOPES, 2007).

A CT permitiu abrir caminhos para a língua de sinais, que antes era totalmente desprezada pelo Oralismo, desta forma, os estudos sobre Bilinguismo ganharam força e espaço na educação das pessoas com surdez.

Bilinguismo

A língua de sinais nesta abordagem não é vista como mais um recurso na comunicação e aprendizagem da PS, mas sim como sua língua oficial, pois essas pessoas não se veem obrigada a aprender a língua dos ouvintes, já que tem a sua própria (a Libras). Trazendo novamente as contribuições de Goldfeld (1997, p.39) que afirma:

Os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferentes dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez.

A filosofia bilinguista vê na língua de sinais a possibilidade da construção de uma comunidade surda, em que o surdo não precisa adquirir a identidade da comunidade ouvinte para ser aceito, ele pode assumir sua própria identidade e ter sua forma própria de comunicação. Citando Menezes (2007, p.21):

(..) a língua de sinais tem a função de possibilitar a formação de sua identidade, tornando-os indivíduos conscientes de suas características, suas dificuldades, seus direitos e deveres como cidadãos.

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem da filosofia bilinguista tem como princípio fundamental que a aprendizagem da Libras deve acontecer o mais cedo possível, pois assim, a PS pode se aceitar como surda desde cedo.

Há duas maneiras diferentes de pensar no ensino do bilinguismo:

1. Se baseia na aquisição da língua de sinais e oral e posteriormente a alfabetização na língua dos ouvintes,
2. Vê a importância da aprendizagem primeiramente da língua de sinais e posteriormente da língua dos ouvintes apenas na modalidade escrita,

não sendo necessário o desenvolvimento da oralidade, alguns especialistas na área afirmam que não é possível descartar a oralidade deste processo, pois mesmo sendo surdos, vivem numa sociedade de maioria ouvinte, porém, outros especialistas afirmam que este é um caminho difícil e desnecessário para a PS, devendo ser optado apenas se for de sua preferência. (FERNANDES, LOPES; 2007, 2007).

De acordo com o AEE (2007) no Brasil as experiências escolares nesta linha ainda são muito recentes e as propostas pedagógicas ainda não foram sistematizadas, pois faltam muitos profissionais proficientes em língua de sinais, como também falta de espaços adequados para este tipo de trabalho, mesmo assim, as escolas vêm adotando cada vez mais uma proposta de ensino bilíngue.

Ainda se baseando no mesmo documento e nas afirmações de Tenor (2008) e Rodrigues-Moura (2008) o processo de aprendizagem na abordagem bilinguista deve acontecer partindo de conteúdos específicos. Ou seja, cada tema é estudado e investigado separadamente, isso por meio de ambientes e situações contextualizadas e que valorize as potencialidades visuais da PS, isso tudo por intermédio da língua de sinais. Além disso, Rodrigues-Moura (2008), ainda cita sobre a importância de a criança com surdez ter contato com um adulto surdo desde muito pequena, pois assim, eles podem compartilhar a mesma língua e criar ambientes de interlocução.

Segundo Lopes (2007) a abordagem bilinguista anda acontecendo de forma equivocada nas escolas brasileiras, pois se o termo “bilinguismo” diz respeito ao domínio de uma língua – a materna – e posteriormente a aquisição de uma segunda, nota-se que muitos surdos ainda não dominam nem a Libras e nem a língua portuguesa, ou seja, se não dominam nenhuma língua não podem ser consideradas pessoas bilíngues.

Além disso, outros problemas encontrados nas escolas brasileiras, de acordo com Botelho (2002) são os equívocos cometidos no ensino bilinguista, em que, docentes mesclam um ensino envolvendo questões do Oralismo, da CT e do Bilinguismo, em escolas regulares que possuem estudantes incluídos, isso porque os professores ainda valorizam a língua oral e desvalorizam a língua de sinais, mesmo aqueles que julgam adotar uma prática bilinguista. Questões mais específicas tratando sobre a importância do

bilinguismo e os problemas enfrentados atualmente serão discutidos no tópico a seguir.

2.4 A importância do Bilinguismo para as PDA/PS

Partindo das considerações feitas acima, Quadros (2008) afirma que este processo bilíngue deveria ser muito natural no Brasil, já que as PDA/PS são brasileiras e falam a língua portuguesa e por serem surdos naturalmente são usuários de Libras. Porém, a realidade não é bem esta, de acordo com a autora, isto não está acontecendo devido a alguns fatores:

- a diferença estrutural das duas línguas;
- os filhos surdos e pais ouvintes;
- um contexto de aquisição da língua de sinais muito tardio;
- a “obrigação” de o surdo aprender português e o interesse do surdo apenas pela Libras;
- entre outras.

Todas essas questões que precisam ser revistas, uma vez que vem dificultando a formação bilíngue da PS.

Além disso, o decreto que reconhece e regulamenta a Libras como uma língua oficial é muito recente⁹ e ainda não está totalmente inserida na realidade brasileira, não temos dúvidas que atualmente a abordagem educacional que prevalece nas escolas brasileiras é a bilinguista. Entretanto, segundo Karnopp (2004) embora a língua de sinais seja conhecida a muito tempo, o reconhecimento político e social em território nacional veio a pouco tempo, o que dificulta muito sua inserção no ambiente escolar.

Complementando tal afirmativa Fernandes e Correia (2008) dizem que é muito comum encontrar discussões no campo da educação referentes ao bilinguismo. No entanto, estudar e observar dois tipos de línguas usadas pelo mesmo indivíduo com surdez não é tão simples assim, já que este deve pensar nas duas formas de linguagem, como também entender os signos das duas línguas:

⁹ Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002

(...) os espaços linguísticos determinados pelo bilinguismo inferem, no meio psico-sociocultural do surdo, o respeito a sua integridade como indivíduo, a melhor forma de introduzi-lo no meio social e, mais especificamente, no universo escolar (FERNANDES; CORREIA, 2008, p.24).

Sendo assim, mesmo com todos os entraves apresentados, a ideia de um ensino bilíngue ainda é considerada a mais adequada as particularidades da educação dos surdos, no que diz respeito a realidade brasileira (já que estamos tratando do ensino de língua portuguesa e Libras), pois tomando como base a filosofia oralista vemos que durante séculos eram visados resultados clínicos que pouco favorecia a aprendizagem da PS. Já em relação a CT, notamos um apanhado de recursos e instrumentos que, por fim, pouco auxiliam na comunicação e aprendizagem da PS desta forma, a abordagem bilinguista é a que mais atende as particularidades destas pessoas e é a abordagem adotada para este presente estudo.

Segundo Quadros (1997) *apud* Nogueira (2009) uma proposta educacional bilíngue é a mais adequada para a PS, pois desta forma, ela tem acesso à comunidade dos ouvintes, por dominar sua língua, mas também se reconhece na condição de surda e pertencente a esta comunidade.

Além dessas questões, se a Libras estiver presente no contexto educacional deste estudante e for valorizada é possível a construção de processos de linguagem visuais-espaciais por parte dos estudantes com surdez, sendo que ao construir esses processos de linguagem é possível garantir uma estruturação de pensamentos, o que muito favorece o processo de aprendizagem, seja em Libras ou em Língua Portuguesa. (QUADROS, 2008).

Outro ponto muito importante no que diz respeito ao bilinguismo no contexto escolar, segundo Quadros (2008) é o currículo, que deve atender aspectos de ordem visual, ou seja, é extremamente importante que o estudante com este tipo de deficiência também tenha acesso aos conteúdos escolares em sua língua – a Libras.

Dentro deste contexto bilíngue, não podemos das questões relacionadas ao ensino da leitura do português para as PS, ainda se baseando em Quadros (2008) estes dois processos passam a ter outro significado se esta pessoa sinalizar sobre ela, se primeiro se apropriar da leitura e da escrita de

sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita do português, de acordo com a autora:

Crianças que vão para a escola com um língua consolidada terão possibilidades de desenvolver habilidades de leitura e escrita com muito mais Consistência. (QUADROS, 2008, p. 31).

Para Martins (2005) do mesmo modo que a língua oral subsidia a aprendizagem da língua escrita para ouvintes, a língua de sinais deverá ser o elo no processo de aprendizagem da leitura e escrita para as pessoa com surdez, desta forma, a aquisição da Libras tem papel fundamental no desenvolvimento educacional delas e deve ser adquirida o mais precocemente possível.

Isso não quer dizer que a Língua Portuguesa não é de extrema importância no processo de aprendizagem da PS, mas sim que, igualmente o ouvinte precisa ter sua língua materna consolidada para aprender outras, a PS precisa consolidar a estruturação de uma língua, aqui no caso a Libras, para em seguida aprender outras, como a Língua Portuguesa.

No tópico abaixo discutiremos algumas questões específicas sobre o ensino de leitura para as PS e a importância de um ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) neste processo.

2.5 O letramento e o ensino de leitura para as PDA/PS

Atualmente muito se fala sobre letramento e ensino de leitura, especialmente na educação. No entanto, mesmo com tantas discussões ainda existem muitos equívocos e conceitos distorcidos em relação a esta área, principalmente no que diz respeito as PDA/PS.

De acordo com Soares (2006, p. 18) o termo letramento pode ser definido como: "(...) o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um individuo como consequência de ter-se apropriado da escrita". Complementando tal definição, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também o definem como:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, p. 2000).

O termo letramento foi adotado no Brasil na década de 1980 e se fez necessário, pois os conceitos de alfabetização já não explicavam mais as práticas sociais de leitura e escrita, desta forma, mesmo que um termo tenha se originado do outro, atualmente letramento não é consequência da alfabetização, pois, mesmo que um indivíduo se encontre na condição de alfabetizado, isso não é mérito suficiente para que seja considerado na condição de letrado. (SOARES, 2006; MORTATTI, 2004).

Tratando especificamente das PDA/PS e pensando nas particularidades dessas pessoas no que diz respeito ao processo de aprendizagem, aqui em especial, o processo de ensino da leitura, nas palavras de Gesueli e Moura (2006) para proporcionar o letramento aos surdos é importante pensar em métodos e estratégias que favoreçam preferencialmente o aspecto visual e sua interação discursiva, a Libras.

Na educação das PDA/PS ao pensar em letramento, é possível pensar também em uma abordagem bilíngue. De acordo com Karnopp e Pereira (2004) é por meio da Libras que a PS terá condições de comunicar-se, de aprender, de socializar-se, de atuar na sociedade, assim por diante – algumas condições para uma pessoa ser considerada letrada. Para as mesmas autoras, a língua de sinais tem papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita e no processo de letramento da PS, pois “é ela que vai possibilitar, em um primeiro momento a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos estudantes surdos entenderem o significado do que leem”. (KARNOPP; PEREIRA, 2004, p. 35).

Mencionamos novamente Gesueli e Moura (2006) que trazem o termo “letramento visual”, de acordo com os autores, este tipo de letramento enfoca a linguagem visual no processo de construção da linguagem e favorece a PS o interesse por práticas sociais que utilizam as modalidades de leitura e escrita. Os autores ainda afirmam que, para que o surdo se aproprie do

conhecimento e desenvolva práticas de letramento é necessário um trabalho visual durante este processo. Reforçando tal afirmação, trazemos as palavras de Nogueira (2009, p. 41):

(...) podemos entender que ser letrado numa abordagem bilíngue supõe o uso da LS¹⁰ em todas as disciplinas (...) e devem acontecer em situações diversas (jogos brincadeiras, narrativas e outras) que tenham sentido e significado para a PS.

No entanto, segundo Nogueira (2009) a prática do letramento para as PS em muitas escolas ainda ocorre por meio de técnicas e procedimentos generalizados, desmerecendo as especificidades de leitura e escrita da pessoa surda.

Diante de tais afirmações é necessário então pensarmos como vem acontecendo o ensino de português, para assim entendermos como estão acontecendo as práticas de leitura no âmbito escolar. Segundo Tenor (2008) e Nogueira (2009) durante muitos anos, o ensino do português para as pessoas com surdez se baseava apenas na emissão e recepção de mensagens, ou seja, apenas no reconhecimento e memorização de vogais, consoantes, etc., sem a preocupação com o aprofundamento dos conteúdos.

Entretanto, com o passar dos anos e com o surgimento de novas filosofias educacionais, como a abordagem bilíngue, estas práticas foram ampliadas e foram sendo percebidas as necessidades de um estudo mais complexo e aprofundado, do que apenas aprender vogais e consoantes.

Atualmente, o ensino de português para os estudantes surdos, ainda enfrenta dificuldades, principalmente no que se refere a comunicação entre professores e estudantes, porém, é possível observarmos mudanças nos modos de pensar, principalmente nos aspectos metodológicos adotados em sala de aula, principalmente nas práticas das SRM por meio do AEE, que por meio dos três momentos mencionados acima procuram trabalhar com Libras e Língua Portuguesa concomitantemente.

¹⁰ Língua de Sinais

Por isso, a Libras pode ser mencionada como um dos aspectos de mudança deste ensino, já que antes as estratégias de ensino eram quase todas baseadas nas práticas orais e atualmente a língua de sinais vem ganhando grande espaço no ambiente escolar.

De acordo com Silva (1999) se o surdo fizer uso da Libras, essa assumirá um caráter mediador no aprendizado do português:

(...) se o surdo for usuário da língua de sinais, a Libras assumirá um caráter mediador e de apoio na aprendizagem do português, pois aprender a escrever, para o surdo, é aprender em tal caso, uma segunda língua; assim sendo, a língua de sinais pode interferir na escrita do sujeito surdo. (p. 15).

Em meios as discussões sobre o ensino de português, é de extrema importância mencionar sobre as práticas de leitura e a assimilação desta para as PS já que o ensino de uma esta diretamente ligada a outra, assim, de acordo com Pereira e Karnopp (2003) *apud* Martins (2005, p. 53):

(...) o domínio da leitura é possível para a pessoa surda se fundamentalmente ela se apoiar no fato de dominar uma língua. Não importa a língua na qual o ensino da leitura se baseie, o importante é que exista uma língua adquirida e que a pessoa seja capaz de pensar no funcionamento das duas línguas. (p. 53).

Desta forma, pensando em pessoas ouvintes, esta primeira língua seria a oral, no entanto, pensando numa abordagem bilíngue para as pessoas com surdez, esta primeira língua, então seria a Libras, porém, este processo não é tão fácil, segundo Botelho (2002) se as condições do ensino de leitura para os estudantes ouvintes enfrentam dificuldade, em relação as PS a situação agrava-se um pouco mais, como já dito anteriormente, devido aos traços históricos trazidos pelo Oralismo, pois o ensino da leitura muitas vezes ainda centra-se nos aspectos orais.

Mais uma vez utilizando as palavras de Botelho (2002) o que falta para uma educação de qualidade as PS, são condições de acesso a uma língua que lhes permita pensar com todas as complexidades necessárias e que respeite suas estruturas.

Olhando para estas dificuldades é necessário então, pensar em estratégias de ensino de leitura para superá-las, nos tópicos abaixo são apresentados alguns entendimentos teóricos sobre a concepção de linguagem adotada no presente trabalho e algumas conceituações sobre o ensino de leitura, seguido de algumas elucidações no que diz respeito as PDA/PS.

2.6 Concepção de linguagem e a importância para as pessoas com surdez

Ao falarmos de leitura, não podemos esquecer também do conceito de linguagem, já que a leitura é baseada em uma língua, aqui especificamente na língua portuguesa.

Segundo Geraldi (1999, p. 22) linguagem “não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional (...) pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, ela dá origem à comunicação”.

Nas palavras de Koch (2005) compreender a concepção de linguagem adotada é fundamental para que professores e estudantes possam avançar no ensino da língua materna. Pensando nessa pesquisa especificamente, é de extrema importância entendermos o que é linguagem e as concepções de ensino da língua materna para assim entendermos melhor o nosso objeto de estudo.

Segundo Travaglia (1996) a concepção de linguagem e língua alteram o modo como cada trabalho se estrutura, por isso é importante ter claro a postura a ser adotada. Pensando de forma mais geral existem três concepções diferentes para se conceituar linguagem.

- 1. A linguagem como expressão/representação do pensamento;*
- 2. A linguagem como instrumento de comunicação;*
- 3. A linguagem como ação/construção da interação.*

A primeira concepção, segundo Koch (2005) faz parte da situação social na qual o ato comunicativo acontece, ou seja, corresponde à imagem mental que o sujeito faz daquilo que é enviado pelo interlocutor. Nesta forma de linguagem a expressão do pensamento é criada no interior de cada mente e a sua exteriorização é traduzida sem reflexão, pois não considera um contexto e

ambiente social, a língua é apenas interiorizada e em seguida expressa. Nas palavras de Travaglia (1996) esse tipo de linguagem é estático e homogêneo, desta forma desenvolve o ensino da língua apenas com um único uso.

Trazendo essas questões para o ambiente escolar, esse tipo de linguagem tem como trabalho apenas a formalização da norma culta escrita, em que, conseqüentemente a língua oral não é objeto de estudo, pois não é considerado um sistema normal da linguagem, dentro desses aspectos, portanto, a linguagem é vista apenas como uma formalização da língua, e não leva em conta as variações linguísticas, regionais, etc. (ROJO; BATISTA, 2003).

Parafraseando Travaglia (1996) essa concepção caracterizou o ensino da língua nas escolas brasileiras por muitos anos, até por volta dos anos 1960, deixando em ênfase apenas a língua escrita, o que prejudicou em grande parte o ensino da língua oral nos ambientes escolares.

Já em relação a segunda concepção, Marcuschi (2008) afirma que a linguagem é utilizada como um meio objetivo para a comunicação, ou seja, a linguagem é vista como um código e signos que se combinam segundo algumas regras. Nesta concepção entende-se a linguagem composta por um emissor e um receptor para que esta seja efetivada. No entanto, tem como objetivo apenas a transmissão de alguma informação, nesta concepção, assim como a anterior não considera os aspectos sociais que envolvem os sujeitos participantes da comunicação. Ou seja, o emissor tem uma mensagem a ser transmitida, o receptor a recebe e assim encerra-se o processo (KOCH, 2003).

Nas escolas brasileiras, a partir da década de 1970 essa concepção de linguagem passa a ser incorporada, desta forma, o ensino da língua destinava-se apenas a emitir e receber códigos e mensagens

Por fim, a terceira concepção de linguagem é vista como uma forma de interação humana e por meio dela os sujeitos praticam ações e criam relação, sendo assim, nesta concepção, são considerados o contexto social de cada individuo no ato comunicativo. A língua aqui é vista como um conjunto de práticas sociais e cognitivas construídas historicamente. Mikhail Bakhtin (2000) é um dos grandes estudiosos nessa concepção de linguagem e afirma que:

(...) todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. (BAKHTIN, 2000, p. 4).

Todas essas mudanças de concepções impactaram as escolas e o modo como eram conduzidos o ensino da língua, já que atualmente em grande parte das escolas essa é a concepção adotada, isso porque considera as interações linguísticas de forma heterogênea e leva em conta todas as questões sociais e cognitivas que permeiam o ambiente escolar.

Para esta pesquisa adotamos a terceira concepção, pois entendemos a linguagem como forma de interação humana e resultado das relações sociais. Dentro dos objetivos propostos, entendemos que as práticas sociais são de fundamental importância para a formação leitora da PDA/PS, pois se a linguagem for vista apenas como uma forma de transmitir mensagens, essa função social estará incompleta. Desta forma, o ensino da língua portuguesa deve ser capaz de estabelecer práticas sociais para a PS tornando-a cidadã ativa na sociedade em que vive, não apenas por meio da Libras, mas também por meio da Língua Portuguesa, já esta é a língua oficial do país em que vive.

2.7 Leitura como prática social

Ao falar em leitura e em formação leitora é necessitar fazer uma breve conceituação do tema para assim pensarmos em estratégias metodológicas. Segundo Jolibert (1994) o ato de ler não é apenas um inventário de técnicas, é um processo complexo cuja compreensão se situa no cruzamento de vários eixos e de vários conhecimentos. Ainda para a autora, ler é atribuir um sentido a algo escrito a partir de uma expectativa real, numa verdadeira situação de vida, portanto ler sempre possui um objetivo central, seja ele para viver com os outros, para se comunicar com o exterior, para descobrir informações, para nutrir e estimular o imaginário, para documentar-se e atualizar-se.

Para Brandão e Micheletti (2001) a leitura é um processo complexo que garante ao indivíduo sua interação com o restante do mundo:

(...) o ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. (p. 17).

Além disso, ler é a capacidade do indivíduo de perceber e atribuir significados aos símbolos, ou seja, decodificar e entender esses símbolos a partir de um contexto, possibilitando a ampliação de seus horizontes, lhe dando a oportunidade de se comunicar com o restante do mundo (KLEIMAN, 2004).

Complementando tais informações, segundo Lajolo (1998) o ato de ler não é decifrar como em um “jogo de adivinhações”, mas sim, a partir de sua leitura ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir estabelecer relações entre o texto e coisas significativas para o leitor, ou até mesmo com outras leituras, ou seja, ler é significar algo, é estar dentro de um contexto.

Embora sejam autores diferentes, podemos notar que todos consideram a leitura como uma prática social, ou seja, a leitura não é vista apenas como a decodificação das letras, mas sim como uma forma de entender os símbolos escritos e atribuir significado a eles de acordo com a necessidade do momento. Podemos notar a leitura como prática social claramente nas afirmações de Martins (1994, p. 15): “Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal”.

Desta forma, a leitura em sala de aula e sua prática deve trazer algum significado para o estudante e partir de algo que lhe seja familiar, pois se isso não acontecer o ato de ler não terá sentido algum. (GERALDI, 1999).

Trazendo essas contribuições para as PDA/PS, devemos pensar qual a função social da escrita para essas pessoas, qual o objetivo de trabalhar com o ensino de leitura para as PS, já que como discutido anteriormente e pensando em um contexto bilíngue, sua língua materna deve ser a LIBRAS.

A reflexão que fazemos diz respeito a possibilidade da PDA/PS poder ter o domínio da leitura da Língua Portuguesa para que assim tenha consciência de seu papel enquanto cidadão ativo e membro de uma sociedade

que envolve surdos e ouvintes, Segundo Stroud (1994), o domínio da leitura e escrita enquanto prática social é importante, pois por meio dessa o surdo poderá interagir por diferentes formas de comunicação, como e-mail, gêneros textuais em geral, como também formas de comunicação direta em ambientes formais e informais

Pensando no contexto escolar, portanto, é indispensável que sejam considerados os conhecimentos prévios trazidos de fora da escola, resultado de suas vivências sociais e familiares. Parafraseando Gonçalo (2004) *apud* Tenor (2008) assim como os ouvintes as PS chegam a escola com uma bagagem de experiências na língua portuguesa, por meio de cartazes, placas, folder e outros materiais escritos que tem contato fora da escola. Sendo assim, o modo como estas experiências serão trabalhadas dentro do ambiente escolar é o diferencial neste processo, como diz a autora é o que fará a diferença para se obter resultados positivos ou negativos. Segundo Pereira (2006) é necessário pensar tanto nos símbolos escritos como nos visuais, pois a pessoa com surdez se utiliza desses dois processos para a aquisição da leitura.

Enfatizando a afirmação acima e tendo como base Gesueli (2004) o ensino de leitura deve respeitar um aspecto essencialmente visual, sendo que, os materiais escritos devem estar articulados com imagens e elementos visuais em geral, assim, o professor estará atendendo as necessidades visuais do estudante surdo, bem como a partir disso pode iniciar um trabalho partindo de suas necessidades e motivações, trazendo para a sala de aula, materiais escritos que despertem sua atenção, fortalecendo a ideia de que o ato de ler deve ser significativo para o estudante.

O material disponível no AEE (2007) faz menção ao ensino de leitura, segundo o documento a aprendizagem desses conteúdos devem acontecer num espaço rico em recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração de seus significados, sendo que esses materiais devem ser trabalhados em diferentes situações, para que a PS possa entender que a leitura esta em diferentes contextos e em diferentes práticas sociais.

Desta forma, podemos notar que, não há diferenciação do sentido da leitura para estudantes ouvintes ou não, apenas nas estratégias que devem ser adotadas para desenvolver tal prática, pois para o ouvinte podem ser

utilizadas estimulações auditivas como o ato de ouvir uma história por um adulto, o que não surtiria efeito para um estudante com surdez, que necessita de estimulações visuais e mais concretas como a visualização e manuseio de materiais escritos.

Por isso, podemos afirmar que para as PDA/PS o ensino de leitura deve ser desenvolvido com o mesmo objetivo para os ouvintes, o ato de torna-los cidadãos letrados e que usam a leitura como prática social, não apenas como mera decodificação.

Partindo das questões acima, serão verificados nos próximos capítulos quais são os recursos utilizados para o ensino de leitura e como ocorre esta prática no AEE do município base desta investigação.

3 Delineamento Metodológico

Neste capítulo será apresentado o caminho percorrido durante a pesquisa, bem como a caracterização de sua abordagem metodológica, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de análise, a fim de alcançar os objetivos propostos.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa tem fundamental importância na ciência, pois pelo ato da investigação é possível analisar de forma crítica diferentes fenômenos de uma mesma realidade, isso no que diz respeito às ciências sociais.

De acordo com José Filho (2006) a pesquisa produz novos conhecimentos a cerca da realidade, mas não é capaz de produzir uma nova realidade. Isso porque a própria terminologia da palavra significa apenas: “1. Ato ou efeito de pesquisar. 2. Investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo de conhecimento” (FERREIRA, 2001, p. 531).

A pesquisa dotada de criticidade e criatividade têm como papel desvendar um determinado fenômeno, analisando sua complexidade e suas características. Segundo Demo (2002), pesquisar é um ato de investigação processual diante do desconhecido e dos problemas apresentados pela sociedade. No entanto, nas palavras de Lüdke e André (1986) é necessário tomar alguns cuidados para que a pesquisa não seja banalizada e não aconteça de forma superficial. Segundo as autoras:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.2).

No processo educativo, a pesquisa tem buscado cada vez mais responder aos problemas de ensino, auxiliar na compreensão de determinados processos educacionais, bem como contribuir para a construção e revisão do conhecimento.

Notamos que os cientistas que realizam pesquisa em educação tendem a desejar um imediatismo em seus resultados. No entanto, as respostas para esse tipo de pesquisa não acontecem rapidamente, já que por sua natureza fazem parte de um processo de construção e de uma longa investigação científica (ANDRÉ, 2001).

As pesquisas em educação, segundo a mesma autora, a partir do século XIX, quando cientistas começaram a repensar o modelo tradicional de elaboração de trabalhos científicos utilizados até então, tomaram novos rumos, novas tendências e novos modelos de realização, entre eles, a Abordagem Qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994, p.19-20) indicam que este tipo de abordagem apresenta cinco características fundamentais, sendo essas:

- **Primeira: a fonte direta de dados acontece num ambiente natural:** os investigadores despendem grande quantidade de tempo em visitas a escolas ou locais que elucidam questões educativas, sendo que, normalmente os dados da investigação são recolhidos neste mesmo ambiente.
- **Segunda: a investigação qualitativa é descritiva:** os dados são recolhidos em forma de palavras e/ou imagens e não de números, nesta abordagem nada é trivial, ou seja, tudo deve ser analisado e compreendido.
- **Terceira: os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos:** ao contrário das pesquisas quantitativas que se preocupam em demonstrar testes, a pesquisa qualitativa se preocupa com procedimentos e interações.
- **Quarta: investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva:** os investigadores não recolhem dados com o objetivo de confirmar hipóteses já construídas, mas sim de construí-las e confirmá-las ou não por meio da teorização e do contato direto.

- **Quinta: o significado é de importância vital na abordagem qualitativa:** nesta abordagem os investigadores preocupam-se em dar sentido as suas ações.

As características apresentadas são comumente encontradas nas pesquisas em educação e no que diz respeito a presente investigação, também se adota a Abordagem Qualitativa, isso porque podemos encontrar claramente algumas das características como as citadas por Bogdan e Biklen (1994), entre elas:

Primeira característica: a fim de compreender como ocorre a utilização dos recursos pedagógicos voltados para o ensino de leitura para PSA/PS, para a coleta dos dados, selecionamos a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), um ambiente natural de aprendizagem e dotado de informações preciosas para este estudo, já que se destina ao auxílio do processo de ensino-aprendizagem para as pessoas com deficiência. Reforçando a ideia de que estudos qualitativos devem acontecer em ambientes naturais, concordamos com Lüdke e André (1986, p.12) quando defendem que:

(...) a justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas, devem ser sempre reverenciados ao contexto onde aparecem.

Segunda característica: reconhecendo que “a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), esta investigação se desenvolveu por meio de visitas à SRM, registros escritos por meio de roteiros de observações e entrevista que serviram como material de análise. Ou seja, o significado neste estudo é de vital importância, pois os dados coletados foram transformados em categorias de análise que nos auxiliaram na compreensão do problema investigado.

Terceira característica: no presente estudo embora os resultados sejam de fundamental importância, a compreensão do processo de ensino-

aprendizagem dentro da SRM, o desenvolvimento do AEE foi muito importante para que os resultados alcançados fossem interpretados e analisados por nós de forma mais clara.

Quarta característica: ao iniciarmos este estudo, principalmente com o ao iniciar o trabalho de levantamento bibliográfico, algumas hipóteses foram levantadas no que diz respeito a utilização dos recursos pedagógicos nas SRM, no entanto, fomos a campo na tentativa de buscar respostas para algumas delas, sendo que essas, poderiam ser confirmadas ou não, como será discutido nos tópicos abaixo.

Quinta característica: reconhecendo a importância da ação em um estudo de caso, nesta pesquisa foi-se a campo na tentativa de colher o maior número de informações possíveis e a partir disso atribuir sentido as ações e práticas realizadas pela docente.

Nessa mesma direção, Minayo (1999) afirma que, a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado, mas devendo ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Ainda de acordo com a autora, essa abordagem não pode ser quantificada, pois:

(...) trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Pensando nas características da abordagem qualitativa e nos traços desta pesquisa podemos identificar a mesma como um *Estudo de Caso*. Segundo André (2005) este tipo de pesquisa é uma forma particular de estudo, em que, o pesquisador focaliza sua investigação em um caso especial, único, independente de semelhança ou que não tenha outros casos parecidos. Laville e Dionne (1999) afirmam que o estudo de caso pode envolver uma pessoa, uma comunidade, um grupo ou um acontecimento especial.

Para Chizzotti (2010) o estudo de caso é uma denominação para explicar:

uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avalia-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 2010 p. 102).

Nas palavras de Yin (2001), a investigação de estudo de caso só pode ser definida desta forma se ao pensarmos nas características da pesquisa em questão essas sejam semelhantes apenas ao tipo do estudo de caso e não em outras, ou seja, quando suas estratégias sejam uteis para os fundamentos da pesquisa. Além disso, o estudo de caso:

(...) enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado baseia-se em várias fontes de evidencia, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p. 32-33).

Sendo assim, pontuamos esta pesquisa como Estudo de Caso, por apresentar algumas características que condizem com este método. Isso porque temos como universo de pesquisa uma SRM escolhida por motivos especiais, pensando nos objetivos desta pesquisa. Segundo Yin (2001) um estudo de caso apresenta fenômenos que necessitam de uma atenção especial. Desta forma, destacamos algumas características que nos permite esta afirmação:

- a pesquisa foi desenvolvida em uma SRM voltada especificamente para o AEE das PDA/PS, dotada de muitos e diferentes recursos pedagógicos, provindos de diversos órgãos de fomento como o MEC, a SEDUC, entre outros;
- uma docente com vasta experiência que atua especificamente na área da surdez na Sala de Recursos Multifuncionais do município de Presidente Prudente/SP;
- o desenvolvimento de trabalho na SRM também conta com serviços de itinerância e projetos envolvendo a leitura e a Libras dentro de toda a rede municipal de ensino, sob supervisão da docente;
- criação de recursos pedagógicos pela docente especialista para as PS voltados para diferentes áreas do conhecimento

como Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, em que, a docente cria uma metodologia própria, estabelecendo um diferencial no restante da Rede Municipal;

- por fim, a docente é considerada uma referencia no município de Presidente Prudente/SP, na área pesquisada por todos os motivos mencionados acima.

Para melhor especificar os motivos pelos quais definimos esta pesquisa como sendo do tipo estudo de caso, parafraseamos André (1986), quando indica que existem sete características fundamentais desse tipo de estudo e que aqui tentaremos articular com a presente investigação.

CARACTERISTICAS	DEFINIÇÃO	SEMELHANÇAS COM A PESQUISA
1. Os estudos de caso visam a descoberta.	Embora passem por um plano teórico inicial, o pesquisador está aberto a novas respostas sobre seu estudo, uma vez que o conhecimento não é acabado.	Ainda que a pesquisa conte com dois capítulos teóricos, estes não foram suficientes para responder ao problema da investigação, por isso, houve a necessidade de estudar profundamente o caso apresentado com a necessidade de incluir novos recursos e procedimentos na coleta de dados.
2. Enfatizam a “interpretação em contexto”.	Para que se possa compreender o problema de estudo, as ações, as percepções, os comportamentos é preciso entender onde e como ocorrem as situações.	Na pesquisa foram programadas e realizadas atividades de observação na SRM para que fosse compreendida e interpretada a dinâmica da realidade em questão, o cotidiano da mesma e as questões que estavam envolvidas no processo de formação de leitores.
3. Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.	O pesquisador busca revelar as diferentes dimensões da situação ou problema.	Além das observações foi realizada uma entrevista para compreender com profundidade o caso em questão.

CARACTERÍSTICAS	DEFINIÇÃO	SEMELHANÇAS COM A PESQUISA
<p>4. Usam uma variedade de fontes de informação.</p>	<p>Os dados que constituem um estudo de caso são coletados em diferentes momentos, situações. Assim, cruzando informações, confirmando ou rejeitando hipóteses.</p>	<p>Na pesquisa, foram selecionados como instrumento de coleta de dados, a observação e a entrevista, por buscar dados de forma que um instrumento pudesse complementar o outro. Com a observação foi possível conhecer e interpretar o contexto da pesquisa e a dinâmica da organização da prática pedagógica da docente. Com a entrevista foi possível compreendê-lo com profundidade a partir de nuances que durante a observação não foram captadas.</p>
<p>5. Revelam a experiência vivida e permitem generalizações naturalísticas.</p>	<p>As generalizações são possíveis graças aos relatos minuciosos feitos pelo pesquisador. Neste caso, o pesquisador questiona-se do que pode ou não pode ser aplicado do caso em questão.</p>	<p>Embora os casos sejam únicos, eles são passíveis de generalizações; na pesquisa foi possível realizar comparações, mesmo que o dado tenha sido focado em uma única SRM e com uma única docente; o estudo é plausível de comparações e generalizações, já que faz parte de estudos envolvendo questões de inclusão educacional e social .</p>
<p>6. Procuram representar as diferenças e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.</p>	<p>O pesquisador deve evidenciar as divergências de opiniões dentre os informantes, assim como sua própria opinião sobre os fatos.</p>	<p>Mesmo que a entrevista, analisada seja de uma única professora foi possível notar nos relatos da docente as diferentes opiniões/ divergências sobre o mesmo tema, o qual possibilitou analisar posições conflitantes dentro da mesma temática, cotejando com a teoria. Além disso, os dados da observação permitiram o contraponto necessário para coteja-lo com o discurso e os dados da literatura.</p>
<p>7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.</p>	<p>Os relatos escritos apresentam geralmente um estilo informal, ilustrado por linguagens, citações, exemplos e descrições.</p>	<p>No presente estudo, os resultados são apresentados por meio de categorias de análise que são apresentadas, procurando elucidar ao leitor os resultados alcançados. Para isso são explanados trechos das transcrições da entrevista e os momentos registrados durante as observações.</p>

Quadro 1: Semelhanças entre estudo de caso e a pesquisa em tela.

A partir desses indicadores e definições metodológicas esta dissertação de mestrado tenta responder ao seguinte problema de pesquisa:

Como tem sido utilizados, por meio da mediação da interação discursiva em Libras, os recursos pedagógicos no ensino da leitura para crianças/adolescentes surdos nas SRM?

Para tanto, foram elencados alguns objetivos norteadores da investigação, a saber:

Objetivo Geral

Analisar as contribuições do uso de recursos pedagógicos e a prática da professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) na formação de leitores com Deficiência Auditiva/Surdez (PDA/PS).

Objetivos Específicos

Identificar os recursos pedagógicos disponíveis na SRM que visam ao ensino da leitura das PS usuários de Libras.

Verificar, a partir da ótica dos professores da SRM, a importância atribuída a Libras nos recursos pedagógicos na mediação da leitura da Língua Portuguesa para PS;

Levantar os pressupostos teóricos e práticos que subjaz o ensino da leitura na educação dos surdos.

Analisar meios que favoreçam o uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos e de estratégias de ensino da leitura que viabilizem a inclusão da pessoa com surdez no contexto escolar.

De acordo com Severino (2002) o primeiro passo da pesquisa, após a definição de seu problema e objetivo é realizar o levantamento bibliográfico existente sobre o assunto. Nesta fase, o pesquisador procura localizar documentos que possam interessar em relação ao tema discutido.

Segundo Marconi e Lakatos (2005) a pesquisa bibliográfica:

(...) trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita e documentos eletrônicos. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações (MARCONI; LAKATOS, 2005, p.43-44).

Com a definição do problema de pesquisa e dos objetivos norteadores optamos por iniciar a investigação fazendo um reconhecimento das produções acadêmicas e científicas relacionadas a temática a partir de um levantamento bibliográfico. Nessa fase, um procedimento importante foi a necessidade de realizar um recorte temporal para as buscas, isso foi importante, pois algumas pesquisas realizadas antes do marco determinado, certamente não iriam conter informações que pudessem nos ajudar na compreensão do problema de pesquisa.

Consideramos adequado realizar o levantamento a partir do ano de 2007 quando houve a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e as SRM passaram a ser implementadas nas escolas públicas brasileiras, à luz dessa nova diretriz, visando garantir o AEE dos estudantes com deficiência na própria escola.

Considerando a especificidade do tema, optamos por fazer as buscas em quatro diferentes veículos de comunicação, entre eles:

- ✓ As produções das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação – ANPED – principal entidade para divulgação e interlocução de pesquisas no Brasil;
- ✓ Os Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) – evento de maior referência nacional no que diz respeito a Educação Especial;
- ✓ O Banco de Teses e Dissertações da CAPES – banco de dados onde se concentra todas as dissertações e teses de programas de pós-graduação do país;

- ✓ Portal de Periódicos da CAPES, analisando as publicações pelo critério de avaliação “Qualis¹¹ A1 e A2” na área da educação e educação especial – órgão onde estão disponíveis todas as principais as produções científicas do cenário mundial.

Nesse processo foram definidos alguns descritores na tentativa de guiar a seleção dos textos, a saber: Libras, Bilinguismo, Formação de leitores com Surdez, Inclusão e Surdez. Ao dar início às buscas percebemos a necessidade de ampliação dos descritores, pois a partir daqueles definidos inicialmente foram identificados pouquíssimos trabalhos. Acrescentamos aos iniciais os seguintes descritores: Materiais de Leitura e Surdez, Recursos Pedagógicos para Surdos, Recursos pedagógicos e Surdez, Leitura e Surdez, Libras e Leitura, Letramento e Surdez.

Durante a pesquisa documental fizemos as buscas nos bancos de dados referenciados anteriormente, em que procuramos selecionar artigos científicos, teses, dissertações e trabalhos completos voltados para o tema da pesquisa. Estas buscas foram de fundamental importância para a compreensão do tema e ampliação do quadro teórico, isso porque nos trouxe uma visão ampla de como tem acontecido a implementação da legislação no âmbito escolas e as iniciativas voltadas para as PDA/PS no AEE. Por meio do levantamento bibliográfico percebemos a escassez de produções voltadas para o ensino de leitura para as PS, o que evidenciou um caminho que ainda não está sendo estudado no espaço acadêmico.

Além disso, utilizamos a pesquisa documental reconhecendo-a como um procedimento metodológico utilizado a fim de que o pesquisador

¹¹Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2550-capes-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>>.

possa levantar dados e informações a respeito da realidade, acontecimentos ou fenômenos daquilo que se propôs a estudar.

Considerando a natureza do problema investigado passamos a apresentar o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e os sujeitos participantes da investigação, os instrumentos selecionados para a coleta de dados e os procedimentos utilizados para análise dos mesmos.

3.2 O contexto da pesquisa e os sujeitos participantes

No ano de 2011¹² a Secretaria de Educação do município de Presidente Prudente/SP, localizado a extremo Oeste do estado de São Paulo, contou com 9 (nove) Salas de Recurso Multifuncional (SRM) que funcionavam no período da manhã e tarde distribuídas em 7 (sete) escolas da rede municipal. As SRM estavam organizadas em polos que atendiam especificamente cada deficiência, sendo distribuídos da seguinte forma:

*Escola 1*¹³ (E1) – Duas salas, uma para atender estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e uma para atender estudantes com Deficiência Auditiva (DA);

Escola 2 (E2) – Uma sala para atender estudantes com DA;

Escola 3 (E3) – Duas salas, uma para atender estudantes com Deficiência Física/ Múltiplas (DF/DM) e uma para atender estudantes com Deficiência Visual (DV);

Escola 4 (E4)– Uma sala para atender estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e DI;

Escola 5 (E5) – Uma sala para atender estudantes com DI;

Escola 6 (E6) – Uma sala para atender estudantes com DF/DM;

Escola 7 (E7) – Uma sala para atender estudantes com DI.

Tendo esta investigação como foco a PDA/PS selecionamos a SRM da Escola 2 que atende por meio do AEE especificamente estudantes com este tipo de deficiência. A sala selecionada era de responsabilidade de uma

¹² São apresentados os dados referentes ao ano de 2011 quando os dados foram coletados, pois em 2012 foram implantadas 3 (três) novas SRM no município .

¹³ Os nomes das escolas foram preservados assim com o intuito de garantir o sigilo e integridade do contexto e dos sujeitos participantes, conforme recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa.

professora especialista. Desta forma, tivemos como sujeito da investigação uma docente, o que marca mais uma vez os traços de uma pesquisa do tipo de *Estudo de Caso*.

A SRM da Escola 1 e conseqüentemente a professora responsável foram selecionadas a priori para esta pesquisa, contudo não foi possível estabelecer o contato com a docente responsável para agendar o encontro em sua sala, bem como para a realização da entrevista, embora tenham sido feitas várias tentativas, devido a sobrecarga de atividades no ano de 2011 a docente não pôde participar da investigação, desta forma, tivemos apenas a docente da Escola 2 como sujeito da pesquisa.

A professora A¹⁴ no ano de 2011 era a docente da SRM na Escola 2 voltada para o AEE das PDA/PS e é uma das responsáveis pelo serviço de itinerância¹⁵ nas escolas municipais de Presidente Prudente/SP no que diz respeito ao trabalho envolvendo as PDA/PS.

A mesma é licenciada em pedagogia no ano de 2001 e anterior a isso cursou magistério no extinto CEFAM. Além disso, é especializada em Educação Especial, Gestão Educacional, Psicopedagogia Clínica e Atendimento Educacional Especializado.

Tem experiência de 12 anos no magistério exercendo sua atividade, inicialmente como professora de classe regular, posteriormente na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e atua na rede municipal do referido município há 9 (nove) anos, sendo 8 (oito) voltados para o trabalho na SRM no AEE de PDA/PS.

Embora a docente não tenha formação específica de interprete de Libras, a mesma se considera fluente na língua de sinais, pois possui muito cursos na área, sendo de extensão universitária e/ou de aperfeiçoamento.

¹⁴ Usaremos a identificação professora A (PA) visando preservar a identidade do sujeito da pesquisa.

¹⁵ Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especialistas que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os estudantes que apresentam necessidades especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino. (BRASIL, 2005, p.50).

3.3 Instrumentos selecionados para a coleta de dados

Segundo André (2005) uma das principais características do estudo de caso diz respeito ao uso de variados instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, como a: entrevista, questionário, observação, entre outros. Isso porque para esse tipo de pesquisa é preciso captar o maior número de significados possíveis.

Nessa perspectiva, optamos pela observação e entrevista para se obter as informações necessárias a pesquisadora para se compreender o fenômeno investigado.

3.4 Observação

Segundo Marconi e Lakatos (2005) observação é uma técnica de coleta de dados para se conseguir informações e obter determinados aspectos da realidade. Este procedimento não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar, isto porque "a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência" (MARCONI; LAKATOS, 2005, p.193).

Observar com caráter de investigação científica é utilizar os sentidos intencionalmente com o objetivo de adquirir conhecimentos, cuidando para que preconceitos não interfiram no que está sendo observado. Para que a observação seja considerada um "instrumento válido e fidedigno de investigação científica (...), precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa por parte do observador" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Desta forma, o observador precisa aprender a fazer registros descritivos, a distinguir os detalhes importantes daqueles que são triviais, a se concentrar nos aspectos relevantes do objeto de estudo previamente delimitado, a fazer anotações organizadas e a utilizar métodos rigorosos para validar suas observações.

Nesse sentido, algumas habilidades são exigidas do observador entre as quais pode-se destacar: a) ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; b) ter sensibilidade para pessoas; c) ser um bom

ouvinte; d) formular boas perguntas; e) ter familiaridade com as questões investigadas; f) ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; e g) não ter pressa de identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1990, p. 167).

No desenvolvimento da pesquisa foram realizadas duas visitas à Escola 2, sendo uma para diálogo inicial com a docente e observação do contexto buscando identificar os recursos e materiais pedagógicos da SRM para o ensino da leitura da PDA/PS e a outra para realização da entrevista. Os registros dessas visitas foram guiados por meio de um roteiro de observação elaborado anteriormente e abrangia alguns elementos que seriam observados mais cuidadosamente, sendo esses: materiais impressos; materiais digitais; materiais confeccionados pela docente; materiais distribuídos pelo MEC e/ou pela Secretaria Municipal de Educação - SEDUC (Apêndice 1).

Optamos por fazer a observação antes da entrevista, pois além de estabelecer um contato inicial com a professora foi possível conhecer o seu local de trabalho e os materiais pedagógicos disponíveis naquele ambiente. Tínhamos a hipótese inicial de que os materiais voltados para o ensino de leitura das PDA/PS seriam voltados prioritariamente para o processo de alfabetização e encontrados em sua maioria de forma impressa.

Logo no primeiro encontro foi apresentado a docente o problema de pesquisa, seus objetivos e esclarecido de que forma sua participação seria importante e contribuiria para este estudo. Nesse momento, foi entregue a mesma a autorização da Secretaria Municipal de Educação do referido município para desenvolvimento da pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶ em duas vias, uma para a própria docente e outra para a pesquisadora (Apêndice 2) conforme orientação do Comitê de Ética quando a pesquisa envolve seres humanos.

Após o diálogo inicial e esclarecimentos, a professora apresentou todos os recursos disponíveis na SRM em formato impresso. Primeiramente os materiais enviados pela Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), em seguida aqueles comprados pela prefeitura do

¹⁶ Aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP. Protocolo 91/2010.

município e outros que são confeccionados por ela para enriquecer o trabalho pedagógico com os estudantes.

Após o contato individual, foi possível observar por um período de aproximadamente uma hora o atendimento educacional especializado. Neste dia o momento do AEE trabalhado foi *em Libras*, em que, no computador o estudante desenvolveu atividades de alfabetização.

A partir das observações desse primeiro encontro, foi possível considerar alguns aspectos referentes aos elementos observados mais cuidadosamente a partir do roteiro (Apêndice 3) e, a partir dos quais é possível tecer algumas considerações que serão apresentados no capítulo seguinte.

3.5 Entrevista

Podemos definir a entrevista como “(...) um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2005, p.197). Ou seja, pode-se dizer que a entrevista é uma conversa entre dois ou mais sujeitos, dispostos a dialogar sobre um tema de interesse comum tendo como finalidade a produção informações.

A entrevista é um importante instrumento de trabalho no campo das Ciências Sociais e tem sido uma das técnicas mais empregadas nas pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010). Significa dizer que é uma oportunidade de diálogo face a face em que o entrevistador (pesquisador) deve criar uma relação aberta e descontraída, de respeito e confiança, para que o entrevistado (sujeito participante da pesquisa) possa se manifestar e expressar seus pensamentos, opiniões de forma livre e descontraída.

Em nosso estudo optamos por fazer uso da entrevista *não estruturada* na modalidade *focalizada*, embora Lüdke e André (1986) intitulem o mesmo procedimento como sendo de natureza *semi-estruturada*. Para as autoras, neste tipo de entrevista a conversa se desenrola a partir de um esquema básico, mas que não é aplicado rigorosamente, pois o entrevistador pode fazer as adaptações que julgar necessárias conforme a evolução do

diálogo entre os envolvidos. Para Marconi e Lakatos (2005) este tipo de entrevista é *despadronizada ou não estruturada*, pois o entrevistador tem liberdade para conduzir a entrevista da forma que achar mais adequada, normalmente as questões são abertas e respondidas de maneira informal. Esse tipo definido como *focalizada, porque* há um roteiro de questões a seguir, no entanto, o entrevistador não segue rigorosamente a estrutura das questões, como também pode alterar e fazer perguntas que não estavam no roteiro;

Nossa opção por este tipo de entrevista¹⁷ também se pautou na possibilidade de maior flexibilidade, ou seja, as questões elaboradas previamente podem ser ampliadas, reelaboradas e adaptadas de acordo com o entrevistador e com a relação estabelecida entre este e o entrevistado, além de ser a mais indicada quando o campo de estudo se constitui de espaços escolares, como no caso desta investigação. Pois, “(...) as informações que se quer obter, e os informantes que se quer constatar, em geral professores, diretores, orientadores, estudantes e pais são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Segundo Szymanski, Almeida, Prandini (2010) quem entrevista já possui informações sobre aquilo que pesquisa, mas procura outras novas, assim como quem é entrevistado processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador e organiza suas respostas para aquela situação. Portanto, com base nestas afirmativas, seguimos alguns passos para a realização da entrevista, sendo estes:

- a) Para que houvesse um contato inicial, bem como o entrosamento de ambas as partes com a pesquisa (por parte da entrevistada) e com o campo que estava sendo estudado (por parte da entrevistadora) foi realizada a visita à unidade escolar, momento em que, se buscou registrar o mais detalhadamente possível informações que pudesse contribuir tanto para a realização da entrevista como para a investigação em si;
- b) Durante a visita foram explorados todos os recursos pedagógicos (impressos e digitais) existentes na SRM, porém não houve distinção

¹⁷ O roteiro de entrevista encontra-se na seção “Apêndices” como Apêndice 4.

- dos materiais utilizados apenas para o ensino de leitura, pois desejávamos naquele momento conhecer os materiais existentes e a potencialidade de cada um deles para o trabalho com a PDA/PS;
- c) Observamos como alguns dos materiais são utilizados e como acontece a aplicação destes no AEE com estudantes que frequentam a SRM;
 - d) A partir das informações registradas foi elaborado o roteiro de questões para a entrevista, com o intuito de auxiliar as discussões, no entanto, mediante a condução da entrevista este poderia ser alterado;
 - e) A partir da elaboração do roteiro a entrevista foi agendada de acordo com a disponibilidade da professora.

A entrevista aconteceu na própria SRM em um segundo encontro, quando não havia estudantes para serem atendidos no AEE. No momento da entrevista o problema e os objetivos de pesquisa foram retomados com a professora, bem como a intenção com a realização daquela entrevista, foi esclarecido também que, após a transcrição do diálogo, o material seria entregue a ela, para sua análise e apenas as informações autorizadas se tornariam públicas esse trabalho de dissertação. Também, foi esclarecido que somente após seu consentimento seria iniciado o processo de análise da mesma. Isso porque, segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2010) durante uma entrevista:

Seria desejável que parte do primeiro encontro (...) buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir um espaço para perguntas e dúvidas, estabelecendo uma relação cordial (...) é importante no contato inicial assegurar-se da compreensão das pessoas a cerca dos objetivos de um trabalho de pesquisa (p.20).

A entrevista foi dividida em duas partes, sendo a primeira com o objetivo de recolher informações relacionadas à formação da entrevistada, para que assim, fosse possível verificar seu perfil de formação acadêmica e profissional, bem como identificar questões como sua formação para atuar na SRM, especificamente no AEE para PDA/PS. Já a segunda, se destinou a questões profissionais, procurando identificar a concepção de leitura que a docente tinha, como e quais os recursos pedagógicos eram utilizados em sua prática cotidiana, como acontece o processo de planejamento, aplicação e

avaliação das atividades voltadas para o ensino da leitura das PDA/PS. Adicionalmente, procuramos conhecer, a partir da ótica da professora, qual a inserção da Libras neste contexto e qual a importância desta no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência auditiva/surdez¹⁸.

Lembrando que a análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, seguindo algumas etapas (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2010). Sendo essas:

1ª transcrição: é a primeira versão escrita da fala do entrevistado, nesta primeira escrita o pesquisador deve passar a linguagem oral para a escrita como exatamente foi falado (p. 63 e 64).

2ª texto de referência: após a versão escrita o pesquisador deve fazer uma limpeza dos vícios de linguagem colocando-o nas normas ortográficas, mas sem substituição dos termos utilizados (p. 63 e 64).

3ª transcrever/reviver/analisar: ao transcrever a entrevista o pesquisador revive o momento da entrevista, sendo possível refletir e analisar sobre percepções, impressões e sentimentos durante a entrevista (p. 63 e 64).

4ª categorização: a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e sua forma particular de agrupá-las segundo sua compreensão (p. 63 e 64).

Dessa forma, a entrevista com a docente foi transcrita respeitando todas as expressões de sua fala. Neste primeiro contato com o dado transformando em narrativa escrita, foi possível perceber alguns fatores importantes que posteriormente se tornaram as primeiras categorias de análise. Após, o primeiro contato, o texto foi revisado retirando do mesmo todos os vícios de linguagem e adequando-o a norma culta da escrita.

Em seguida, foi realizada uma exaustiva leitura do material, bem como a retomada da gravação por diversas vezes visando compreender aquilo que a narrativa escrita parecia deixar obscuro. Por fim, ao retomar os objetivos da pesquisa foram elencadas duas categorias que serão apresentadas e analisadas nesta dissertação.

¹⁸ A transcrição da entrevista com a docente encontra-se disponível na íntegra na seção “Anexos” como Anexo 1.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Para Lüdke e André (1986) analisar dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material recolhido durante a pesquisa. Nesta investigação esse material consistiu de um levantamento bibliográfico e análise documental em bancos de dados que visou o reconhecimento do campo de estudo acerca do tema investigado, bem como os materiais obtidos no processo de observação e entrevista. De acordo com as autoras:

(..) a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Para a análise dos dados tomamos como base a proposta de Bardin (1977) denominada “Análise de Conteúdo”, pois esse tipo de análise procura conhecer aquilo que está por trás das palavras que analisa. Ou seja, a análise de conteúdo toma como “ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p.12).

De acordo com Rocha e Deusdará (2005) esta forma de análise é uma forma de enriquecimento da leitura do material, ou seja, a análise de conteúdo permite uma “significação profunda” do que se quer descobrir e/ou interpretar.

Segundo Moraes (1999) a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Complementando tais informações, Chizzotti (2010) afirma que:

A análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos (...) por meio dos elementos mais simples de um texto (...) é um tipo de análise de comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas. (CHIZZOTTI, 2010, p.114).

Parafraseando Bauer e Gaskell (2008) esse tipo de análise trabalha tradicionalmente com materiais escritos, mas procedimentos

semelhantes podem ser aplicados a imagens e/ou sons, partindo deste pressuposto Bardin (2002) explica que, além de textos escritos a análise de conteúdo também explora signos não linguísticos como a imagem, a tipografia e a música. Perspectiva essa também corroborada por Ferreira (2010) quando afirma que esse tipo de análise será usada quando o pesquisador quer ir além dos significados de uma simples leitura, pois se aplica a tudo o que é dito em entrevistas ou depoimentos escritos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal, como gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

De modo específico, a análise de conteúdo se baseia em três momentos de contato com os dados: o primeiro, a *pré-leitura* definida por Bardin (2002) como “leitura flutuante”, ou seja, é o momento dos primeiros contatos e leituras dos dados, a escolha no caso dos relatos transcritos de documentos a serem analisados frutos de pesquisa documental ou bibliográfica, a formulação das hipóteses e objetivos, a referenciação dos índices, elaboração dos indicadores e a preparação do material.

Segundo Chizzotti (2010) para que este primeiro momento seja iniciado é necessário já ter em mãos todo o documento que será analisado, seja ele a transcrição de uma entrevista, um documento oficial, um filme, etc. que devem ser selecionados levando em consideração os objetivos da pesquisa.

O segundo momento diz respeito à *exploração do material* baseia-se em operações de desdobramento do texto em unidades, ou seja, o momento em que os dados brutos são transformados e reagrupados em classes ou categorias, na análise de conteúdo, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos com características comuns (BARDIN, 2002).

Nas palavras de Chizzotti (2010) a análise de conteúdo é uma análise categorial, ou seja, para a elucidação dos resultados, o pesquisador que optar por este tipo de pesquisa precisa elaborar categorias de análise partindo de alguns princípios como a seleção de temas ou fragmentos mais significativos e/ou questões mais relevantes de acordo com os objetivos.

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989) *apud* Moraes (1999) os dados advindos das diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, desta forma, precisam ser processados para facilitar o trabalho de

compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo, o que resulta então na elaboração e seleção das categorias de análise.

Por fim, o terceiro momento, *tratamento e inferência dos resultados* permite que o material recolhido e transformado em categorias se constituam em dados quantitativos e análises reflexivas, como também em observações individuais do pesquisador. As categorias podem ser criadas de duas formas, a primeira antes da coleta do material, sendo elencadas por meio da teoria estudada e a segunda após o material já ter sido coletado (BARDIN, 2002). Para a presente pesquisa as categorias foram pré-selecionadas por nós após coleta de dados, mas foram alteradas num segundo momento, no entanto, descreveremos com mais detalhes essas etapas no capítulo a seguir.

Ainda segundo em Chizzotti (2010) neste momento da análise o pesquisador pode lançar mão de dados quantitativos e estatísticos para se fundamentar apenas em inferências qualitativas que consistam na descoberta da realidade que se investiga, partindo das categorias criadas, nunca perdendo de vista os objetivos.

Dentro da pesquisa em questão, desenvolvemos os três momentos da seguinte forma:

Pré-leitura - num primeiro momento realizamos a leitura dos dados obtidos por meio do levantamento bibliográfico, bem como pelos instrumentos utilizados (as observações e a entrevista), esses momentos nos permitiram conhecer o material numa perspectiva global, ou seja, realizamos a *leitura flutuante* do mesmo e conseguimos estabelecer uma visão mesmo que superficial e parcial dos dados. Neste momento, tivemos como intuito apreender informações importantes e ao mesmo tempo particulares sobre o campo de estudo e a participante da pesquisa, então, a partir dessas questões iniciamos o processo de construção das categorias de análise.

Exploração do material – Nesta etapa iniciamos o processo de definição de unidades de conteúdo a partir dos dados brutos (roteiro de observação e entrevista). Para a definição dessas unidades estabelecemos alguns critérios de seleção, o mais importante deles o objetivo da pesquisa, além disso, selecionamos como critérios para as categorias alguns indicativos que pudessem nos levar a perceber outras dimensões sobre o tema. Segundo Chizzotti (2010), tais indicativos precisam ser levados em consideração ao

explorar o material, pois por meio deles o pesquisador pode levantar outras hipóteses não percebidas num primeiro momento.

Este momento também consistiu na separação/seleção de excertos de narrativas da professora que completaram e justificaram tais unidades de conteúdo, desta forma, nas hipóteses levantadas inicialmente, selecionamos alguns trechos da entrevista para confirmar ou descartar tais hipóteses.

Tratamento e inferência dos resultados – A partir das unidades de conteúdo definidas iniciamos o processo de inferência dos resultados. Após realizarmos a leitura flutuante e a criação de unidades de conteúdo, por fim, criamos as categorias de análise. Num primeiro momento, foram selecionadas seis categorias, no entanto, as mesmas não atendiam de forma satisfatória os objetivos da pesquisa, portanto, precisaram ser revistas. Após uma exploração mais minuciosa e um olhar mais rigoroso para os materiais, reelaboramos as categorias, transformando-as em apenas duas.

De acordo com Moraes (1999) este processo é comum na análise de conteúdo, pois primeiramente o investigador precisa formular hipóteses e se apropriar dos dados, para assim construir categorias sólidas que atendam aos objetivos. Portanto, para a pesquisa em tela, como já dito, selecionamos duas categorias, sendo essas:

Categoria 1 – Análise dos recursos pedagógicos existentes na SRM e sua forma de utilização pela docente;

Categoria 2 - Prática da professora A para o ensino de leitura e seus pressupostos teóricos e práticos;

Portanto, no capítulo que segue apresentaremos os resultados advindos de tais categorias, bem como os dados alcançados por meio das análises realizadas no levantamento bibliográfico.

4 Desenvolvimento, resultados e análises

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as discussões referentes aos dados coletados durante a pesquisa. As análises realizadas tiveram como intuito responder ao nosso problema de pesquisa, a saber:

“Como têm sido utilizados, por meio da mediação da interação discursiva em Libras, os recursos pedagógicos no ensino da leitura para crianças/adolescentes surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais -SRM?”

Na tentativa de respondê-lo elencamos algumas categorias de análise, fundamentadas na teoria de Análise de Conteúdo e baseadas nos objetivos norteadores dessa pesquisa, apresentado a seguir:

Objetivo Geral

- Analisar as contribuições do uso de recursos pedagógicos e a prática da professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na formação de leitores com Deficiência Auditiva/Surdez (DA/S).

Objetivos Específicos

- Identificar os recursos pedagógicos disponíveis na SRM que visam ao ensino da leitura das PS usuários de Libras;
- Verificar, a partir da ótica dos professores da SRM, a importância atribuída a Libras nos recursos pedagógicos na mediação da leitura da Língua Portuguesa para PS;
- Levantar os pressupostos teóricos e práticos que subjaz o ensino da leitura na educação dos surdos;
- Analisar meios que favoreçam o uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos e de estratégias de ensino da leitura que viabilizem a inclusão da pessoa com surdez no contexto escolar.

4.1 Apresentação e discussão dos resultados

Para que pudéssemos responder ao problema de pesquisa, selecionamos alguns instrumentos para serem utilizados no trabalho de campo que pudessem nos auxiliar neste processo como: a observação na SRM e entrevista semi-estruturada com a professora A que serão discutidos a seguir.

Desta forma, após exaustiva leitura e análise do material elencamos duas categorias de análise, com base em nossos objetivos, sendo essas:

- *Análise dos recursos pedagógicos existentes na SRM e sua forma de utilização por parte da docente;*
- *Prática da professora A para o ensino de leitura e seus pressupostos teóricos e práticos;*

A primeira delas foi selecionada, pois esta diretamente relacionada ao objetivo central que é identificar e analisar os recursos pedagógicos existentes na SRM, pensando em três diferentes âmbitos:

- enviados pela antiga SEESP/MEC (atualmente é uma diretoria da SECADI/MEC);
- fornecidos pela SEDUC;
- elaborados pela docente.

A segunda diz respeito a concepção da docente sobre o ensino de leitura e como a mesma atua neste sentido na SRM, além disso, discutir quais os pressupostos teóricos permeiam a prática da professora em relação ao ensino de leitura.

Destacamos que, o último objetivo será discutido ao fim deste trabalho, na tentativa de apresentar alguns recursos e estratégias de ensino para a formação leitora da PDA/PS.

Baseados nessas categorias, portanto, acreditamos responder aos objetivos apresentados.

4.2 Categoria 1: Análise dos recursos pedagógicos existentes na SRM e suas formas de utilização pela docente

Durante o trabalho de campo pudemos identificar que os recursos existentes na SRM são divididos em três âmbitos: o primeiro sendo os kits disponibilizados pelo MEC, o segundo são aqueles fornecidos pela SEDUC e o terceiro, em sua grande parte, construídos pela própria docente. Em relação ao primeiro aspecto, vemos que os materiais fornecidos pelo MEC a SRM para o trabalho com PDA/PS são apenas quatro dominós (Ilustrado nas Figuras 1, 2, 3, 4) e um Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue de Libras (Figura 5), do autor Fernando Capovilla.



Figura 1: Dominó de frutas em Libras



Figura 2. Dominó de Animais em Libras

Na figura 1 e na figura 2 vemos dominós, em que, o estudante precisa associar a fruta (Figura 1) e o animal (Figura 2) com seu sinal em Libras, ou seja, para a realização da atividade o mesmo precisa ter conhecimento em Libras ou o auxílio de um interprete. Desta forma, o objetivo deste recurso é o desenvolvimento/aprimoramento da Libras e associação de sinais básicos como animais e frutas.

Pensando especificamente no ensino de leitura, estes dois recursos não atendem ao conteúdo, o que nos traz a primeira hipótese de que os recursos fornecidos pelo MEC visam apenas o processo de aquisição da Libras. Até mesmo para processos de alfabetização o recurso apresenta limitações, pois só apresenta o sinal, desta forma, o estudante conseguirá compreender seu sinal em Libras, mas não saberá como ele se constitui em Língua Portuguesa, a não ser que haja uma intervenção da docente.



Figura 3. Dominó de frases

O Dominó de frases visto na Figura 3 apresenta peças com pequenos trechos de frases, em que o estudante, precisa ler seus trechos para conseguir juntá-las, sempre associando sua figura com sua escrita em Língua Portuguesa.

Podemos destacar alguns pontos nesse recurso, tendo como foco o ensino de leitura, embora o estudante precise ler os trechos para conseguir as frases corretamente, ele diz respeito ao processo de alfabetização e não ao ensino de leitura, pois, está relacionado apenas ao processo de codificação e decodificação do mesmo.

Para reforçar esta afirmação de que o processo de leitura e decodificação são distintos, trazemos as contribuições de Lajolo (1998) mencionada em capítulos anteriores, segundo a autora a leitura não é simplesmente decifrar e decodificar palavras, pois ao realizar o ato de ler, aquele que o faz precisa atribuir significado e estabelecer relações entre o texto e o mundo, ou seja, ler é significar algo, é estar dentro de um contexto, o que vai muito além de apenas ler palavras.

pelo MEC apresentados nas Figuras de 1 à 4, isso porque segundo a Feneis, os recursos devem estar em caixa alta e em destaque para que o estudante visualize as letras facilmente, devem ser sempre acompanhados de textos em português e em Libras e peças grandes e de fácil manuseio.

Desta forma, falamos em contraposição, pois não notamos essas questões nos materiais, já que os dominós apresentam muitas imagens, no entanto, nunca as duas línguas juntas, ou seja, em um deles apresenta apenas a Língua de Sinais e outro deles apenas com português.

Nas afirmações da docente, o que ficou fortemente evidenciado em relação aos recursos disponibilizados pelo MEC foi à crítica a essa pouca quantidade de materiais existentes na SRM para o ensino de leitura, isso fica evidente na seguinte fala durante a entrevista:

Na Sala de Recursos do MEC esse ano vieram quatro dominós com Libras, mas você mesma viu, não está em caixa alta as letras, acho que eles tem que melhorar nisso (...) o MEC fornece para nós o dicionário Capovilla e as coleções de CD's do INES, só que isso para trabalhar com crianças pequenas é pouco. (PA).

Notamos que a docente questiona os recursos enviados pelo MEC, pois em sua opinião são insuficientes para a realização de seu trabalho pedagógico, já que são poucos e precisam apresentar melhoras na forma como são disponibilizados.

Para a crítica da docente, trazemos as contribuições de Santos (2003), embora o autor não fale exclusivamente dos recursos enviados pelo MEC, o mesmo realizou pesquisas sobre recursos pedagógicos de leitura e a forma com eles podem influenciar na aprendizagem das PDA/PS, segundo o autor, esses materiais precisam estar em caixa alta, contendo sinais diacríticos e notas explicativas para tornar os dados mais acessíveis e claros para a compreensão do surdo. No entanto, o mesmo autor aponta que, a maioria dos materiais pedagógicos para as PS, ainda mais aqueles materiais que envolvem a língua de sinais, não abrangem esses aspectos, o que influencia diretamente na compreensão do conteúdo.

Além dessa crítica ao MEC a docente também aborda durante a entrevista a falta de recursos disponíveis no mercado de jogos para o ensino

de leitura, segundo a mesma: “É relativamente nova essa indústria de jogos em Libras (...) há seis anos atrás não tinha nem para comprar” (PA).

Vemos que este quadro sobre a ausência de materiais já vem acontecendo por um longo período, pois Silva (2002) fez estudos em diferentes fontes sobre recursos pedagógicos para PS que abordassem questões do ensino de leitura. No entanto, segundo a autora, embora tenham sido feito muitos esforços nenhum material visual contendo Libras foi encontrado. Desta forma, notamos que, embora esta pesquisa tenha sido realizada há dez anos, a ausência de recursos pedagógicos para o ensino de leitura ainda permanece nos dias atuais.

Desta forma, notamos a fragilidade desses recursos para a formação do leitor, pois além de serem poucos (apenas quatro dominós e uma coleção de CD's) não estão relacionados com esta prática, fazendo com que a docente busque novas fontes de recursos.



Figura 5: Dicionário Trilingue de Libras

O Dicionário Trilingue de Libras do autor Fernando Capovilla é dividido em dois volumes, o primeiro corresponde as letras A a L e o segundo

da letra M a Z. O dicionário é composto por três capítulos introdutórios sobre a Libras, em seguida apresentam-se os capítulos de Libras-Português e Português-Inglês. Além da apresentação dos sinais, o dicionário traz alguns elementos muito interessantes como exemplos do uso linguístico das palavras, os sinais e gestos que os representam, além de suas traduções em língua portuguesa e em inglês.

Notamos que a docente faz uso desse rico material em seu planejamento para o ensino de leitura e faz uso constantemente em sua prática, como nota-se na afirmação abaixo:

Estamos procurando unificar os sinais de acordo com o Capovilla, então todos os sinais nós scaneamos do Capovilla, aquele dicionário, e faz a partir dele, porque se nós pegarmos de apostila vai ter diferença, então como o surdo e a comunidade surda aceitaram unificar com esse dicionário nós também estamos procurando esse dicionário

Além das recomendações da docente sobre a aceitação da comunidade surda sobre os sinais do Dicionário Trilingue, de acordo com Dias (2011) a aceitação deste dicionário trouxe para as PDA/PS uma nova possibilidade para um ensino bilíngue, isso porque esta é uma contribuição inédita no cenário nacional, no entanto, No que diz respeito ao ensino de leitura, notamos que este também é um importante recurso, isso porque além de auxiliar na formação da identidade dessas pessoas, contribui para o ensino bilíngue e para a compreensão da importância da língua portuguesa na sociedade atual para as PDA/PS.

Porém, mesmo com esse rico recurso, os materiais enviados pelo MEC ainda são poucos para as atividades de leitura da SRM. Como uma alternativa apresentada pela SEDUC dentro do município de Presidente Prudente/SP, no sentido de contribuir e suprir a escassez dos recursos da SRM enviados pelo MEC, a secretaria realizou uma compra no ano de 2011 de diferentes recursos pedagógicos para matemática, língua portuguesa para as PDA/PS, como afirmado pela docente:

Agora a SEDUC fez uma compra bastante grande para nós de jogos em Libras (...) É a primeira vez que nós conseguimos comprar jogos em Libras prontos, porque na maioria das vezes nós compramos os jogos e fazemos as adaptações em Libras

Pensando no foco da pesquisa, vamos focar apenas naqueles que dizem respeito ao ensino de leitura²⁰. No entanto, o primeiro ponto a ser discutido é que, confirmando as análises anteriores sobre o pouco número dos recursos voltados para a leitura, dentre os setes recursos relacionados a Língua Portuguesa, apenas um trabalha especificamente com o ensino de leitura, como podemos ver na Figura 6 a seguir:



Figura 6: Contos clássicos em Libras

Na Figura 6, vemos uma coleção de “Contos Clássicos em Libras” que apresentam todos os contos da Literatura Infantil em Libras e em Língua Portuguesa. Neste recurso podemos destacar alguns elementos importantes, o primeiro deles é a ênfase a abordagem bilinguista, já que envolve a Libras e a Língua Portuguesa, atendendo o que é preconizado na legislação sobre desenvolver atividades que trabalhe concomitantemente com as duas línguas, como podemos observar no documento do AEE:

²⁰ A lista completa dos recursos adquiridos está disponível na seção “Anexos” como Anexo 2.

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. (SEESP/SEED/MEC, 2007).

Além de atender o que é previsto na legislação, oferecendo a possibilidade de um trabalho bilíngue, vemos também na literatura a importância de recursos pedagógicos desse caráter para o ensino de leitura.

Segundo Gesueli e Moura (2006) há dois pontos importantes a serem considerados nos recursos utilizados para as PDA/PS, o primeiro deles diz respeito ao uso das imagens, ou seja, todos os recursos devem conter muitas imagens e dicas visuais, além disso, devem contemplar as duas línguas utilizadas por essas pessoas, isso porque ao utilizar as duas línguas juntas, o surdo é capaz de criar estratégias para que possa compreender o conteúdo de forma significativa.

Baseado nas afirmações acima, podemos então considerar a aquisição deste recurso como um fator positivo para o trabalho na SRM, no que diz respeito ao ensino de leitura. Além disso, podemos mencionar as contribuições que a literatura infantil pode proporcionar para a formação de leitores.

A literatura infantil é capaz de despertar interesse por outros gêneros textuais, de acordo com suas necessidades, segundo Cavalcante (2002) o texto literário desenvolve um sentido de compreensão e um ponto de partida para o interesse por outros gêneros textuais, ou seja, por meio da fantasia é possível despertar a criticidade e a formação de um verdadeiro leitor.

A literatura infantil pode ser usada como uma atividade muito produtiva em sala de aula, visto que o texto literário possibilita ao estudante um diálogo com o texto fomentando o desenvolvimento de novos conceitos tornando-o mais crítico e ativo. (MARUNY CURTO, 2000).

Mesmo que este recurso apresente muitos fatores positivos, percebemos ainda a pouca quantidade de recursos que compõem a SRM, no que diz respeito ao ensino de leitura, o que nos aponta mais uma vez para a escassez de materiais na área.

No trabalho de campo pudemos comprovar a ausência desses recursos, pois vimos que, a grande parte dos materiais existentes na SRM para o ensino de leitura são confeccionados e/ou modificados de alguma forma pela docente para que possam contemplar as necessidades pedagógicas dos seus discentes, como também atender as especificidades citadas acima, como caixa alta, notas explicativas, compostos em Libras e em Língua Portuguesa, etc. Isso fica muito claro em um trecho extraído da entrevista, como exposto abaixo:

Nós criamos os mais variados tipos de recursos, adequando, colocando os sinais. Nós vamos fuçando, pegamos de uma coisa, de outra, pegamos de livros.

Podemos afirmar que, esta prática de criação de recursos esta ligada com a preocupação em renovar os recursos pedagógicos que atendam as necessidades para o conteúdo em questão. Esta prática de criação é importante, pois segundo Kahil, Lima e Gomes (2011) a iniciativa de construir materiais pedagógicos possibilita uma forma de atingir todos os estudantes, já que o docente se baseia nos anseios e necessidades dos discentes para construí-los, como também oferta diretamente ao público alvo o contato com o objeto de estudo.

Pensando especificamente no ensino de leitura, além de contribuir para os pressupostos mencionados acima, de acordo com a docente essa construção de recursos faz-se necessária, já que os materiais para essas atividades são escassas, como nesta afirmação: “nunca vai ter tudo pronto, sempre eu vou ter que estar criando novos materiais para estar trabalhando”.

Este quadro sobre a ausência de materiais já foi detectado por outros autores, retomando as afirmações de Nogueira (2009) os recursos pedagógicos utilizados atualmente para as PDA/PS ainda se ainda se apresentam em um número pequeno e muitas vezes se fundamenta nas práticas para ouvintes, o que dificulta o processo de leitura e escrita para essas pessoas.

Notamos que a maioria dos recursos confeccionados pela docente foram baseados naqueles utilizados para a sala comum, na tentativa de garantir aos estudantes a proximidade com os conteúdos que estuda na

sala comum e reforçar os conteúdos de leitura trabalhados pela professora comum, com dito pela PA em um dos momentos de observação e registrados em Diário de Bordo.

Dentre os recursos apontados pela docente durante a observação para o ensino da leitura selecionamos aqueles voltados para a Língua Portuguesa e discutimos sobre sua contribuição ou não para a formação de leitores. A seguir estarão os recursos selecionados para melhor visualização do exposto:



Figura 7: Formar palavras

No recurso, ilustrado na Figura 7, vemos um jogo de formas palavras, ou seja, o estudante precisa identificar a ilustração e em seguida escolher entre o alfabeto móvel as letras que compõem a palavra do desenho. Notamos que este recurso visa além da aquisição da leitura, da escrita também, já que é necessário formar as palavras.

De acordo com Nogueira (2009) *apud* Karnopp (2008) a leitura e escrita enquanto processos se completam e devem ser trabalhadas conjuntamente para as PDA/PS, ou seja, aquele que pratica a leitura e

interpreta o que lê, também deve ser capaz de produzir escritas, somente assim, essas pessoas conseguiram ser proficientes nas duas modalidades.

Desta forma, vemos que o recurso embora seja composto apenas por palavras auxilia o estudante na decodificação das palavras, pois é preciso ler a palavra para poder escrever corretamente.



Figura 8: Quebra-cabeça em Libras



Figura 9: Identificação dos objetos escolares

Vemos na Figura 8 um quebra-cabeça em que, o estudante precisa monta-lo e em seguida fazer a leitura das partes do corpo da menina em Libras. Este recurso foi construído para que a docente pudesse trabalhar durante o AEE o momento “em Libras” como relatado pela docente nos momentos de observação, desta forma, o estudante pode aprender alguns sinais utilizados comumente no cotidiano.

Em seguida observamos a Figura 9, um quadro com diferentes objetos escolares para que o estudante faça a associação da imagem com sua forma escrita em Libras.

Nestes dois recursos vemos que há apenas o estudo da Libras e não é trabalhado aspectos da Língua Portuguesa, já que não foi construído com essa finalidade, no entanto, no que diz respeito ao ensino de leitura para as PDA/PS, como já discutido anteriormente, a aquisição da Libras é um elemento muito importante ao pensarmos em uma abordagem bilinguista.

Parafraseando Pereira e Karnopp (2003) a Libras é um fator importante para que a PS adquira o domínio da leitura, isso porque, para que uma pessoa adquira uma língua em sua forma escrita, é necessário dominar

outra, no caso, a língua de sinais, para essas pessoas ter uma língua já consolidada torna a prática da leitura mais fácil.

Esta afirmação também é compartilhada pela docente, como podemos notar em um trecho extraído da entrevista: “Eu acho essencial o estudante estar aprendendo Libras o quanto antes, nós temos visto assim, quanto melhor começa, quanto mais novinho começa, o resultado depois na alfabetização é bem melhor”

Desta forma, podemos dizer em relação a estes recursos que, embora ele não seja voltado para a Língua Portuguesa especificamente, nem para o ensino de leitura, ele possibilita ao estudante uma maior facilidade para sua aquisição, já que proporciona a aprendizagem de sua primeira língua, a língua de sinais.



Figura 10: Reconhecer ambientes

O recursos apresentando na Figuras 10 tem como objetivo que o estudante encaixe nos lugares certos as figuras correspondentes de acordo com a imagem e com a palavra, diferente dos recursos anteriores (Figura 8 e 9), desta vez, apresentado em Língua Portuguesa.

Pensando no ensino de leitura para as PDA/PS, este recurso apresenta aspectos importantes de serem mencionados, o primeiro deles diz respeito ao ensino bilíngue, não encontramos neste recurso a junção das duas línguas, o que pode dificultar o processo de leitura do estudante já que estamos pensando em um ambiente bilinguista, segundo Portugal e Couto (2007) recursos que viabilizem a aquisição do Português para PDA/PS devem ser centrados em métodos contextualizados de acordo com a realidade dos estudante, e por meio de situações de aprendizagem que envolvam a Libras. Sendo assim, o recurso embora tenha como objetivo o estudo da Língua Portuguesa, poderia ser de maior importância e facilidade para o estudante se fosse apresentado por meio das duas línguas – Libras e Língua Portuguesa.

Após a identificação dos recursos existentes na SRM e a análise de como esses são utilizados pela PA durante observação e entrevista, percebemos a dificuldade em encontrar recursos pedagógicos voltados especificamente para o ensino de leitura, pois embora a docente tenha nos apontado muitos recursos voltados para a Língua Portuguesa, a grande parte diz respeito ao processo de alfabetização.

Embora a PA aponte esses recursos como voltados para o ensino de leitura, a maioria deles diz respeito apenas ao processo de alfabetização e letramento da PDA/PS, isso porque o estudante não realiza em nenhum momento com exceção da Figura 5 a leitura de textos ou até mesmo de frases, apenas de palavras. Desta forma, o estudante necessita apenas fazer a decodificação das palavras para realizar com êxito a atividade, o que não podemos atribuir como material voltado para o ensino de leitura e sim para a alfabetização. Para confirmar essas informações parafraseamos Jolibert (1994) que afirma que o processo de leitura vai muito além apenas da simples leitura e decodificação de palavras, já que não é apenas um inventário de técnicas a serem seguidas, o ato de ler parte do princípio de que é um processo complexo, em que o leitor precisa atribuir um significado aquilo que lê de acordo com suas necessidades reais.

Complementando esta afirmação, podemos citar Geraldi (1999), pois o autor afirma que a leitura não é algo mecânico e deve trazer algum significado.

Mais uma vez, podemos afirmar que a leitura é considerada uma prática social, incluída em um contexto real, desta forma, com base nas contribuições acima fica evidente a ênfase dada aos recursos voltados para o processo de alfabetização em contrapartida com os recursos voltados para o ensino de leitura, isso porque a maioria deles não está incluído em um contexto específico e exige do estudante apenas o ato de decodificação.

Esta constatação comprova uma de nossas hipóteses iniciais de que a maioria dos recursos pertencentes à SRM seriam voltados para a alfabetização, isso tendo em vista a pouca produção na área e em sua maioria atrelados a alfabetização.

Esta falta de recursos na SRM para o ensino de leitura mostra-se um quadro preocupante, já que os estudantes que frequentam a SRM são tanto crianças que estão se alfabetizando quanto adolescentes que estão em fases mais avançadas da escolarização e que necessitam de atividades de leitura. Desta forma, é de suma importância que haja materiais com foco na alfabetização, mas sem esquecer ou investigar em materiais de leitura para que sejam atendidas as necessidades de todos os estudantes que frequentam a SRM.

Embora como detectado acima que a maioria dos recursos disponíveis na SRM atuam em nível de alfabetização e não para a formação do leitor, não podemos esquecer das estratégias criadas pela própria docente e que são fundamentais para o processo de leitura do estudante.

O primeiro ponto que destacamos neste sentido, diz respeito a preocupação da docente em buscar o maior número de recursos pedagógicos que possam enriquecer a SRM, como dito pela mesma durante a entrevista “tudo o que aparece de novo nós vamos em busca para tentar melhorar cada vez mais (...) eu procuro dar muito livrinho, muito gibi para eles lerem, fichas de leitura”.

Embora os recursos da SRM não atendam especificamente ao ensino de leitura, somente o fato dos estudantes estarem em contato com diferentes gêneros textuais é uma prática muito importante para a formação do leitor. Segundo Kaufman e Rodrigues (1995, p.45):

Os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos elaborados expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extracurriculares, para uma multiplicidade de propósitos.

Com base nessas informações podemos mencionar alguns materiais que não são voltados especificamente para o ensino de leitura, mas que podem auxiliar nesta prática, como por exemplo, os jogos educativos.

Além de serem ricos em elementos visuais em sua maioria, os jogos são repletos de elementos escritos, em que, o estudante precisa desenvolver atividades de interpretação para compreender as regras e a forma de utilizá-lo, nesses momentos, a leitura não pode ser apenas decodificação, mas sim um meio para alcançar seu objetivo que é jogar.

Desta forma, verificamos que, embora os recursos e as práticas sejam voltadas para a alfabetização a estratégia utilizada pela docente é um elemento essencial para a formação do leitor e que contribui positivamente neste sentido.

Além disso, durante a observação e a entrevista notamos um planejamento das atividades de leitura que a PA realiza sendo em sua maior parte semestral, e o replanejamento de forma semanal, o que está preconizado pelo MEC como podemos observar nas indicações do AEE (2007), embora não trate especificamente do ensino de leitura:

O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino (AEE, 2007, p. 26).

Desta forma, podemos dizer que embora os recursos que compõem a SRM não atendam ao ensino de leitura, as práticas e estratégias adotadas pela docente podem auxiliar neste sentido, no entanto, a necessidade de investimentos na área não pode ser destacados, já que os recursos pedagógicos são essenciais para o desenvolvimento das atividades cotidianas da SRM.

Por fim, podemos fazer algumas conclusões desta primeira categoria, a primeira delas, que o MEC em longo período investiu mais em

recursos voltados para o processo de alfabetização e não houve investimento nos recursos pedagógicos para estimular o processo de leitura para as PDA/PS, no entanto, em contrapartida notamos iniciativas mesmo que discretas da SEDUC do município e um grande empenho da docente para suprir a falta destes materiais.

Podemos concluir também que, o foco dos recursos ainda se concentram na fase de alfabetização, e há uma defasagem no que diz respeito ao ensino de leitura, o que aponta para a necessidade de novos investimentos na área. No entanto, as estratégias utilizadas pela docente, podem ser fundamentais para que seja desenvolvida na SRM práticas que favoreçam o ensino de leitura.

No tópico a seguir serão discutidos especificamente sobre questões voltadas para o ensino de leitura e os pressupostos teóricos e práticos adotados pela docente.

4.3 Categoria 2: Prática da professora A para o ensino de leitura e seus pressupostos teóricos e práticos

A luz do foco desta pesquisa, esta categoria pretender analisar, por meio dos dados coletados, qual a concepção teórica da docente, no que diz respeito a Libras e o ensino de leitura, como também, os pressupostos práticos do ensino de leitura utilizados na SRM.

Durante os momentos de observação e entrevista, embora a docente não tenha tido claramente as concepções de leitura e Libras adotadas, por meio de alguns indicadores pudemos identificar a ótica da mesma em relação a esses aspectos.

Tratando da primeira concepção, destacamos uma de suas afirmações durante a entrevista: “Nós não falamos que o surdo é alfabetizado, nós falamos que o surdo é letrado”.

O trabalho pedagógico da docente então, se baseia na tentativa de letrar o estudante, levando-o a desenvolver apenas os aspectos sociais, não no sentido de torná-los leitores ativos. Tratando especificamente das PDA/PS, segundo Fernandes (2007), a alfabetização em Língua Portuguesa é possível

se for priorizada a Libras, ou seja, para a autora é possível ser alfabetizado e letrado se houver um trabalho diferenciado e por meios de estratégias que atendam as necessidades dessas pessoas. Vemos então que é possível a PDA/PS ser alfabetizado e tornar-se leitor em Língua Portuguesa.

Além disso, embora tenha sido perguntado a docente durante a entrevista sobre sua concepção de leitura, notamos que é comum, inclusive a professora apresenta uma confusão entre o conceito de leitura e de alfabetização, vemos isso em sua afirmação anterior.

No entanto, faz-se necessário esclarecer que a alfabetização e leitura são dois processos diferentes, segundo Soares (2006) a alfabetização consiste no aprendizado do alfabeto e de sua utilização como código de comunicação, de modo geral, a alfabetização é definida como um processo em que o indivíduo desenvolve habilidades de codificação e decodificação. Já o ato de ler, retomando Kleiman (2004) é ir além da decodificação, ou seja, é atribuir significados aquilo que se lê a partir de um determinado contexto.

Assim, alfabetização e ensino de leitura são dois processos diferentes, já que o primeiro diz respeito a codificação e decodificação das palavras, e o processo de leitura como discutido anteriormente, envolve práticas sociais e de interpretação daquilo que se lê, que vai além do processo de alfabetização.

Outra importante concepção da docente que precisa ser observada diz respeito ao seu conceito da Libras, para tanto destacamos a seguinte frase:

(A Libras) eu acredito que deve ser a língua materna, deve ser a primeira língua, apesar que agora a legislação traz para nós que devemos trabalhar as duas concomitantemente, juntas (...) mas eu acredito que sim, a língua materna do surdo é a Libras

Esta concepção é compartilhada com alguns especialistas da área, de que a Libras é a primeira língua da PDA/PS e deve ser consolidada antes do acesso a Língua Portuguesa e do ensino de leitura. Trazendo novamente as contribuições de Quadros (1997) *apud* Nogueira (2009) segundo a autora adotar a língua de sinais como primeira língua é fundamental para que

este processo aconteça de forma sistemática e natural para o surdo, pois desta forma, estará sendo considerada sua realidade e suas particularidades.

Citando novamente Martins (2005) tratar a Libras como primeira língua da PDA/PS abre caminhos no processo de aprendizagem da leitura para essas pessoas, a Libras tem papel fundamental em seu desenvolvimento educacional delas e deve estudada como sua primeira língua.

Segundo Quadros (2008) o processo de leitura passa a ter outro significado se esta pessoa sinalizar sobre ela, se primeiro se apropriar da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita do português

No entanto, podemos observar em suas afirmações, que, embora a docente acredite que a Libras é a língua materna da PDA/PS e deve ser trabalhada anteriormente a Língua Portuguesa, segue o que está posto na legislação que é trabalhar as duas línguas concomitantemente, esta afirmação da docente, comprova-se na citação abaixo:

O Atendimento Educacional Especializado para ensino da Língua Portuguesa é preparado em conjunto com os professores de Libras e o da sala comum. A equipe analisa o desenvolvimento dos alunos com surdez, em relação ao aprendizado e domínio da Língua Portuguesa. (AEE, 2008, p.40)

Ainda, pautando-se em documentos, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o ensino baseado nas duas línguas é assegurado a PDA/PS desde a Educação Infantil e deve prosseguir até o mais alto nível de escolarização.

Vemos então, a partir desses apontamentos uma clareza teórica por parte da docente em relação a Libras, e a compreensão de seu significado. Acreditamos que esta clareza deve-se ao fato de sua vasta experiência, como também sua ampla formação na área, o que lhe permite um trabalho coeso e respaldado na legislação e na literatura.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito a concepção da docente sobre a importância da Libras no processo da formação leitora das PDA/PS, isso porque, ao falar em uma abordagem bilíngue é imprescindível analisar a ótica da docente sobre o assunto.

Para a mesma, a Libras é considerada um canal de comunicação como podemos notar na afirmação abaixo:

“Eu acho essencial porque é o canal de comunicação que ele vai ter e sem o canal de comunicação o aluno não vai aprender, a Libras é o canal de comunicação que abre as portas para o aluno adquirir o conhecimento, assim como é o cego, precisa do Braille para o canal de comunicação o surdo precisa da Libras”

Durante as observações podemos notar que realmente a docente atribui a Libras como um canal de comunicação, já que, durante os momentos do AEE utilizou na maior parte do tempo a língua de sinais para estabelecer comunicação com os estudantes, conversando, esclarecendo dúvidas sobre as atividades ou assuntos em geral, entre outras coisas. Com intuito de complementar esta ideia a Libras e o Braille são formas de comunicação que darão acesso aos EPAEE a informação, possibilitando assim uma melhor construção do conhecimento.

Analisando a literatura, vemos que, a docente possui uma postura de acordo com a literatura, pois segundo Brito (2011) esta língua possui estruturas gramaticais próprias e se apresenta como um canal ou meio de comunicação por meio de movimentos gestuais e expressões faciais.

Vemos esta afirmação também na legislação, em que, a Libras também é considerada um canal de comunicação, por meio da Lei nº 10.436 apresentada anteriormente, em que, a Libras:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados (2002, p.1)

Desta forma, podemos dizer que a ótica da professora em relação a Libras está de acordo tanto com a literatura, quanto com o que está posto na legislação, mostrando mais uma vez sua maturidade e experiência na área.

Notamos também a importância atribuída a Libras na escolha dos recursos pedagógicos voltados para o ensino de leitura, utilizados na SRM e no AEE. Observamos que os recursos analisados anteriormente, em sua maioria, contemplam a Libras, apresentam imagens e materiais escritos em Língua Portuguesa. Desta forma, a docente afirma que o estudante surdo se tornará

letrado com mais facilidade, como podemos notar nas suas afirmações: “O surdo tem que ter muito contato com material escrito porque ele aprende por memória visual, então quanto mais contato com material com a escrita ele tiver, mais fácil vai ser esse letramento do surdo”. Além disso a docente afirma a prioridade em selecionar recursos com imagens “eu priorizo as imagens, então o livro tem que ter bastante imagens e que seja bem colorido, que atraia a atenção deles, eu priorizo mais a imagem”. Neste sentido, fica claro a importância do professor das PDA/PS procurarem materiais que possuem imagens que expressam o que está escrito no próprio texto.

Complementando a afirmação anterior, existem teóricos da área que também apontam para a necessidade de materiais visuais para as PDA/PS, segundo Reily (2003, p. 16) afirma “crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado”.

Além disso, a legislação também aborda sobre a importância de recursos visuais para o processo de ensino de leitura: “A organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares” (AEE, 2008, p. 26)

Ainda destacando a legislação, vemos que, a docente pauta toda a sua prática de ensino de leitura nos três momentos didático-pedagógicos posto na legislação, isso fica muito claro em uma de suas afirmações:

“Nós trabalhamos a leitura no AEE de língua portuguesa, procuramos trabalhar o mais lúdico possível dentro dos projetos com softwares que nós temos e uns oferecidos pela SEDUC e outros que eu comprei, trabalhamos com dominó de leitura, de formação de palavras, alguns com formação de frases, fichas de leitura”.

Além dos momentos de entrevista, foi possível perceber que a docente segue pontualmente os momentos de AEE ao desenvolver atividades de leitura, isso notado nos momentos de observação, em que, a docente atendia um estudante desenvolvendo atividades de leitura de pequenos textos, usando concomitantemente a Libras e a Língua Portuguesa, onde ela nos esclareceu que era o momento “em Libras”.

A partir destas afirmações podemos enfatizar duas situações: a primeira sobre o meio utilizado pela docente para o favorecimento de sua formação leitora e a segunda, sobre como a mesma prepara e planeja o ambiente para o ensino de leitura.

No que diz respeito à primeira situação, podemos notar que, a docente busca observar o nível de aprendizagem do estudante para poder selecionar as atividades de leitura adequadas, como posto na frase abaixo:

“Eu vou pela fase da criança, se ela esta pré silábica são as atividades, se ela esta silábica, pré silábica, agora na hora de mostrar o material escrito eu mostro geral para todos porque eu acho que elas devem ter maior contato possível de informações escritas”

Notamos que, a docente procurar oferecer nas atividades da SRM recursos pedagógicos que estejam em consonância com as atividades de leitura de seus estudantes, utilizando então todas as formas que julga uteis para o aprendizado dos estudantes.

Já em relação a segunda situação é possível afirmar que o ensino de leitura é planejado pela docente e está contido em seu planejamento por meio da metodologia do trabalho com projetos, como podemos notar na afirmação abaixo:

“Eu faço planejamento semanal, lógico que nós temos um planejamento do projeto, que é por exemplo, projeto com contos clássicos, eu fiz para seis meses o projeto, mas esta se estendendo porque o interesse deles esta sendo maior, então nós continuamos, e dentro do planejamento do projeto eu vou planejamento as atividades semanalmente”.

Importante ressaltar que, além das atividades de leitura, os projetos envolvem todas as disciplinas e conteúdos curriculares trabalhados na sala comum por meio da Libras, criando assim uma parceria entre o trabalho realizado na SRM e na sala comum.

Vale esclarecer que a atividade de planejamento realizada de forma semestral, e o replanejamento de forma semanal, partiu de um plano de ação por parte da docente para atingir aos objetivos estabelecidos no inicio de

cada projeto, no que diz respeito ao ensino de leitura, as atividades são selecionadas no sentido de auxiliar o resultado a ser obtido no que diz respeito ao ensino de leitura realizado na sala comum. De acordo com o que é preconizado pelo MEC no documento do AEE (2007) este trabalho (de planejamento) deve ser realizado em parceria com a escola regular:

O planejamento do Atendimento Educacional Especializado é 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 coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino (AEE, 2007, p. 26).

No entanto, tomando como base as falas da PA este planejamento em parceria com a professora da sala comum para as atividades do AEE não acontece e o único trabalho em grupo realizado diz respeito as atividades da sala comum, em que a docente especializada realiza os serviços de itinerância.

No entanto, notamos que, o planejamento e a preparação para as atividades do ensino de leitura não acontecem em parceria com o professor da sala comum, embora a docente procure articular suas atividades com aquelas desenvolvidas fora do AEE.

O motivo pelo qual não ocorre essa integração entre professora do AEE e Sala Comum não nos fica claro, mas tomando como base nas informações coletadas nas observações e na entrevista, notamos que, o professor da Sala Comum ainda se sente dependente do professor da SRM, sendo que os momentos de trabalho coletivo acabam sendo voltados quase que exclusivamente para a orientação e não para a troca de experiência, como posto na legislação.

No entanto, um trabalho voltado para o ensino de leitura em parceria entre professor do AEE e da sala comum poderia proporcionar a PDA/PS um momento contínuo de leitura visando os mesmos objetivos.

Além do que está posto na legislação sobre o trabalho em parceria entre os dois profissionais, reforçamos esta importância parafraseando

Figueiredo (2008) um trabalho em parceria entre esses dois professores proporciona aos estudantes atividades mais consistentes e favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante, bem como a leitura.

Ao refletir sobre as duas situações apontadas acima sobre o preparo da sala e o planejamento realizado para as atividades de leitura, nos remetemos ao que é proposto pelo autor Vygostky com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de acordo com Marques:

A ZDP consiste na “distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” (p.1).

Segundo Fino (2001) a ZDP possibilita a proposta de boas aprendizagens, pois conduzem a um avanço no desenvolvimento dos estudantes, neste sentido o papel do professor é fundamental, pois é ele quem vai proporcionar meios e recursos para que esse seja capaz de transpor do nível de aprendizagem atual para o nível de aprendizagem mais elevado.

No que diz respeito a prática da professora, esta é fundamental para que as PDA/PS sejam transpostos do nível em que se encontram para que se tornem então leitores ativos. Uma das estratégias então, diz respeito a escolha dos recursos pedagógicos adequados para este momento e que favoreçam o ensino de leitura, como por exemplo, o recurso analisado no tópico anterior (Figura 5) que estimula a leitura por meio da Libras e de elementos visuais, desta forma, com o auxílio do professor esta pode ser uma rica estratégia para que o estudante alcance a ZDP.

Ainda pensando na ZDP notamos que, a docente procura preparar um ambiente para a utilização dos recursos pedagógicos e para a realização das atividades de leitura, isso porque, procura selecionar atividades que sejam do interesse do estudante e que atendam as suas especificidades, prova disso são os recursos que foram analisados anteriormente.

Além de proporcionar aos estudantes o respaldo necessário utilizando a Libras e diferentes elementos visuais, embora a maioria dos recursos e estratégias sejam voltados para a alfabetização como visto anteriormente, a mediação da docente torna-se fundamental para as atividades posteriores destinadas ao ensino de leitura.

Desta forma, podemos elencar alguns pontos principais a partir desta categoria, sendo o primeiro deles, a docente apresenta certa confusão entre as concepções de leitura e alfabetização, pois trata como leitura alguns processos voltados para a fase de alfabetização. Já no que diz respeito ao significado da Libras, a mesma atribuía a língua como um canal de comunicação para as PDA/PS e deve ser considerada como sua primeira língua e a Libras como segunda, o que é respaldado pela literatura e também preconizado na legislação.

Além disso, a Libras e os recursos visuais são utilizados durante todo o processo de ensino de leitura e durante as atividades envolvendo os recursos pedagógicos, autores da área afirmam que é suma importância que esses dois elementos façam parte da escolha dos recursos pedagógicos para as PDA/PS.

Analisamos também que o planejamento das atividades de leitura da docente, embora o mesmo esteja pautado na legislação, ou seja, nos três momentos didáticos pedagógicos, este é feito isoladamente, sem o auxílio do professor da sala comum, no entanto, se este trabalho fosse feito em parceria poderia contribuir para as atividades relacionadas ao ensino de leitura nos dois espaços.

O preparo e o planejamento dos espaços e do ambiente para as atividades de leitura podem ser relacionadas com a ZDP de Vygostky, ou seja, o meio e as estimulações criadas pela docente por meio dos recursos pedagógicos, embora sejam voltadas para o processo de alfabetização são fundamentais para as futuras atividades voltadas para o ensino de leitura.

No tópico a seguir apresentamos algumas reflexões obtidas após a coleta e análises dos dados, na tentativa de verificar se o problema de pesquisa, norteador desta pesquisa foi alcançado ou não.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrarmos este documento dissertativo pretendemos fazer algumas considerações acerca da pesquisa em questão, retomando os caminhos traçados e os resultados alcançados, como também trazendo alguns questionamentos e a reflexão para novos estudos.

Desenvolvimento da pesquisa

O caminho percorrido nesta pesquisa consistiu em investigar e aprofundar discussões em alguns temas específicos: o ensino de leitura com o uso de recursos pedagógicos para as PDA/PS e as práticas de uma docente responsável pelo AEE e pela SRM.

Com estas perspectivas, tivemos como norte o seguinte problema de pesquisa:

Como têm sido utilizados, por meio da mediação da interação discursiva em Libras, os recursos pedagógicos no ensino da leitura para crianças/adolescentes surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais -SRM?

A partir desta pergunta utilizada como fio condutor da investigação baseamos a construção desta pesquisa, a definição de seus objetivos, o delineamento metodológico e o posicionamento teórico. Desta forma, tínhamos como objetivo geral investigar as contribuições dos recursos pedagógicos utilizados em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do município de Presidente Prudente/SP para o ensino de leitura e as práticas adotadas pela docente responsável no que diz respeito a formação de leitores dos estudantes que frequentam a SRM.

Para alcançar estes objetivos, selecionamos algumas etapas e diferentes estratégias para que pudéssemos cumpri-los, sendo a primeira, levantamento bibliográfico acerca dos temas realizado em campos de busca considerados de renome na educação e a segunda, por meio de trabalho de campo em uma SRM do referido município, por fim na terceira, a análise do material coletado.

Na primeira etapa conseguimos ter uma visão muito ampla dos estudos realizados atualmente na área da surdez e as pesquisas voltadas para

o ensino de leitura e letramento das PDA/PS. Notamos que embora seja vasta a quantidade de estudos na área da Educação Especial e surdez, são poucos os trabalhos voltados para o ensino de leitura dessas pessoas e, menos ainda, daquelas que abordam as estratégias utilizadas no ensino de leitura. Por isso, apontamos para a necessidade de investimentos em estudos práticos (de intervenção), que enfatizem não apenas aspectos teóricos, mas que viabilizem novas propostas e estratégias de ensino de leitura para esse público específico.

Para realização do levantamento bibliográfico fizemos um recorte temporal no ano de 2007, pois tomamos como base o ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ao constatar a pouca produção sobre o assunto, nos questionamos sobre como estava ocorrendo a implantação de algumas leis que referem ao tema de estudo como: a Lei nº 10.436, o Decreto nº 5.626 e o Decreto nº 6. 57, etc, no espaço escolar e as estratégias utilizadas para seu cumprimento. No entanto, devido a pouca quantidade de pesquisas na área, mesmo após seis anos do Decreto .nº 5.626 ser aprovado, não conseguimos ter uma visão mais ampla sobre como a realidade da inclusão escolar das PDA/PS vem acontecendo em âmbito nacional. Acreditamos que a partir desses próximos anos, considerando os prazos dos Programas de Pós-Graduação para a formação de mestres e doutores no Brasil, novas pesquisas surgirão com novos apontamentos e discussões na área, o que possibilitará uma análise mais ampla e maior aprofundamento em suas reflexões, podendo a partir do presente estudo avançar no que se refere ao processo de formação de leitores surdos. No que diz respeito à segunda etapa, o trabalho de campo, tínhamos como intuito analisar os recursos pedagógicos disponíveis na SRM para o ensino de leitura, quais eram mediados pela Libras e como ocorria a prática da docente responsável pela SRM investigada.

Para tanto, primeiramente propusemos momentos de observação, em que, investigamos os recursos existentes na SRM e a forma como são utilizados. E em seguida, a entrevista *focalizada e não-estruturada* com a docente responsável pela sala, adotando o Estudo de Caso como método de pesquisa.

Com base nos procedimentos de coleta de dados, podemos considerar algumas questões já ditas e ressaltar neste momento da pesquisa, comprovando nossa hipótese inicial, de que, os recursos pedagógicos voltados para as PDA/PS são escassos e em sua maioria não priorizam o ensino de leitura, mas sim o processo de alfabetização.

Ao chegarmos nessa conclusão, podemos atribuir isso a alguns fatores, sendo esses:

1. A SRM selecionada como foco da pesquisa contempla em sua maioria contempla apenas EPAEE que estão em fase de alfabetização;
2. O mercado da indústria de recursos pedagógicos e o MEC ainda não investem em recursos para EPAEE que já alfabetizados;
3. E por fim, a alusão de que a fase pós o processo de alfabetização que seria a formação de um leitor crítico e ativo ainda não faz parte do processo educacional das PDA/PS.

Apontamos então, para a necessidade de uma mudança desse quadro, com maiores investimentos na área e novos recursos, proporcionando aos docentes da SRM uma diversidade de materiais e novas possibilidades de trabalho. No próximo tópico, apresentaremos uma pequena relação de recursos que podem ser adaptados e/ou utilizados para o ensino de leitura da PDA/PS.

No entanto, tais afirmações nos remetem a alguns questionamentos como: qual a importância de uma formação docente para a utilização de recursos pedagógicos para as PDA/PS? Segundo Cristovão (2002), existe uma relação direta entre a construção de materiais didáticos e a formação do professor nesse sentido, embora a autora não trate das PDA/PS suas colocações são pertinentes para a presente reflexão, pois afirma que, ao selecionar recursos didáticos o docente precisa seguir alguns critérios como: a avaliação do material, suas potencialidades didáticas e prever como será sua aceitação pelos alunos, para tanto, o professor deverá compreender como avaliar tais aspectos, isso faz parte de uma formação docente bem estruturada, que seja capaz de oferecer ferramentas para esse tipo de ação.

Nesse sentido ressaltamos que, de forma alguma afirmamos que os recursos por si só são capazes de garantir o aprendizado das PDA/PS, pois além dos recursos é necessária uma atuação por parte dos docentes, com base nas ações citadas acima, no sentido de mediar o estudante e os recursos, bem como analisar as potencialidades dos mesmos. Segundo Machado (2011, p.128) “o professor deve dominar [...] e identificar suas potencialidades, possibilidades, vantagens e desvantagens”.

Portanto, com base nos dados coletados no trabalho de campo é possível apresentar algumas ações importantes e necessárias para que os recursos disponíveis possam favorecer a prática do ensino de leitura, entre eles:

- ✓ A utilização da Libras e Língua Portuguesa em todos os recursos;
- ✓ Recursos que priorizem diferentes faixas etárias e respeitem o tempo de escolaridade de cada estudante e não apenas a alfabetização;
- ✓ Recursos que possibilitem maior interação com o estudante;
- ✓ Maior diversidade de temas e que envolvam o cotidiano das PDA/PS;

De acordo com Nogueira (2009) o planejamento das atividades que envolvem o ensino de leitura e a escolha dos recursos enfatizam a função social da escola na promoção das PDA/PS e precisam ser incorporadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, considerando a realidade bilíngue e a necessidade social dessas pessoas em serem leitoras nas duas línguas – Libras e Língua Portuguesa.

No tópico a seguir, pretendemos apresentar algumas possibilidades de recursos pedagógicos para o ensino de leitura que podem ser incorporados tanto na prática quanto no planejamento escolar dos professores do AEE e na SRM. Pretendemos com isso oferecer aos leitores desta pesquisa uma nova visão em relação ao tema, e novos estudos com meios e estratégias que possam alcançar uma educação de qualidade para as PDA/PS.

Sugestão de recursos que poderiam ser utilizados no ensino de leitura das PDA/PS

Frente ao exposto ao longo desta pesquisa, fizemos um trabalho de busca de alguns recursos pedagógicos nas versões impressas e digitais que

pudessem contribuir para o ensino de leitura das PDA/PS, não pensando somente no AEE e na SRM, mas no ensino de forma geral.

Pesquisamos recursos que enfatizem as potencialidades dessas pessoas e que possam ser facilitadores no processo de ensino da leitura, o primeiro deles que destacamos aqui, são as **Historias em Quadrinhos (HQ)**. Atualmente este gênero textual tem sido utilizado com frequência nos espaços escolares devido a sua organização gráfica e a sua quantidade de imagens. Com este recurso o próprio discente pode inserir imagens e construir a sua história e o professor poderá mediar o processo e trabalhar a Libras e a Língua Portuguesa. Parafraseando Chinen (2010) as HQ podem ser uma porta de entrada para a literatura e leituras que crianças e adolescentes vão realizar ao longo da vida. Isso porque são de fácil acesso e extremamente chamativos devido a sua quantidade de cores e imagens.

No que diz respeito as PDA/PS, de acordo com Mirais (2008) uma linguagem que utiliza de imagens e textos articulados favorece ao estudante surdo o aprendizado de sua segunda língua, no caso o português e se apresenta como uma valiosa estratégia de ensino devido a essas características.

Aprofundando ainda mais as potencialidades das HQ, destacamos aqui o **HagaQuê**, sendo este um *software* livre que apresenta um conjunto de ferramentas, editores de desenho e banco de imagens para a criação de HQ. O ambiente do *HagaQuê* foi projetado para crianças em fase de alfabetização, no entanto, também pode ser utilizado para atividades relacionadas a produção escrita e ensino de leitura, já que é possível construir coletivamente produções textuais e fazer a leitura e análise dos mesmos, realizando momentos de leitura coletivas e individuais entre estudantes e professores, desta forma, o *HagaQuê* é visto por Bim (2001), seu idealizador, como um recurso promissor para o processo de leitura e escrita.

Outro recurso que podemos citar é a **Coleção Clássicos da Literatura Infantil em Libras/Português**. Esta coleção é composta por contos da literatura infantil clássica por meio da Libras, o objetivo deste material é oferecer as PDA/PS a possibilidade de leitura dos clássicos de uma maneira mais acessível e baseado em sua primeira língua, a Libras.

Independente do publico que esteja envolvido, a literatura infantil por si só oferece produz um elo entre quem lê e o mundo, já que envolve o leitor em um mundo de fantasia e emoção (BRANDÃO; MICHELETTI, 2001, p. 24).

Portanto, além disso, pensando nas PDA/PS, o trabalho com esta coleção pode oferecer uma rica estratégia pedagógica, pois desperta o gosto pela leitura, tendo como apoio a abordagem bilíngue, ou seja, a partir da leitura em Libras, o professor pode propor aos estudantes atividades dos contos em Língua Portuguesa concomitantemente com o trabalho envolvendo a língua de sinais.

Uma observação importante a ser feita é que, esses recursos não precisam ficar restritos apenas as PDA/PS, isso porque além do recurso ser composto por muitos elementos visuais, a literatura infantil é um gênero de muito interesse e curiosidade. Desta forma, ao pensarmos numa abordagem bilíngue, defendida ao longo deste trabalho, este recurso também pode ser interessante para estudantes ouvintes aprenderem a Libras, isso porque os estudantes podem, por meio da Libras, estarem em contato com os clássicos. Esta prática pode favorecer um ambiente inclusivo, em que as PDA/PS e ouvintes podem conviver num ambiente bilíngue.

Também podemos mencionar nesta pequena indicação, os **Objetos de Aprendizagem (OA)**, que podem ser definidos como “qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser utilizado, reutilizado ou referenciada durante o aprendizado” (MACHADO, 2011, p. 63). Os OA como são mais conhecidos, oferecem atualmente uma infinidade de recursos, envolvendo diferentes disciplinas e temas, especificamente para as PDA/PS podemos selecionar aqueles que são ricos em elementos visuais e que contêm legenda em Libras.

Embora muitos deles não tratem do ensino de leitura, o contato com materiais escritos e com a Libras paralelamente fortalecem o ensino bilíngue e mediante um trabalho efetivo por parte do docente favorece o ensino de leitura. Como sugestão de OA que pode ser utilizado mencionamos o **Scrapbook** que tem como objetivo a criação de um álbum onde pode-se criar textos, inserir fotos e imagens diversas. Neste recurso, o estudante pode criar seus próprios textos, fazer a leitura do mesmo e refazê-los quantas vezes

quiser, além disso, o recurso também possui uma versão em Libras, que facilita a compreensão do estudante. Assim, se houver um trabalho de intervenção por parte do docente no que diz respeito à leitura e a escrita, certamente o uso desse OA pode apresentar ricos resultados.

Como complementação a todos os recursos pedagógicos já apontados, mencionamos alguns recursos de Comunicação Alternativa, como o **BoardMaker**. Podemos definir comunicação alternativa como a área da Tecnologia Assistiva que se destina à ampliação de habilidades de comunicação. A comunicação alternativa destina-se a pessoas com defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever. (BERSCH; SARTORETTO, 2008). Já no que diz respeito ao BoardMaker é um programa de computador desenvolvido para a criação de pranchas de comunicação alternativa, por possuir uma biblioteca de símbolos em si próprio, este recurso permite a construção de recursos de comunicação personalizados.

Embora o foco para este estudo seja as PDA/PS o recurso mencionado acima também pode auxiliar nos processos relacionados à leitura e escrita, já que permite a criação de pranchas personalizadas, devido a sua grande possibilidade de criação. É um recurso que normalmente desperta o interesse dos estudantes e pode oferecer diferentes formas de comunicação e conseqüentemente de intervenções para leitura.

Ainda pensando nos recursos digitais que podem favorecer o ensino de leitura, apresentamos o Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) um repositório de recursos educacionais criado pelo MEC com o objetivo de compartilhar recursos de livre acesso e em diferentes formatos como vídeos, áudios, animações, *software* educacionais, entre outros.

Pensando especificamente nas PDA/PS podemos mencionar alguns recursos encontrados no BIOE que são destinados para o ensino de Língua Portuguesa e podem ser adaptados para as PDA/PS. Um exemplo é o software educacional “**Vamos escrever! projetos de escrita interativa**”. Semelhante à proposta do *Scrapbook* o objetivo desse recurso é fazer com que o estudante consiga produzir diferentes textos por meio de um editor *online*. Se houver um trabalho de interação do docente envolvendo a Libras, o

estudante conseguirá desenvolver a leitura do material e realizar as atividades de leitura e escrita junto com os demais colegas.

Por último, e em complementação aos recursos apresentados anteriormente, sugerimos o *software* livre **VE-Libras** que traduz a fala e escrita para a língua de sinais. O recurso é capaz de traduzir qualquer fala em material escrito de língua portuguesa e em seguida para a Libras, embora tenha sido criado para a comunicação entre surdos e ouvintes, o recurso pode ser muito útil em sala de aula, além da comunicação para o ensino de leitura, pois o estudante pode ler a forma como as pessoas falam e compara-las com o português correto, baseado em um trabalho de intervenção docente.

Além de todos os recursos mencionados anteriormente, não podemos esquecer-nos daqueles que foram feitos especificamente para as PDA/PS, mas que podem ser facilmente **adaptados** para o trabalho com essas pessoas, um exemplo de que isso é possível são os recursos criados e adaptados pela docente participante desta pesquisa.

Muitos recursos criados para estudantes ouvintes podem ser facilmente adaptados e incorporados na prática desse professor, se sofrerem pequenas mudanças, como a inserção da Libras em seu conteúdo. Por exemplo, em um jogo que envolva atividades de leitura, se o docente acrescentar suas instruções em Libras, além do texto original em Língua Portuguesa, com a presença de um intérprete ou até mesmo se o estudante dominar a Libras, ele conseguirá acompanhar a atividade com os demais sem grandes problemas.

Obviamente, o ideal seria que houvessem disponíveis na indústria dos recursos pedagógicos materiais disponíveis em Libras para auxiliar a prática do docente e o ensino da PDA/PS, no entanto, devido a escassez já discutida anteriormente, essas adaptações são necessárias para que este estudante seja incluído no ambiente escolar e possa participar de todas as atividades.

Gostaríamos de salientar que, os recursos sugeridos são poucos diante das possibilidades que podem ser desenvolvidas em espaço escolar para as PDA/PS, no entanto, o que pretendemos aqui é mostrar que há um caminho possível.

A partir dos resultados alcançados com esta pesquisa podemos notar que conseguimos responder nosso problema de pesquisa, analisando apenas o estudo de caso em questão, conseguimos identificar como os recursos pedagógicos têm sido utilizados na SRM para o ensino de leitura, no entanto, esta resposta nos trouxe novas indagações que não puderam ser respondidos nesse momento como:

“Porque os recursos pedagógicos de língua portuguesa focam em sua maioria aspectos de alfabetização?”; “Quais os investimentos e iniciativas podem ser feitos para que essa realidade seja alterada?”; “Quais estratégias podem ser incorporadas na prática docente para que o ensino de leitura faça parte de forma efetiva no AEE?”

A partir desses novos questionamentos, pretende-se então, buscar essas novas respostas em estudos futuros.

Sendo assim, concluímos este trabalho desejando que haja novos trabalhos e ou intenções de pesquisas, apontando para novas possibilidades, principalmente para os recursos pedagógicos que podem ser utilizados no ensino de leitura, buscando sempre construir novos conhecimentos, visando à inclusão escolar e social das pessoas com deficiência auditiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira. 1990.

ANDRÉ, M. E. D. A Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p.51-64, jul., 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 11 de set. de 2011

_____, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal: os gêneros do discurso.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** RETO, L. A.; PINHEIRO, A. (Trad.). Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2008.

BERSCH, R. SARTORETTO, M. L. **O que é um sistema de símbolos gráficos? O que é o PCS? O que é o software Boardmaker?.** 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/boardmaker>>. Acesso em: 24 de junho de 2012.

BIM, S. A. **HagáQuê: Editor de histórias em quadrinhos.** (Dissertação de Mestrado). Universidade de Campinas. Campinas. 2001.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. Teoria e pratica da leitura. In. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** CHIAPPINI, L. (Org.). São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-30.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

- _____. **Decreto nº 7. 611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília: MEC, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 13 de jun. de 2011.
- _____. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC. São Paulo, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 4ª ed. 2005.
- _____. **Atendimento Educacional Especializado**. Pessoa com Surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- _____. **Parecer CNE/CEB nº17/2001**, aprovado em 3 de julho de 2001. Brasília: MEC, 2001.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº02** de 11 de fevereiro 2001. Brasília: MEC, 2001.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 5692. Brasília: Câmara Federal, 1971.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA. Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990.
- _____. **Portaria nº1679 de 2 de dezembro de 1999**. Brasília: MEC, 1999.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. PNE nº 10.172. Brasília: Senado Federal, 2001.
- _____. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, 2005.
- _____. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Brasília: MEC, 2009.
- _____. **Decreto nº 3956 de 8 de outubro de 2001**. Brasília: Senado Federal, 2001.
- _____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002.
- _____. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: 2000.

_____. **Nota Técnica nº 62/2011.** Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/11. Brasília: MEC/ SECADI/ DPEE, 2011.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: BABEL editora, 1993

CAVALCANTE, J.. **Caminhos da literatura infantil e juvenil.** Paulus. São Paulo: 2002.

CHINEN. N. **Linguagem HQ:** conceitos básicos. Criativo. São Paulo: 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 11. edição. São Paulo: Cortez, 2010.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE:** os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese (Pesquisa de doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2002.

PORTUGAL, C.; COUTO, R. M, S. Design em Situações de ensino-aprendizagem para auxiliar a aquisição, por crianças surdas, do Português escrito e da LIBRAS. In: **3º Congresso Internacional de Design da Informação.** Curitiba. p. 1-11. Disponível em: < <http://www.designemartigos.com.br/design-para-aquisicao-do-portugues-escrito-e-da-Libras/>> .Acesso em 15 de fev. de 2012.

D'AVILA, C.M. Pedagogia cooperativa e educação à distância: uma aliança possível. **Revista FAEEBA-Educação e contemporaneidade,** Salvador, v.12, nº 20, p. 273-285, jul./dez., 2003.

DELIBERAÇÃO CEE Nº 68/2007 e INDICAÇÃO CEE Nº 70/2007 CEB.
Publicadas no DOE em 19 de julho de 2007.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** São Paulo, Atlas, 2002.

FELIPE, T.A. Bilingüismo e surdez. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** v. 14, 1989.

FERNANDES, E.B.C. **E eu copio, escrevo e aprendo:** um estudo sobre as concepções (re)veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento numa instituição (não) escolar. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Francisco. Itatiba, 2007.

FERNADES, E.; CORREIA, C.M.C. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNADES, Eulália (org.). **Surdez e bilingüismo.** 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 7-25.

FERNÁNDEZ VIADER, M.D.P. **Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo en los sordos:** un estudio de tres experiencias españolas. Estudos, Goiânia, v. 33, n. 5/6, p. 487-506, maio/jun. 2006. Disponível em: < <http://www.cultura->

sorda.eu/resources/Fernandez_Viader_Yarza_Reflexiones_bilinguismo_sordos_tres_experiencias_espa%C3%B1olas_2006.pdf>. Acesso em: 7 de abril de 2012.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, B. **Análise de Conteúdo**. Disponível em: <<http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>>. Acesso em 09 de set. de 2010.

FIGUEIREDO, M. I. **Uma análise do lúdico na construção do conhecimento**: o ponto de vista de Piaget e Vygostky. Monografia em Psicopedagogia, Núcleo de Educação a Distância de Jacarepaguá. Belo Horizonte. Disponível em: <http://sigplanet.sytes.net/nova_plataforma/monografias../6513.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2012.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 14, nº2, p. 273-291, 2001.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do conteúdo**. 3ª. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Prática da Leitura na Escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999, p. 88-103.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.39-49.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital – ETD**. Nº2. V.7, p. 110-122. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/include/getdoc.php?id=263&article=134&mode=pdf>>. Acesso em: 5 de jun. de 2010.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSÉ FILHO, M. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: _____; DALBERIO, O. (Orgs.). **Desafios da Pesquisa**. Franca: UNESP-FHDSS, 2006.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.33-38.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. RODRIGUES, I. (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da Leitura. 9º ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. et al. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LODI, A. C. B. Pluralismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. Nº3. V.31, p.409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf>. Acesso em: 21 de ago. de 2011.

LOPES, M.C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. S. **Formação de professores**: o computador como recursos para o processo de alfabetização. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. MACHADO, A. R. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARQUES, R. **O conceito de zona de desenvolvimento proximal em Vygotsky**. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2012.

MARUNY CURTO, L. **Escrever e ler**: materiais e recursos para sala de aula, vol. II. Ernani ROSA, E. (Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MARTINS, S. E. S. O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005.

- MARTINS, M.H. **O que é leitura**. Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 1984.
- MENEZES, D.C. **Letramento em comunidades de surdos**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec, 1999.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. Coleção Paradidáticos. São Paulo: UNESP, 2004.
- NOGUEIRA, J. L. F. **O software Hagáquê**: uma proposta para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2009.
- PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita, surdez**. São Paulo: Secretária da Educação, CENP, 2006.
- PEREIRA, M.C.C.; KARNOPP, L. Leitura e surdez. **Letras de hoje**, v. 39. nº 39. Porto Alegre: PUCRS, 2003.
- PRESIDENTE PRUDENTE. **Política Municipal de Educação Especial na Educação Básica de Presidente Prudente/SP**. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, 2011.
- QUADROS, R.C. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilingüismo**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.27-37.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias Para Ensinar Português Para Alunos Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. SILVA, R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). **Cidadania, Surdez e Linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Editora Plexus, 2003.
- ROCHA, D. DEUSDARÁ. B. **Análise de conteúdo e análise do discurso**: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. *Revista ALEA*, v. 7, n.2, julho/ dezembro, 2005.
- RODRIGUES, E.G. **A apropriação da língua escrita pelas crianças surdas**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.
- RODRIGUES-MOURA, D. **O uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos**: um estudo de caso em uma

perspectiva bilíngue. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSA, F.S. **Literatura surda**: criação e produção de imagens e textos. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006. Disponível em:< <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1629/1477>.>. Acesso em: 05 de junho de 2011.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, R. E. A história em quadrinhos na sala de aula. In: **Congresso Anual em Ciência da Comunicação**, 26., 2003, Belo Horizonte. Anais: Belo Horizonte: INTERCON, 2003. Acesso em 21 de abril de 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M.P.M. **A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo**. (Dissertação de mestrado). Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, A.C. KARYTU: um software para o letramento da criança surda sob a ótica bilíngue. In: **XIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE**: Metodologias, tecnologias e aprendizagem dentro do cenário de informática na educação. Porto Alegre: UNISINOS , 2002 . p. 220-229.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, C. M. **Dilemas da escola inclusiva**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, N. R. L. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÃO PAULO. **Lei nº 10.958 de 27 de novembro de 2001**. Leis estaduais.

STROUND, C. Sociolinguistic and ethnographic perspectives on reading and writing. Ahlgren & Hyltenstam (eds). **Bilinguism in deaf education**. Hamburg: Signum-Verl, 1994.201-218

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, C. R. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília Liber Livros Editora, 2010.

TENOR, A.C. **A inclusão do aluno no ensino regular na perspectivas de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para p ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro de Observação

ROTEIRO PARA REGISTRO DAS ATIVIDADES REALIZADAS COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

DATA:

IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA:

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

O QUE OBSERVOU NESSE ENCONTRO:

COMO AVALIA A OBSERVAÇÃO E O TRABALHO DESENVOLVIDO:

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr. (sra.) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa intitulada **ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: UMA ANÁLISE SOBRE OS RECURSOS PEDAGÓGICOS MEDIADOS PELA LIBRAS** que tem como finalidade analisar e compreender as contribuições do uso de recursos pedagógicos (mediado pela LIBRAS) na formação de alunos leitores com deficiência auditiva/surdez; além disso, nesta entrevista pretende-se levantar alguns dados que permitam identificar quais os materiais que o senhor(a) poderá utilizar em sala de aula, no que diz respeito ao ensino de leitura para surdos. Para o desenvolvimento do trabalho estão sendo convidados professores de sala de recursos multifuncionais de diferentes escolas, que trabalham diretamente com a deficiência auditiva/surdez, assim, cada docente será entrevistado individualmente, para que, posteriormente, possamos agrupar e analisar os dados.

Participar como voluntário deste estudo contribuirá com as investigações propostas pela pesquisadora, no entanto, tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem que tenha qualquer prejuízo. A qualquer momento poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora e orientadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Sua participação não lhe trará complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. As informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais de modo que somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento dos dados. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua

identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

O sr. (sra.) não poderá não ter benefícios diretos em participar, entretanto esperamos que este estudo traga informações importantes no que diz respeito a educação e a formação leitora das pessoas com deficiência auditiva/surdez. De forma que, o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa auxiliar na inclusão dessas pessoas, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos e trazê-los ao professor (a) participante.

A participação do senhor(a) na pesquisa não lhe acarretará nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, RG _____, por meio deste instrumento de
autorização, dou pleno consentimento às pesquisadoras abaixo relacionadas a
realizarem as análises necessárias da pesquisa ENSINO DE LEITURA NA
EDUCAÇÃO DOS SURDOS: UMA ANÁLISE SOBRE OS RECURSOS
PEDAGOGICOS MEDIADOS PELA LIBRAS.

Tenho pleno conhecimento dos objetivos da pesquisa e dos
procedimentos a serem executados e da possibilidade de receber
esclarecimentos sempre que considerar necessário. Autorizo gravações de
áudio e se necessário de vídeo para a entrevista para confirmação dos dados
coletados.

Também concordo que os dados obtidos ou quaisquer outras
informações permaneçam como propriedade exclusiva dos pesquisadores. Dou
pleno direito da utilização desses dados e informações para uso no ensino,
pesquisa e divulgação em periódicos científicos, ciente do sigilo de minha
identidade.

Presidente Prudente,.....de.....de 2011.

Assinatura do voluntário

APÊNDICE 3

Registro das atividades de observação

IDENTIFICAÇÃO DA PROPOSTA: Primeira visita a escola o. A

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: Conhecer a Sala de Recurso Multifuncional da escola, bem como os materiais disponíveis para o trabalho envolvendo o ensino de leitura.

O QUE OBSERVOU NESSE ENCONTRO: Ao chegar na escola a professora já me aguardava. Desde o início ela se mostrou bastante receptiva e atenciosa.

Para iniciarmos a conversa expliquei o problema e os objetivos da pesquisa, também falei da contribuição que gostaria que minha pesquisa trouxesse para o campo da surdez e que sua ajuda seria fundamental para todo esse processo, a docente perguntou de que forma poderia ajudar, respondi dizendo que primeiramente gostaria que ela me apresentasse a SRM e os recursos pedagógicos utilizados no que diz respeito ao ensino de leitura e que posteriormente se permitisse a realização de uma entrevista com o uso do gravador. Senti neste momento um olhar de insegurança e ao mesmo tempo de desagrado quando mencionei sobre a entrevista, no entanto, esclareci que a entrevista não tinha como objetivo julgar sua prática, mas sim entender melhor a política no município em relação a Educação Especial, como também, ver os recursos disponibilizados por este e pelo MEC e os construídos pelos próprios docentes, depois desta informação senti um pouco mais de tranquilidade de sua parte.

Logo em seguida, ela abriu o armário e começou a mostrar os recursos oferecidos pelo MEC, sendo dois dicionários trilingües e quatro dominós em Libras (os mesmo que constatei no CPIDES), logo de início ela teceu comentários sobre os materiais, dizendo que o MEC não oferece material suficiente para realizar um bom trabalho, além disso, ela apontou vários erros no domino, como o fato da letra não estar em caixa alta, as peças apresentam o sinal e a imagem, nunca a palavra escrita abaixo, além disso ela apontou que

se o aluno não for conhecedor da Libras dificilmente irá conseguir brincar com o dominó.

Em seguida, ela mostrou os materiais produzidos pelos próprios docentes que trabalham com DA, tanto os que dizem respeito a alfabetização quanto ao ensino de leitura, um comentário muito importante tecido pela professora foi com a preocupação de sempre apresentar a figura, o sinal e a palavra escrita em língua portuguesa, pois assim o aluno é capaz de associar simultaneamente as duas línguas, atendendo a proposta bilíngue. Por fim, ela apresentou nos Objetos de Aprendizagem tanto os específicos para pessoas com surdez, como o Ciranda da Alegria, como também os que continham legenda em Libras, como o Viagem Espacial, Scrapbook etc.

Percebi com o tempo que a professora estava mais a vontade neste momento, pois sem eu pedir ela imprimiu uma lista de materiais que havia solicitado a prefeitura e estava aguardando sua chegada, nesta lista havia diferentes materiais como relógio de parede em Libras e uma coleção dos contos clássicos da literatura infantil (Chapeuzinho Vermelho, Os três Porquinhos etc.) em Libras.

Após apresentar todos os recursos ela comentou sobre suas angústias e dificuldades em atuar SRM comentou sobre a precariedade dos materiais, não somente no que diz respeito ao ensino de leitura, mas em todos os conteúdos, acrescentou dizendo que precisa quase que semanalmente criar materiais específicos para os conteúdos que pretende trabalhar, pois até mesmo os recursos que compra prontos precisam sofrer adaptações, falou novamente sobre a lista de materiais que solicitou a prefeitura, sendo esta a primeira vez em toda sua docência na SRM que não vai precisar adaptar materiais e que esta bem feliz por esta conquista, pois como relatado por ela, o mercado de materiais pedagógicos parece estar começando olhar para a deficiência auditiva.

Em seguida, um aluno chegou a SRM e eu observei uma parte do atendimento do AEE, neste dia o momento trabalhado foi EM LIBRAS, em que no computador o aluno desenvolveu atividades de alfabetização.

Encerramos o encontro deste dia com o pré-agendamento de nossa entrevista.

COMO AVALIA O ENCONTRO E O TRABALHO DESENVOLVIDO: De um modo geral a visita a escola foi bem produtiva e significativa, pois a professora apresentou todos os recursos e as estratégias utilizadas para o trabalho que envolve a alfabetização e o ensino de leitura, bem como as dificuldades encontradas para isso e as formas que procura para supera-las.

APÊNDICE 4

Roteiro de entrevista não-focalizada

1ª parte: Identificação do entrevistado

1. Fale um pouco sobre sua opção em ser professora (teve influência de familiares, colegas etc.).
2. Qual sua idade? Quantos anos têm de experiência no magistério? E no trabalho com educação especial?
3. Fale um pouco de sua formação (inicial, continuada, especializações etc.).
4. Ao longo de sua formação, como se interessou pela Deficiência Auditiva? e/ou Surdez? Qual a sua fluência em Libras?










2ª parte: Questões profissionais







1. Fale um pouco de sua trajetória como professora da classe regular (aspectos mais importantes, sob seu ponto de vista).
2. Como e com quem aprendeu a ser professora do AEE e atuar com DA?
3. Fale sobre sua experiência como professora especializada, que atua com alunos com deficiência auditiva/surdez no AEE, destacando aqueles aspectos que você acredita que são/foram importantes na sua vida profissional e outras experiências que considera relevantes e que ajudam no seu trabalho como especialista.
4. Fale um pouco sobre como é ser professor especialista na sua instituição, sobre as tarefas/funções você precisa desenvolver nesse cargo, sobre seu trabalho com os professores da classe regular.
5. Que significado você atribui a inserção da Libras no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo?
6. Como é para você trabalhar usando a Libras hoje com os alunos que têm?
7. O que você entende por ensino de leitura? Como você trabalha o tema leitura com seus alunos surdos?


ANEXOS

ANEXO 1

Lista de materiais adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação em 2011

MATERIAL	ILUSTRAÇÃO	QUANTIDADE	DESCRIÇÃO DO MATERIAL
Numerais e Quantidades em Libras		01	Material: MDF - nº de peças: 30 - 195x75x3 mm (montado) Embalagem: madeira - 229x181x40 mm
Dominó Alfabetização - Libras		01	Material: MDF - nº de peças: 28 - 35 x 70 mm (cada) Embalagem: madeira - 355x250x68 mm
Alfabeto Alegre		01	Material: MDF - nº de peças: 60 - 100x70x3 mm (placa) mm Embalagem: madeira - 183x183x63
Dominó de Libras		01	Contém 28 Peças 7,0x3,0cm em MDF.Caixa de madeira 17x10x4cm.
Domino de Frutas em Libras		01	Contém 28 peças 7,0x3,0 cm em MDF. Embalagem caixa de madeira 17x10x4cm.
Numerais e quantidades Libras		01	Contém 30 peças em MDF.Embalagem caixa madeira 22x10x4 cm.
Alfabeto Libras		01	Contém 66 peças 4,0x4, 0 cm em MDF.Caixa de Madeira 18x18x5cm.
Dominó de animais em libras		01	Contém 28 peças 7,0x3,0 cm em MDF. Embalagem caixa de madeira 17x10x4cm.
Memória em libras		01	Contém 40 peças 5,0x5,0 cm em MDF. Embalagem caixa de madeira 13x13x5cm.

Carimbo do Alfabeto em Libras		01	contêm 26 peças com medidas de 3,5 cm x 4,5 cm. Acabamento: Plástico
Contos Clássicos em Libras		01	Contém 10 livros adaptados e mais 10 CDs com jogos, cantigas divertidas e os vídeos das histórias com interpretação em Libras. De acordo com a nova Ortografia da Língua Portuguesa. Quantidade de páginas: 320 (total) Dimensões: 21,0 X 27,3 cm Acompanha: 10 CDs Editora Ciranda Cultural ISBN 978-85-380-1325-9
Relógio de parede com mostrador em Libras		01	Relógio quadrado /Cor moldura: preta / Mostrador com sinais em Libras
Dominó divisão silábica		01	Confeccionado em madeira(MDF), impressos em silk-screen policromia, composto por 28 peças, cada uma medindo 35x70x2,8mm. Acondicionado em maletas de plástico, com alça.
Alfabeto Ilustrado em Libras		1	Alfabeto Ilustrado Em Libras Conjunto confeccionado em MDF, impresso em silk-screen, contendo 78 peças encaixadas em 3 partes formando 26 placas com ilustração em língua de sinais, cada placa medindo 125x50x28mm. Acondicionado em caixa de madeira.
Pacote de cinco jogos em Libras		1	O pacote é composto por cinco jogos, são eles: Alfatórico: é um alfabeto histórico para Surdos, que promove conhecimento de ícones da história Surda. Bingobeto: é um bingo que, ao invés de números,

			<p>utiliza as letras do alfabeto de Libras.</p> <p>Memorego: é um jogo de memória do ego, que apresenta imagem dos elementos da realidade específica dos Surdos.</p> <p>Domiletra: é um dominó com os animais brasileiros em extinção.</p> <p>Conhecendo o Corpo Humano: as crianças devem montar um ilustrado tabuleiro do corpo humano.</p>
Relógio escolar em Libras		1	<p>Relógio confeccionado em madeira MDF, composto por 2 peças – painel e base – medindo 180x70x 185 mm (montado), colorido, com ponteiros móveis para o ensino das horas tanto com números arábicos como no sistema de Libras.</p>

<http://educarbrinquedos.com.br/brinquedos/libras.php>

<http://www.ciabrink.com.br/brinquedos/1158-dominio-de-libras>

<http://www.educacaogecia.com.br>

<http://www.lojaapoio.com.br/ListaProdutos.asp?IDLoja=10047&IDProduto=2707766>

<http://www.brinquelibras.com.br>