

Alfabetização e Letramento do aluno surdo

PINTO, Aline dos Reis – (alinereis.mg@gmail.com)

HABER, Isac da Silva – (isac.haber@hotmail.com)

Curso de Pedagogia
Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ubá
Ubá - MG/dezembro/2016

Resumo

O presente artigo trata da compreensão do processo de alfabetização e letramento do aluno surdo. Segundo Magda Soares, alfabetizar e letrar significa apropriar-se do código linguístico da língua que se fala, para fazer uso social da mesma. No entanto, na perspectiva do aluno surdo, tais processos devem considerar questões específicas, uma vez que este aluno se comunica através da língua de sinais. Diante disso, faz-se necessário questionar: como ocorre a alfabetização e letramento do aluno surdo? Para esclarecer tal dúvida, este estudo tem como objetivo analisar como ocorre a alfabetização e letramento do aluno surdo, compreender a legislação que os ampara, verificar métodos e técnicas utilizados para aprendizagem do mesmo e verificar os recursos disponibilizados pela escola para o aluno surdo. Acredita-se que a legislação que ampara estes alunos não é cumprida de acordo com o que é previsto em lei dentro do espaço escolar. Como instrumento metodológico, utilizou-se de questionário semiaberto, aplicado a três professores do Ensino Fundamental I – com intuito de obter esclarecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento deste aluno. Chegou-se à conclusão de que a alfabetização e letramento do aluno surdo não acontece de acordo com o que é previsto em lei, por falta de preparo do professor, que não consegue estabelecer uma metodologia clara e bem definida para trabalhar com tais alunos.

Palavras-chave:– Aluno Surdo. Língua de Sinais. Alfabetização e Letramento.

Abstract

This paper deals with the understanding of the process of literacy and reading readiness of the deaf student. According to Magda Soares, the literacy and reading readiness mean to appropriate the linguistic code of the spoken language, to make its social use. However, from the perspective of the deaf student, such process should consider specific questions, once the student communicates through sign language. Faced with this, it is important to question: how do the literacy and reading readiness of deaf student work? To clarify this issue, this work aims to analyze how literacy and reading readiness of deaf student occur. It was believed that the teacher was not suitably qualified to work with deaf students and the legislation that supports them is not fulfilled within the school environment. As a methodological instrument, a semi-open questionnaire was applied to three primary school teachers – for obtaining clarification on the literacy and reading readiness process of deaf student. The conclusion was reached that literacy and reading readiness of deaf student do not happen according to what is established by law, due to lack of preparation of the teacher, who cannot establish a clear and well-defined methodology to work with such students.

Keywords: - Deaf student. Sign language. Literacy and reading readiness

1. Introdução

A alfabetização é um processo que envolve apropriar-se do alfabeto e da ortografia da língua que se fala estabelecendo relações entre sons e letras, especificamente ligados a este processo. Soares (2000). esclarece que o letramento consiste em fazer uso social da leitura e da escrita.

Entretanto, para entender como esse processo se efetiva com os alunos com surdez, é preciso compreender alguns conceitos.

Na perspectiva do aluno surdo, a alfabetização e letramento devem considerar questões específicas, uma vez que o mesmo se comunica através da língua de sinais, portanto, a aquisição desta língua irá assegurar a obtenção da leitura e escrita da língua portuguesa. Diante dessa especificidade, considera-se importante identificar e compreender como ocorre o processo de alfabetização e letramento do aluno surdo na escola regular.

A permanência do aluno surdo na escola regular depende de uma adaptação do sistema de ensino às peculiaridades deste, como prevê na Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (LDB, 2015, Art.59).

A justificativa desta pesquisa está relacionada à necessidade de compreender a importância de como ocorre o processo de alfabetização e letramento do aluno surdo, uma vez que a LDB 9394/96 garante a esses alunos especiais o direito de ter acesso à educação inclusiva, como se verifica e comprova no fragmento:

Modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às 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 de ensino regular (LDB, 2015, Art.58).

Neste contexto, os objetivos desta pesquisa centram-se em analisar como ocorre à alfabetização e o letramento do aluno surdo visando compreender a legislação que o ampara além de verificar métodos e técnicas utilizados para sua aprendizagem e verificar os recursos disponibilizados pela escola para atender a este aluno.

Essa verificação se faz necessária, pois se acredita que a legislação que ampara este sujeito não acontece de acordo com o que é previsto em lei dentro do espaço escolar.

Assim se manifesta Quadros (2006) é fundamental destacar que o aluno nessa condição especial de surdez necessita de duas línguas, que é a Língua Portuguesa, oficial do país a LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, que hoje é reconhecida legalmente. São estas línguas que darão respaldo aos alunos surdos para aquisição do conhecimento.

2 Referencial Teórico

A alfabetização e o letramento são processos indissociáveis e complementares e importantes para efetiva inserção do indivíduo na sociedade. Afirma Soares (2000) que apropriar-se do código linguístico sabendo fazer uso social da leitura e da escrita, é o que permite ao indivíduo participação ativa na sociedade e nas relações nela estabelecidas, viabilizando diversas formas de comunicação, trazendo para o indivíduo alterações no contexto social, psíquico, cultural, político, cognitivo, linguístico e econômico. No entanto, a alfabetização e o letramento de alunos surdos requer certas especificidades, uma vez que este possui uma modalidade diferente de comunicação que se dá através da visão e sinalização, reconhecida como língua brasileira de sinais (LIBRAS), primeira língua do surdo.

Historicamente, a educação de surdos teve início no século XVIII, com o educador alemão Samuel Heineck, o abade francês Charles Michel de L'Epée e o inglês Thomas Braidwood, que desenvolveram diferentes metodologias de ensino para surdos. No Brasil, teve início em 1855, no Rio de Janeiro pelo professor francês Ernest Huet, que organizou escolas num momento em que a sociedade não os reconhecia como cidadãos, Salles (2004).

Como descrito por Brasil (2006) e Salles (2004), a partir de meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX a educação de surdos se dava através da língua de sinais, sendo a maioria dos professores surdos. No entanto, estudiosos da época, possuíam opiniões contrárias quanto ao método de ensino mais adequado. Uns eram a favor da priorização da língua falada, outros da língua de sinais e ainda outros de um método combinado.

Tal divergência persistiu até 1880, quando aconteceu o Congresso Internacional de Surdo Mudez, em Milão, na Itália. Neste congresso ficou definido que o método oral puro era o mais adequado ao aluno surdo, ficando proibido o uso da língua de sinais. O domínio da língua oral tornou-se assim, uma condição para integração social, o que fez com que o surdo fosse obrigado a comportar-se como ouvinte.

Como afirma Salles (2004), a partir desse congresso, a educação do surdo se resumiu ao método oral, com rígida proibição da linguagem gestual, trazendo consequências para o aluno surdo em termos de aprendizagem, submetendo-o a defasagens no campo do conhecimento e dificultando sua efetiva participação na sociedade. No Brasil, também não foi diferente, visto que a maioria dos surdos que foram submetidos ao método oral, não falavam bem, não faziam leitura labial e não exerciam interação verbal.

Salles (2004), ainda considera que diante do insucesso desse método, que entende a surdez como uma deficiência a ser superada pelo surdo para se igualar aos demais, o bilinguismo aparece como subsídio à reflexão da pessoa surda.

Percebe-se, portanto que ao longo da história, a educação de surdos é marcada por controvérsias sobre a metodologia de ensino: o oral ou o gestual? No entanto, devido ao fato de serem concebidas de maneira equivocada, ambas as práticas representavam a tentativa de fazer o surdo superar sua deficiência. Diante disso, o bilinguismo se apresenta como subsídio à educação do surdo.

Neste contexto, cabe acrescentar a Declaração de Salamanca, de 1994, um marco na educação dos surdos. Um documento que se baseia nos princípios da inclusão e integração, tendo como eixo principal a promoção destes cidadãos para o exercício da cidadania e inclusão social. Segundo esta declaração:

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos /cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares (SALAMANCA, 1994, p.18).

No Brasil, as determinações da Declaração de Salamanca foram implementadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo nesta modalidade ao aluno surdo políticas educacionais para que se tenha acesso à educação de forma inclusiva, cabendo à escola atender as especificidades destes alunos.

Acerca da educação como direito de todos os cidadãos brasileiros, surdos ou não, e uma vez que o acesso ao currículo e à informação deve ser viabilizado pelo sistema de ensino, a educação do surdo em um processo de alfabetizar letrando, só será realizada através da Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa.

A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo (QUADROS, 2006, p.7).

Neste contexto, faz-se necessário compreender que nos espaços escolares, a LIBRAS deverá ser reconhecida como língua materna do aluno surdo, não sendo utilizada como recurso para o desenvolvimento do mesmo, considerando que existem profissionais que não conseguem se comunicar de forma eficaz com seu aluno deixando-o à margem do processo pedagógico, como explica o autor:

Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (LI), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura de mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino-aprendizagem numa perspectiva bilíngue (SALLES, 2004, p. 21).

Nesta perspectiva, Lima (2015), entende que a escola será incumbida de promover possibilidades aos alunos de se apropriarem da leitura e escrita, tendo nestas ações possibilidades de estarem atuando em sociedade.

Considerando os estudos, busca-se compreender porque no Brasil a língua de sinais ainda não está sendo tratada como prioridade, uma vez que esta é reconhecida oficialmente na Lei 10.436/2002, segundo a qual a LIBRAS é um meio legal de expressão e comunicação do surdo, e a língua portuguesa na perspectiva da escrita. Vale considerar que em várias cidades do país existem educadores que nunca tiveram acesso à língua de sinais, tampouco compreende a importância dessa língua na vida da criança surda para ocupar um lugar de igualdade com os ouvintes. Isso se faz necessário especialmente no processo de alfabetização e letramento do aluno surdo.

No entanto, Quadros (1997), relata que em determinadas regiões brasileiras encontram-se escolas que adotaram o bimodalismo (utilização do português sinalizado) que possui relação com a língua de sinais sem considerar sua estrutura gramatical, sendo caracterizada pelo uso simultâneo de sinais e da fala.

Neste contexto, observa-se através dos estudos que a língua de sinais é utilizada por um número pequeno de indivíduos se comparada à língua portuguesa. Poucos são os alunos surdos que têm acesso a LIBRAS, bem como, os educadores, figuras fundamentais na construção da identidade cultural dessas crianças e da família. Estes acabam criando hábito gestual caseiro para comunicação, sem relação alguma com a língua de sinais. Assim, favorece a permanência desses alunos à margem do grupo social, uma vez em constante defasagem no processo de aprendizagem não faz apropriação efetiva do uso social de sua primeira e segunda língua. Percebe-se, portanto que por falta de informação e conhecimento, por parte de seus familiares, o acesso tardio à língua de sinais, a demora pela aceitação faz com que o aluno surdo não tenha acesso ao atendimento especializado como Necessidades Educacionais Especiais, que é um direito garantido por lei, Lima (2015).

Como descrito por (QUADROS, 1997, P.23), “nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar”.

Frente a essas constatações, percebe-se que a alfabetização e letramento do aluno surdo então, dar-se-á através de sua primeira língua, a língua brasileira de sinais – Libras, que é uma modalidade visual-espacial e de sua segunda língua, a Língua Portuguesa, por ser de perspectiva oral-auditiva. Ambas devem aparecer no contexto escolar, funcionando como

suporte uma para a outra, pois é através da “combinação pedagógica’ dessas duas línguas, que o aluno surdo será alfabetizado, não havendo espaço para supervalorização de uma em detrimento da outra”.

Sob esta perspectiva, é necessário compreender que, enquanto modalidade diferente da língua oral, a LS é efetuada no espaço pela emissão de sinais visuais através das configurações de mão, dos movimentos, das expressões faciais, das localizações, dos movimentos do corpo, do espaço de sinalização e dos classificadores. Assim sendo, todos esses parâmetros precisam ser explorados durante o processo de alfabetização dos surdos, para que estes possam desenvolver sua competência linguística tanto para usar a L1 nas comunicações com seus pares e com os ouvintes que sabem Libras, quanto para adquirir os fundamentos necessários à aquisição do português escrito (MEDEIROS, 2010, p.5).

Cabe ressaltar que, na opinião de Guarinello (2012), muitas vezes o aluno surdo é submetido a práticas educacionais que limitam seu desenvolvimento na leitura e escrita. As atividades são descontextualizadas, de repetição e reprodução levando o aluno a um rendimento reduzido, não existindo uma preocupação com a vida social dessa criança.

Ao compreender a importância da língua de sinais para o aluno surdo, o que se observa é que nem sempre a escola está adequada para receber o aluno ou os métodos de ensino nem sempre atendem às suas necessidades. Diante do exposto, investiga-se: “Será que o problema não está nas propostas educacionais? Qual o papel da escola para o aluno surdo? Tais questões merecem ser analisadas mediante os estudos atuais sobre a educação de surdos” (QUADROS, 1997, p.27), entretanto a proposta bilíngue traz para o aluno surdo o direito de ser ensinado na língua de sinais. Ainda de acordo com o autor:

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

Para tanto, o professor precisa estar capacitado, como previsto em lei, de modo a adaptar sua metodologia e práticas educacionais para atender às especificidades do aluno surdo dentro do bilinguismo de maneira correta, para que se possam desenvolver habilidades de alfabetização e letramento.

Essa necessidade de especialização por parte do professor está respaldada em estudos que demonstram as especificidades no processo de aprendizagem do aluno surdo. A esse respeito, Quadros (2006) descreve que os estudos têm por finalidade analisar como ocorre o processo de alfabetização e letramento do aluno surdo, uma vez que a aprendizagem deste aluno se constrói através da educação bilíngue, na aquisição da língua de sinais e língua portuguesa.

Quando se tem um aluno surdo, deve-se pensar na organização da sala de aula, como espaço fundamental de inclusão tendo como recurso, imagens que poderão contribuir para que ocorra aprendizagem dos conteúdos em estudo, já que a visão é predominante para aprendizagem do surdo.

Para Santos (2015) cabe ressaltar que este como qualquer outro recurso está na dependência de que este aluno tenha acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras, e a Língua Portuguesa, sejam através de um intérprete ou pelo próprio professor. Vale ressaltar que a presença de um intérprete em sala é um direito previsto na lei 12.319/ 2010, que regulamentou a profissão do intérprete.

Estar interagindo com a criança utilizando a libras como meio de comunicação é fundamental para sua aprendizagem, e a LDB garante este direito, todavia por se tratar de uma lei recente e por faltar políticas públicas que garantam a capacitação dos profissionais da educação, poucos fazem uso deste direito. No que diz respeito à capacitação profissional,

Medeiros (2010), acredita que o professor não está preparado para trabalhar com o aluno surdo, na perspectiva do bilinguismo. Em sua prática diária acaba por priorizar a língua portuguesa (segunda língua do surdo), comprometendo a aprendizagem do mesmo.

Portanto, é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas que são utilizadas em sala de aula, já que elas só farão sentido se se efetivar o processo de alfabetização e letramento do aluno surdo, que se dá através da modalidade visual espacial – LIBRAS, sua primeira língua, como forma de garantir a qualidade da educação e ao exercício da cidadania.

Considerando o estudo, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo no ensino regular, acontece de modo inadequado devido à dificuldade que o professor tem de trabalhar o bilinguismo no contexto escolar. Em sua prática, o profissional acaba valorizando uma língua em detrimento da outra, o que acaba comprometendo o

desenvolvimento psicossocial da criança. Assim, o aluno é inserido no sistema regular, porém não há garantia de inclusão, propriamente dita, uma vez que esta não acontece, como previsto em lei.

2. Metodologia (ou Procedimentos Metodológicos)

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa e aplicada (BARROS e LEHFELD, 2001, p.88), qualitativo, pois, trata-se dos “estudos nos quais os dados são apresentados de forma verbal ou oral ou em forma de discurso”.

Ao considerar sua finalidade, esta é “aplicada: quando o pesquisador é movido pela necessidade de conhecer, para aplicação imediata de seus resultados. Contribui para fins práticos” (BARROS e LEHFELD 2001, p. 34),

Classifica-se também como descritiva, isto é, “quando faz referência às partes mais importantes, componentes do texto. Utiliza frases curtas, cada uma correspondendo a um elemento importante da obra”. É analítica, “quando contém todas as informações principais apresentadas no texto e permite dispensar a leitura deste último; portanto, é mais amplo do que o indicativo ou descritivo.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.51). Quanto aos procedimentos trata-se de um trabalho de campo e é assim definido:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (LAKATOS, 2010, p.169).

Marconi; Lakatos (2010), reforçam a ideia de que a pesquisa de campo não pode ser comparada a simples coleta de dados, estabelecendo um objetivo para que se saiba o que se deve coletar, buscando respostas acerca de um problema ou relações entre novos fenômenos.

A pesquisa é de natureza empírica e como afirma Barros (2001), significa dizer que, sua relação com as informações são dadas conforme sua relevância para fundamentar ou não um pressuposto.

A população da presente pesquisa engloba trinta e sete escolas do Ensino Fundamental I, sendo dez delas da rede privada de ensino, treze da rede estadual de ensino e quatorze da rede municipal de ensino, e uma escola especial que atende a alunos surdos no processo de alfabetização. A amostra consta de três escolas: sendo uma da rede municipal de ensino e uma escola especial no município de Ubá MG e uma da rede estadual de ensino no município de Guidoal que possuem aluno surdo regularmente matriculado no processo de alfabetização.

Quanto ao fator de inclusão, trata-se de escolas do ensino fundamental I e escola especial com alunos surdos regularmente matriculados e o fator de exclusão, as demais escolas que não possuem alunos surdos regularmente matriculados.

Pretende-se entrar em contato com as três escolas que possuem matrícula de aluno surdo, no processo de alfabetização. O contato será através de visitas. Em um primeiro momento será solicitada autorização da direção das escolas para realizar a pesquisa, através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

No segundo momento, será requerido aos professores das escolas autorização para participar da pesquisa através da assinatura da TCLE, de um questionário que de acordo com Barros (2001), deverá ser devidamente elaborado, considerando o número de perguntas e conteúdos para que o mesmo não se torne desmotivador a fim de estimular as respectivas professoras dos alunos surdos a responderem com sinceridade. O questionário será composto de quinze perguntas objetivas, entregue ao professor acompanhado do TCLE em envelope lacrado.

Havendo possibilidade, a professora será acompanhada no momento da resposta, caso não ocorra, será agendada a devolutiva em um prazo de dois dias. Os questionários serão recolhidos, analisados e os dados coletados serão compilados e transformados em gráficos para facilitar a análise, discussão e divulgação dos mesmos.

Este artigo será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Presidente Antônio Carlos, através da Plataforma Brasil, sendo respeitados os procedimentos bioéticos, propostos pela Comissão Nacional de Saúde (Resolução CNS nº466/12).

3. Resultados e Discussão

A pesquisa foi realizada a partir da listagem dos alunos surdos e suas respectivas escolas fornecidas pela Superintendência Regional de Ensino e Secretaria Municipal de Educação do município de Ubá MG. Quanto às escolas com o aluno surdo regularmente matriculado, consta de duas instituições no município de Ubá MG, sendo uma da rede municipal Do Ensino Fundamental I e uma escola especial particular filantrópica e uma no município de Guidoal MG, sendo ela da rede estadual do Ensino Fundamental I.

O primeiro contato se deu através de visita à diretora da escola, solicitando autorização para a professora do aluno surdo participar da pesquisa. Em seguida, foi entregue a ela o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e um questionário contendo dezessete perguntas em envelope devidamente lacrado e recolhido posteriormente. Os professores participantes serão mencionados no trabalho, respectivamente como P1, P2 e P3.

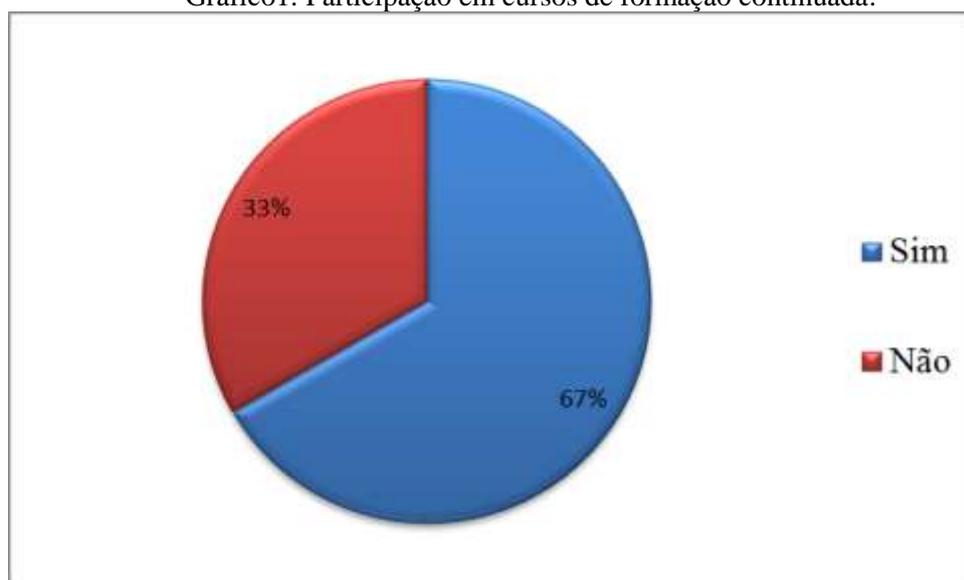
Após serem coletados, os dados foram compilados e organizados, sendo transformados em gráficos para um melhor entendimento, facilitando a divulgação dos mesmos.

Quanto aos dados, no que se refere à formação dos professores, 100% responderam que possuem Ensino Superior. No que se refere ao tempo de atuação em sala de aula do Ensino Fundamental I, ocorre uma variação, sendo 33% a menos de um ano, 33% de um a três anos e 34% acima de oito anos. Os alunos envolvidos nesta pesquisa possuem 8, 11 e 13 anos de idade, e estão matriculados, respectivamente no 1º, 3º e 4º anos.

Estes dados vêm ao encontro do que afirma Salles (2004), que há sim uma defasagem escolar com relação ao aluno surdo e estes permanecem por anos no primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental com produções escritas incompatíveis com o ano escolar, sendo condicionados por muitas vezes a práticas que forçam esses educandos a se comportarem como ouvintes.

Quando questionados quanto à participação em um curso de capacitação para trabalhar com o aluno surdo, 67% dos professores afirmaram participar e utilizar os conhecimentos adquiridos em sua prática de sala de aula, como demonstra a figura abaixo:

Gráfico1: Participação em cursos de formação continuada.



Fonte: Pesquisa, 2016.

Tal constatação é bem fundamentada por Quadros (2006), para o qual a capacitação profissional se faz necessária e é importante para a aprendizagem do aluno surdo, uma vez que este possui especificidades em seu processo de aprendizagem.

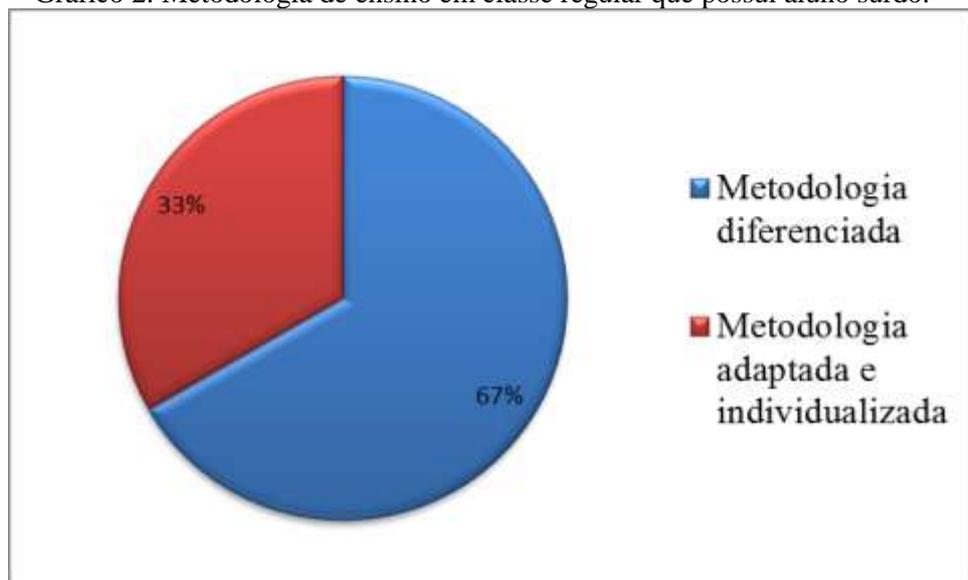
No entanto, estes mesmos professores, quando indagados quanto à maneira de se comunicar com o aluno surdo, P1 respondeu fazer uso de gestos e intérprete, enquanto P2 respondeu fazer uso de gestos e libras e P3 respondeu fazer uso de gestos. Percebeu-se que é comum em 100% das respostas a comunicação por gestos.

Subentende-se que mesmo P2 e P3 tendo passado por curso de capacitação e afirmando fazer uso desses conhecimentos em sala de aula, percebeu-se que este não aconteceu na perspectiva da Língua de Sinais, já que P3 confirmou se comunicar apenas por gestos, o que contraria a ideia de Quadros (2006), para o qual a aprendizagem do surdo se dá através da educação bilíngue, na aquisição da língua de sinais e da língua portuguesa.

Em contrapartida, P1 que afirmou não ter participado de curso de capacitação, possui apoio de um intérprete para se comunicar com o aluno surdo, havendo, portanto, a utilização de LIBRAS em sala de aula. Tem-se, neste caso, o cumprimento da lei 5.626/2005, que dispõe da presença de intérprete em sala de aula a respeito deste profissional. Segundo Lacerda (2000, apud GUARINELO, 2012), afirma que “a presença deste profissional em sala de aula possibilita ao aluno surdo receber os conteúdos escolares em sua língua de fluência, e ainda permite que o professor ministre suas aulas na língua que domina, no caso, a língua portuguesa”.

Interrogados sobre a adequação do PPP quanto às especificidades dos alunos com necessidades especiais, todos os professores responderam que há adequação deste documento que regulamenta o funcionamento pedagógico da escola. Entende-se, com isso, que as escolas propõem ações, atividades e projetos educativos para o atendimento destes alunos. No que se refere à sala de aula propriamente dita, especificamente ao plano de aula, P1 e P2 afirmaram que utilizam uma metodologia diferenciada e P3, por se tratar de uma escola especial, utiliza uma metodologia adaptada e individualizada.

Gráfico 2: Metodologia de ensino em classe regular que possui aluno surdo.



Fonte: Pesquisa, 2016.

Ao serem solicitados a especificar quais seriam essas metodologias diferenciadas, P1 afirmou que “Devido sua deficiência intelectual, todas as atividades trabalhadas são adaptadas ao seu nível de compreensão”, P2 afirma que “As adaptações são feitas em libras e dentro do universo que ele conhece” e P3, por sua vez, responde “Sim. LIBRAS, leitura labial, gestos, mímicas, etc.”. Isso fica evidenciado na figura abaixo:

Quadro1: Tipos de metodologias utilizadas

Metodologias	N
LIBRAS, leitura labial, gestos e mímicas	1
Atividades adaptadas ao nível de compreensão do aluno	1
Adaptações feitas em LIBRAS e dentro do universo que ele conhece	1

Fonte: Pesquisa, 2016

Diante do exposto compreende-se que os professores P1 e P2, têm dificuldades de descrever quais seriam as metodologias usadas para trabalhar com o aluno surdo e P3 confundiu metodologia com estratégias de comunicação e com a língua materna do aluno surdo. Essa constatação configura um quadro de despreparo por parte dos professores em definir uma proposta mais apropriada para trabalhar com tais alunos. Nenhum deles apontam o bilinguismo como proposta mais adequada e recomendável ao ensino de surdos, como descreve o autor.

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino da língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo (SALLES, 2004, p. 47).

Afirma Salles(2004) que na escola, a LIBRAS deve aparecer como meio de instrução prioritária no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Sendo uma língua que expressa pensamentos, ideias abstratas, e emoções profundas, sendo a mais apropriada para ensinar tais alunos.

Quanto aos recursos pedagógicos utilizados para trabalhar com o aluno surdo, dois professores citaram recursos que exploram a capacidade visual do educando. Dentre eles estão: jogos, dicionário temático ilustrado e uso de imagens, livro e programas de computador.

Quadro 2: Recursos pedagógicos utilizados

Recursos	N
Jogos, dicionário temático ilustrado e uso de imagens.	1
Livro e programa de computador.	1
Sala de recursos.	1

Fonte: Pesquisa, 2016

Tais recursos são relevantes para o processo de aprendizagem, pois favorece o reconhecimento e a construção de sentido, por parte do aluno surdo, uma vez que este necessita do visual para interagir com os conhecimentos. A este respeito Guarinelo (2012) afirma que:

“Os professores podem realizar atividades como leitura de vários materiais escritos ou visuais (sequências de figuras, fotos, histórias, jornais, livros, filmes) já que a constituição dos sentidos na escrita decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos”.

Portanto, é através da comunicação visual que o aluno surdo tem a possibilidade de construir significados. Isso reforça a importância do uso da língua de sinais que é uma modalidade espacial- visual no contexto escolar, nas interações professor-aluno.

De acordo com as respostas obtidas dos professores quando questionados se o aluno demonstra interesse na aprendizagem quanto à alfabetização, P1 e P3 disseram que o aluno demonstra interesse, enquanto P2 afirmou que o aluno demonstra pouco interesse, mesmo sendo oferecidos recursos pedagógicos para favorecer a aprendizagem deste aluno surdo.

Ainda no que se refere à sala de aula, é comum que os alunos apresentem dificuldades no complexo processo de alfabetizar-se. Quando interrogados a este respeito P2 e P3, afirmam que a maior dificuldade enfrentada pelos alunos, está no fato de não dominarem a LIBRAS, o que compromete a compreensão e P1 apontou a existência de uma deficiência intelectual como fator dificultador e que agrava a situação da alfabetização do aluno, uma vez que este possui um intérprete.

Quadro 3: Dificuldades apresentadas pelos alunos surdos no processo de alfabetização

Dificuldades	N
Falta de domínio da LIBRAS, o que compromete a compreensão	2
A existência de uma deficiência intelectual	1

Fonte: Pesquisa, 2016.

Os alunos de P2 e P3 provavelmente se enquadram no grupo de crianças que não têm acesso a LIBRAS antes da fase escolar, e criam um jeito particular de se comunicar no ambiente familiar. Assim, chegam à escola regular, sem uma língua comum a ela e ao professor, o que pode comprometer a interação entre educador e educando, e conseqüentemente compromete o processo de ensino-aprendizagem, como bem descreve Guarinello (2012), “A consequência dos surdos desconhecerem a língua de sinais é que muitos chegam ao ensino regular sem uma língua partilhada com o professor, sem utilizar de forma fluente a língua portuguesa e nem a língua de sinais”.

Já no caso do aluno de P1, apesar da presença do intérprete possibilitar e facilitar a interação do aluno com o professor e com os conteúdos escolares, esse possui uma deficiência intelectual que o impede de ainda estar alfabetizado.

Percebe-se que de acordo com as respostas obtidas pelos professores há vários pontos contraditórios à interpretação, ficando explícito em várias respostas o despreparo dos professores com relação à utilização da língua materna do surdo e da língua portuguesa como sendo sua segunda língua.

4. Considerações Finais

A partir dos dados analisados, concluiu-se que o processo de alfabetização e letramento do aluno surdo não acontece de acordo com o que é previsto em lei, nem sob a perspectiva da língua de sinais.

Apesar de afirmarem participar de curso de capacitação, os professores não fazem uso fluente da LIBRAS, portanto não há uma língua comum entre educando e educador, o que compromete a comunicação entre os mesmos dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de ser um direito previsto em lei, a presença de um interprete em sala não é uma realidade da maioria das escolas pesquisadas. Não existe, portanto, o apoio deste profissional que facilita a interação professor aluno de forma significativa na dinâmica de uma sala regular.

Não há uma metodologia clara e bem definida, apesar de as escolas disponibilizarem recursos pedagógicos específicos. Percebe-se a existência de uma tentativa em incluir de fato tais alunos, para que esses se tornem participantes em sociedade, porém não há um plano de trabalho bem estabelecido. A língua não é trabalhada como primeira língua do educando, não havendo demonstração de que a alfabetização aconteça nas duas línguas simultaneamente.

Referências Bibliográficas

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**, 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BRASÍL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASÍL. **saberes e práticas da inclusão**. 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação** Na Área das Necessidades Educativas, 1994. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abr. de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL, **Decreto nº 5.626, DE 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL, **Lei nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm Acesso em 10 de nov. 2016

GUARINELLO, A. C.; **Alunos surdos e linguagem escrita**. Revista Presença Pedagógica, n. 105, v.18, p.13-17, jun. 2012.

LIMA, E. S.; **Formação de professores: letramentos para o aluno surdo a partir de estratégias de ensino desenvolvidas em um curso de capacitação no CAS-PI**. Signos, nº2, v.36, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewArticle/1471> Acesso em: 20 de jun. 2016.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEDEIROS, Maria Gorete de. **Letramento Surdo na Libras (L1) e na Língua Portuguesa (L2) na Educação Básica**. Revista de Educação do Ideal (REI), nº12, v.5, 2010. Disponível em:<<http://www.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Maria-Gorete-Letramento-Surdo-gt-02.pdf>> Acesso em: 20 de Jun. 2016.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADRO, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SALLES, H.M.M.L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdo: caminho para prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v.1.

SALLES, H.M.M.L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdo: caminho para prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v.2.

SANTOS, M.E.d.; BAGAROLLO, M.F. **Reflexões sobre as primeiras experiências em escola regular de uma criança surda**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, nº2, v.2, 2015. Disponível em:<<http://200.145.171.5/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5759/3940>> Acesso em: 20 de jun. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.