

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS**

VALDÊNIA ALVES GOMES

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA POR UM
ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO**

**PICOS
2014**

VALDÊNIA ALVES GOMES

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA POR UM
ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras/Português.

Orientador: Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento

PICOS

2014

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

G633d Gomes, Valdênia Alves.

Dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa por um aluno surdo: um estudo de caso / Valdênia Alves Gomes. – 2014.

CD-ROM : 4 ¾ pol. (61 p.)

Monografia(Licenciatura em Letras-Português) – Universidade Federal do Piauí. Picos-PI, 2014.

Orientador(A): Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento

1. Surdez. 2. Aquisição da Linguagem. 3. Libras. I. Título.

CDD 371.9

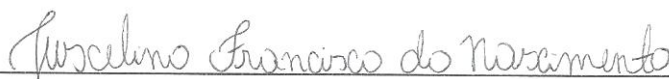
VALDÊNIA ALVES GOMES

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA POR UM
ALUNO SURDO: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Piauí, *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Letras/Português.

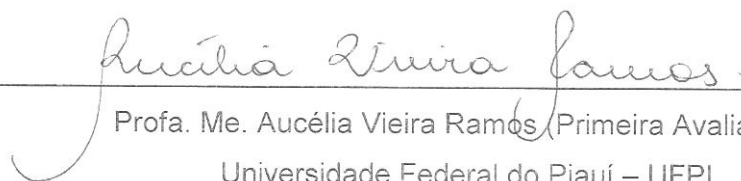
Orientador: Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento

Aprovado em 14 de agosto de 2014.



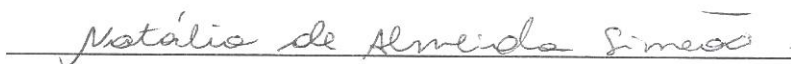
Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento (Presidente)

Universidade Federal do Piauí – UFPI



Profa. Me. Aucélia Vieira Ramos (Primeira Avaliadora)

Universidade Federal do Piauí – UFPI



Profa. Esp. Natália de Almeida Simeão (Segunda Avaliadora)

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Primeiramente, dedico este trabalho a Deus, que foi, sem dúvidas, minha maior inspiração, pois confesso que nenhuma palavra deste trabalho foi escrita sem que fosse inspirada por Ele. A meu marido, Rubens, companheiro de todas as horas, e à minha princesa, que veio me presentear uma vida cheia de alegrias e felicidades. A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, em especial ao meu orientador, Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento, que se mostrou muito mais que um professor, um amigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu Senhor e Mestre, por ter me dado forças e sabedoria para persistir em minha luta para não desanimar, apesar das dificuldades.

Aos meus pais, Maria e Gomes, que me ensinaram a lutar por meus ideais e que somente por meio do próprio esforço é que se consegue alcançar os objetivos. Ao meu marido, Rubens, que sempre esteve ao meu lado em cada passo dessa jornada, pela sua paciência e amor. À minha “princesinha” querida, Laryssa, filha que tanto amo e que veio trazer para mim esperanças e motivos para lutar por dias melhores. À minha irmã, Valdirene, que sempre me deu apoio e escutou, por diversas vezes, as minhas aflições. E meus sogros, Sr. Felix e Dona Antônia, que estiveram ao meu lado me dando forças, em especial minha sogra que sempre ficou com minha filhinha, para que pudesse concluir meu curso.

Ao meu orientador, Prof. Me. Juscelino Francisco do Nascimento, que me foi apresentado em um momento muito difícil do meu curso e que, para mim, foi como um anjo que me trouxe esperanças de conseguir vencer. Por seu empenho, sua dedicação e paciência com os prazos, entendendo as dificuldades de cada um, meu muito obrigado.

Às minhas amigas de graduação, Flávia, Virlandia e Jaqueline, que já fazem parte da minha vida. Fomos testemunhas de muitas dificuldades, mas também de momentos de pura descontração, sem deixar de falar dos momentos de superação, nos quais pude contar com o apoio de vocês, *Amorys!*

Aos professores da minha Banca Examinadora, Profa. Me. Aucélia Ramos e Profa. Esp. Natália de Almeida Simeão, que, com a leitura e análise desta pesquisa, me trarão ricas lições sobre o texto acadêmico, com base nas suas observações.

À escola Landri Sales, que me acolheu nesta pesquisa de forma grandiosa. À professora de Língua portuguesa, por sua contribuição e por sempre estar apta a colaborar com este estudo.

Em especial, ao aluno surdo, que foi o sujeito desta pesquisa. Sem sua colaboração de maneira tão calorosa, não seria possível a realização deste trabalho. E à intérprete de Libras, que esteve sempre disposta a colaborar, auxiliando quando necessário.

RESUMO

Este trabalho possui como temática o processo de aquisição da linguagem e as dificuldades de um aluno surdo em uma sala regular na Unidade Escolar Landri Sales, na cidade de Picos-PI. O objetivo desta pesquisa é servir de debate sobre o tema da surdez, partindo de uma perspectiva voltada para questões que tratem da interação entre linguagem e aquisição. Este estudo se classifica como uma pesquisa de campo, qualitativa, baseada no estudo de caso, que irá avaliar um aluno surdo, matriculado no 8º ano da referida escola. Na coleta de dados, foram utilizadas entrevistas, gravações em áudio e vídeo, questionários, fotos, além das observações das aulas para uma melhor abordagem do problema. Com isso, na fundamentação teórica, nos valem de autores como Carneiro (2009), Del Ré (2012), Fernandes (2012), Gesser (2009), Mrech (1998), Novaes (2010), Santana (2007) entre outros, que abordam o tema deste trabalho, além das perspectivas de inclusão. As análises foram feitas com base no material coletado na pesquisa de campo, pela qual podemos constatar como o auxílio da intérprete em sala de aula trouxe melhoras significativas para o aluno surdo, apesar de ainda ser grande a dificuldade enfrentada por ele em leitura e produção de texto, posto que, quanto mais cedo a pessoa com surdez tiver a aquisição da Libras, melhor será seu desempenho na aprendizagem do português, na modalidade escrita, na escola.

Palavras-Chave: Surdez. Aquisição da Linguagem. Libras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Unidade Escolar Landri Sales	36
Figura 2 – Declamação do poema.....	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Pais alfabetizados ou não	46
Gráfico 02 – Pais capazes de produzir uma carta, uma tabela ou gráfico	47
Gráfico 03 – Leitura de livros, jornais ou revistas.....	48
Gráfico 04 – Diferentes leituras	49
Gráfico 05 – Produção de diferentes textos	50
Gráfico 06 – Hábito de ler	51
Gráfico 07 – Fazem diferentes leituras.....	51
Gráfico 08 – Dificuldades nas produções escolares.....	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 SURDEZ E LINGUAGEM: APONTANDO CONCEITOS	12
2.1 Surdez: breve contextualização	12
2.2 Aquisição da linguagem	14
2.3 Língua brasileira de sinais, surdez e oralismo.....	18
2.3.1 O contexto histórico do bilinguismo	22
2.4 Perspectivas da inclusão na escola	24
2.5 Inclusão de crianças surdas na escola.....	27
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	33
3.1 Caracterização da pesquisa	33
3.2 O campo da pesquisa: Unidade Escolar Landri Sales	36
3.3 Instrumentos de coleta e tratamento dos dados.....	39
4 ANÁLISE DOS DADOS: UM ESTUDANTE SURDO EM UM UNIVERSO OUVINTE	41
4.1 Dificuldades escolares de um aluno com surdez	41
4.2 Exposição das atividades observadas nas aulas de língua portuguesa.....	43
4.3 Resultado do questionário e da entrevista com o aluno surdo	46
4.4 Resultados do questionário aplicado ao professor.....	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos uma pesquisa realizada com um aluno surdo, considerando que a surdez não deve ser entendida como uma deficiência, mas como um modo diferente de encarar a vida Gesser (2009), posto que o surdo pode ter uma vida igual aos das outras pessoas consideradas “normais”, já que a Língua de sinais, sua língua materna, é sua principal forma de comunicação e integração com o mundo dominado por uma maioria ouvinte.

A inclusão de pessoas com surdez já é uma realidade presente nas escolas brasileiras da rede pública, visto que a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB assegura o direito desses alunos de frequentar uma sala de aula regular, poderem participar e ter acesso igualitário ao processo de ensino-aprendizagem.

O principal motivo que justifica a escolha do tema é a curiosidade e o fascínio em estudar pessoas com surdez, curiosidade que se desencadeou na universidade quando, deparando-nos com a Libras em uma disciplina, surgiu a possibilidade de pesquisar mais a fundo essa área que ainda possui poucas pesquisas relacionadas à aquisição da linguagem em pessoas surdas. Portanto, como futuros educadores, percebemos que se faz necessário trabalhar cada vez mais com formas de inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto escolar em virtude da real integração desses indivíduos.

Nosso estudo se trata de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, baseada em um estudo de caso. Para tanto, utilizaremos os aportes teóricos de Gil (2002), Lakatos e Marconi (2010), Silverman (2009), entre outros autores que abordam o estudo de caso como sendo um estudo amplo, exaustivo, de poucos objetos ou pessoas e no qual se pode detalhar ao máximo o caso estudado pelo pesquisador.

Ao longo de toda monografia, fizemos uso de vários autores que trabalham o tema da surdez e suas práticas de inclusão, como Carneiro (2009), Del Ré (2012), Fernandes (2012), Gesser (2009), Mrech (1998), Novaes (2010), Santana (2007), Stokoe (1972), entre outros.

Em relação à estrutura, este trabalho está organizado em cinco capítulos: o primeiro capítulo, será apresentada a introdução; no segundo, se encontram alguns pressupostos teóricos relacionados ao processo de aquisição da linguagem em

crianças surdas, levando em conta as opiniões de diversos autores. Falamos, ainda, acerca do bilinguismo, visto dentro o contexto escolar como uma forma de inclusão de alunos com surdez. Por fim, retratamos alguns conceitos relacionados à inclusão e destacamos algumas Leis que tratam sobre esse tema.

No terceiro capítulo, tratamos da metodologia utilizada, apontando conceitos e situando o campo da pesquisa com as devidas descrições para, em seguida, apresentar os procedimentos utilizados para coleta de dados, como questionários, entrevistas informais e gravações em áudio e vídeo.

O quarto capítulo faz referência às análises dos dados coletados, que vão retratar a descrição das aulas de Língua Portuguesa, a fim de observar a inclusão do aluno surdo e constatar sua dificuldade de leitura e escrita, bem como a participação da intérprete de Libras, auxiliando-o nas atividades. Ainda neste capítulo, são expostos os resultados dos questionários dos alunos ouvintes e do surdo, bem como o da professora de Língua Portuguesa.

Por fim, são apresentadas, no quinto e último capítulo, antes das referências, algumas considerações finais sobre a pesquisa, além de orientações sobre novas pesquisas naquele ambiente, visando à inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais na escola, de modo que esta seja, de fato, inclusiva e acolhedora, acolhendo a todos.

2 SURDEZ E LINGUAGEM: APONTANDO CONCEITOS

2.1 Surdez: breve contextualização

Durante muitos anos, os surdos foram tratados como pessoas incapazes de desempenhar qualquer função, por mais simples que parecesse. Em virtude desse mito, que se prolongou ao longo dos séculos, é que muitas dessas pessoas eram afastadas do convívio social, e privadas de exercer qualquer função, uma vez que não era bem vistas pela população falante (SANTANA, 2007).

A deficiência não é um fenômeno recente, pois acompanha a humanidade no seu processo evolutivo, físico e psicológico. Com isso, este capítulo trata da perspectiva histórica e conceitual da deficiência; e, além disso, busca analisar as formas de deficiência bem como a situação vivenciada por estes sujeitos, traçando um paralelo entre a exclusão e a inclusão.

A tematização de deficiência remete a considerações sobre suas distintas formas, visto que, quando se fala em deficiência, pensa-se em diversos fatores. No contexto da sociedade contemporânea, predomina a distinção da deficiência por meio de doenças ou consequências de violências desenvolvidas na sociedade atual. Nesta esfera, as distinções da deficiência expressam-se na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), divulgada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2000.

As pessoas com deficiência tiveram seus direitos efetivamente reconhecidos a partir da luta dos movimentos sociais que se opuseram diante do desrespeito com que eram tratados e, dessa forma, surgiram variadas terminologias na tentativa de minimizar a restrição de direitos. Nesse sentido, é importante dedicar-se para que as desigualdades não mais aconteçam, exigindo que sejam cumpridas as várias legislações que abordam a múltipla face das problemáticas que envolvem esta minoria social.

Levando em conta que a Língua de sinais é considerada a Língua natural dos surdos, (NOVAES, 2010), levantou-se um questionamento de como acontece essa aquisição da linguagem por crianças surdas, visto que as pesquisas nessa área enfrentam grandes discordâncias, posto que o tema surdez deva ser encarado de vários ângulos ou aspectos como os de ordem médica, em que fonoaudiólogos

defendem o oralismo; de ordem linguística, em que os linguistas defendem a Língua de sinais como língua natural do surdo; e de ordem educacional, que aborda a educação bilíngue como forma de inclusão desses estudantes (SANTANA, 2007). Para entendermos como esse processo de aquisição acontece, devemos compreender, antes de tudo, como a família, que é a principal responsável em escolher uma das três bases de comunicação para a criança surda, encara cada uma das perspectivas de linguagem que poderá ser desenvolvida.

Abordaremos também a questão do bilinguismo como forma de inclusão do aluno surdo na sala de aula regular, na qual ele deverá dispor de um intérprete em Língua de sinais, responsável por interpretar o conteúdo dado na aula para esse aluno, fazendo com que sua aprendizagem seja equiparada com a dos demais discentes ouvintes (NOVAES, 2010).

O objetivo desse trabalho é servir de debate sobre o tema da surdez, partindo de uma perspectiva voltada para questões de tratem da interação entre a linguagem e a aquisição, dando importância ao uso dessa língua pela criança surda, que pode se utilizar dos sinais, para se comunicar de forma completa. No desenrolar das discussões levantadas em torno do universo dos surdos, abordaremos as seguintes questões: De que forma acontece o processo de aquisição da linguagem em uma criança surda? Quais as dificuldades enfrentadas por alunos surdos na sala de aula regular? Como o bilinguismo pode auxiliar nessa aprendizagem?

Abordar um tema como a surdez se faz necessário porque revela muitas questões para além daquelas já discutidas no ambiente educacional e ainda, porque tal deficiência implica numa discussão difícil que deve ser melhor explorada para uma questão maior, holística.

Portanto, a escolha pelo tema se deu orientada pelos critérios de importância, originalidade e viabilidade e também porque será importante quando for ligado a uma questão que polariza ou afeta, de maneira única, uma área da sociedade, contribuindo ou não para o bom andamento dessa sociedade. Esse tema é considerado original porque há indicadores de ótimos resultados e conhecimentos superiores a serem acrescentados.

Sob a ótica profissional e educacional, o tema aqui em estudo, possui importância crescente por ser bem difundida a visão de que a interação entre a linguagem e a aquisição afeta o desempenho e o valor intangível da empresa.

Pelo lado pessoal, o grande motivador para esse estudo é a curiosidade e o fascínio em relação ao tema abordado, bem como o fato da originalidade em relação à questão, dada a reduzida produção científica brasileira que analise a associação entre o tema aqui destacado e os novos modelos de inclusão. Isso faz com que esse trabalho contribua com algo novo e relevante sobre o assunto, tornando-se diferenciado e relevante para quem o desenvolveu.

Analisaremos, portanto, na seção a seguir, a maneira como se dá a aquisição da linguagem em pessoas com surdez, baseados em estudos de Budin (1949), Fernandes (2012), Del Ré (2012), entre outros.

2.2 Aquisição da linguagem

A Aquisição da Linguagem está relacionada diretamente com a linguística e seu método de pesquisa (BUDIN, 1949). Como se sabe, o estudo da cognição humana foi muito discutido por autores com Piaget e Vygotsky, que tentaram explicar como o ser humano adquire expressões verbais e não-verbais para interagir com o outro. Neste estudo, vamos nos ater ao conceito interacionista de Vygotsky de que todo conhecimento adquirido está ligado à relação de interação com o meio social em que a criança convive. Assim, de acordo com Vygotsky (1989 apud FERNANDES, 2012, p. 12)

O desenvolvimento cognitivo, não é entendido como um processo abstrato e desarticulado do contexto sociocultural dos indivíduos. A relação se dá em nível dialético, entre os signos e o universo sociocultural, e entre os signos e a mente interpretadora.

Com base no exposto acima, o que se pode inferir é que o desenvolvimento cognitivo depende, em grande medida, do contexto sociocultural do sujeito, isto porque um não pode existir, em certa medida, sem o outro, e, assim, pode-se afirmar que ambas atuam de forma interdependente conforme alguns elementos.

Segundo a autora, que segue o pensamento de Vygotsky, o meio influencia diretamente a aprendizagem, de modo que a criança desenvolve sua linguagem, materializada pela fala, por meio da troca de experiências com os adultos. Com isso, Vygotsky (1989, p. 45 apud FERNANDES; CORREIA 2012, p. 15) afirma que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica do comportamento

que se destaca no desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Não determinam apenas a que grupo social o indivíduo pertence, mas a toda uma cultura dominante que tem em comum o mesmo desenvolvimento biológico de se comunicar. Portanto, o desenvolvimento cognitivo está bastante atrelado ao grupo social e as pessoas surdas podem encontrar barreiras e dificuldades para se inserir em um contexto sobre o qual a cultura dominante não lhe dá acesso à diversidade de linguagem e comunicação com esta minoria, dificultando a perspectiva dialética que o meio social deveria lhe oferecer.

A aquisição de uma língua é um fenômeno muito complexo, uma vez que todo sistema linguístico é formado por enunciados e sua aquisição está ligada diretamente à percepção e à compreensão específica que cada indivíduo possui em se comunicar. No entanto, essa apropriação não acontece de forma isolada, haja vista que esse sistema linguístico possui características específicas de cognição humana, em que o desenvolvimento da linguagem é tido como um processo que evolui do raciocínio na criança (DEL RÉ, 2012).

Outro fator que deve ser mencionado a respeito da aquisição da linguagem é o de que existe uma idade específica para se desenvolver essa aquisição, chamada de maturação cerebral, na qual a linguagem só se desenvolve até certo nível de maturação física, que seria uma espécie de aprendizagem programada (SANTANA, 2007). Por esse motivo, muitos estudiosos como Barbizet e Duizabo (1985) afirmam que existe uma idade crítica para essa aquisição, que possui começo, meio e fim determinados, baseados na maturação cerebral. A esse respeito, Barbizet e Duizabo (1985 apud SANTANA 2007, p. 62) afirmam que:

A maturação cerebral que a criança atinge logo após o nascimento não serve de nada sem a interação de influências externas, adquiridas do ambiente social sob a forma de estímulos aos órgãos sensoriais. A criança absorve conhecimentos por meio de contatos com a mãe e com familiares.

Dessa forma, podemos inferir que quanto mais contato a criança tiver com os familiares, mais ela estará apta para desenvolver a linguagem de maneira satisfatória. O mesmo não acontece com as crianças que possuem alguma dificuldade de aprendizagem da língua, seja por motivos cognitivos ou físicos, como o que será abordado nessa pesquisa, na seção acerca da aquisição da linguagem de uma criança surda.

Para a família que tem um filho diagnosticado surdo, são levantados muitos conflitos em relação ao destino que vai ser dado a essa criança, uma vez que cabe aos pais decidirem qual a melhor forma de comunicação será utilizada por ela. No entanto, antes de nos atermos às modalidades de linguagem utilizadas pelos surdos, devemos esclarecer qual o conceito de surdez.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 14), a surdez caracteriza-se pela perda parcial ou total, congênita ou adquirida da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Nessa direção, a surdez se caracteriza de duas formas: primeira é a surdez leve ou moderada onde se tem a perda da capacidade de ouvir em até 72 decibéis. Na primeira forma, dificulta, porém, não impede do sujeito compreender alguns sons. A segunda forma é a severa ou profunda que se define como a perda da capacidade auditiva superior a 72 decibéis. Nesta, existe um comprometimento considerável na capacidade de audição.

Para uma pessoa ser considerada surda, existem graus de surdez medidos por decibéis, que classificam as perdas auditivas como leves (de 25 a 40 decibéis), moderadas (de 41 a 55 decibéis), acentuadas (de 56 a 70 decibéis), severas (de 71 a 90 decibéis) ou profundas (acima de 91) (NOVAES, 2010).

A partir do momento em que é diagnosticado o tipo de surdez que a criança possui, cabe à família decidir, conforme Gesser (2009) que modalidade de linguagem adotar, seja ela visual-gestual (Língua de Sinais) ou oral-auditiva (Língua Oral). Essa decisão, que cabe, muitas vezes aos pais, deixa de levar em conta as reais necessidades do filho surdo para que seja feita a melhor escolha dessa modalidade. Porém, em muitos casos, vemos que os responsáveis tendem a optar pela oralidade, que consiste na realização de cirurgias para a recuperação da audição e posterior desenvolvimento da fala, na negação da cultura surda e da língua de sinais (SANTANA, 2007).

É importante ressaltar que qualquer criança com o quadro de surdez pode desenvolver o cognitivo-linguístico, desde que tenha o apoio da família e que este aceite a língua de sinais como língua natural do filho, uma vez que tal forma de linguagem gesto-visual não compromete o seu desenvolvimento, e sim a falta de acesso a uma língua (GESSER, 2009), haja vista que a surdez não deve ser encarada como um empecilho, mas como uma forma diferente de ser.

Seguindo esse mesmo pensamento, destacamos que Chomsky (1995 apud GESSER, 2009) fala a respeito do processo de aquisição e funcionamento das línguas, que se dá de maneira articulada e que, portanto, não deve se restringir apenas à modalidade oral. O mesmo autor afirma ser possível que, tanto do ponto de vista articulatório, como na percepção linguística, essa aquisição se dá em outra modalidade, como na visual-gestual das línguas de sinais. Assim, para Gesser (2009, p. 78), “é possível afirmar que o processo de crianças surdas adquirindo a língua de sinais é análogo, em muitos aspectos, ao de crianças ouvintes”.

Como podemos ver, as crianças surdas possuem a mesma capacidade de desenvolver uma língua que as crianças ouvintes, de forma que a única diferença está na forma ou canal de comunicação dessa língua e não na aquisição, pois o que determina essas diferenças são os fatores sociais.

A esse respeito, Gesser (2009), citando Góes (1996), afirma que o funcionamento do desenvolvimento cognitivo, assim como do linguístico e do afetivo em indivíduos surdos não depende unicamente da capacidade de ouvir, ou seja, os problemas que eles possuem são percebidos por condições sociais presentes em problemas vivenciados por tais indivíduos.

Partindo desse conceito de aquisição da linguagem em crianças surdas, devemos apresentar que as dificuldades enfrentadas por elas estão ligadas a muitos fatores, como os de que muitas crianças só conseguem ter acesso à língua de sinais de maneira tardia na escola; e que muitas delas são privadas desse direito, o que interfere no seu desenvolvimento (FERNANDES; CORREIA, 2005 apud SANTANA, 2007). Tais crianças possuem uma vantagem sobre os adultos, pois elas têm uma grande proficiência em relação a eles, o que se manifesta em um aumento nas habilidades cognitivas, haja vista que, quanto mais cedo houver o contato com a Língua de sinais, mais cedo elas a aprenderão e, assim, poderão fazer uso dela (SANTANA, 2007).

Devemos levar em conta, ainda, que a dificuldade enfrentada pela criança surda está ligada ao fato de que muitos pais decidem por não utilizar a Língua de Sinais, por considerá-la “estranha”. Essa postura, adotada por muitas famílias, interfere no processo de aquisição da linguagem, pois em muitos casos a criança só passa a ter contato com a Língua de sinais na escola.

Percebe-se que, dessa forma, mesmo depois da Libras ser considerada a Língua oficial dos surdos no Brasil, e possuir “a forma de comunicação e expressão,

com o sistema linguístico de natureza visual-motora, assim como estrutura gramatical própria” (Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002), ainda existe muita resistência por parte da família em aceita-la como a língua natural do seu filho, deixando apenas a cargo da instituição de ensino, o que não é o mesmo que vivenciar essa língua em diversas formas de comunicação da vida cotidiana, no contato com a família e no convívio social da criança de um modo geral.

Nesse sentido, como afirma Santana (2007, p. 105):

A Aquisição da língua de sinais dos surdos filhos de pais ouvintes não é tão “natural” quanto a aquisição dos surdos filhos de pais surdos. Como é uma língua não dominada pelos pais, só pode ser adquirida em ambientes institucionais: escola, clínicas e locais que oferecem atendimento especializado. Dessa forma, muitas vezes a criança só tem contato com a língua de sinais em idade avançada.

Como se pode perceber pelo exposto acima, torna-se claro que existe ainda uma restrição no uso da Língua de sinais, pois se sabe que o uso comum dessa forma de comunicação só tem acontecido dentro de espaços escolares e ficado restrito ainda ao uso entre a própria comunidade surda.

2.3 Língua brasileira de sinais, surdez e oralismo

Em 1857, foi fundada, no Brasil, a primeira escola para surdos, hoje conhecida como o Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), na cidade do Rio de Janeiro. Com a mistura da Língua de Sinais Francesa e da Língua de Sinais brasileira antiga, utilizada por surdos de várias regiões do Brasil, temos a origem da Língua Brasileira de Sinais (FELIPE, 2005 apud NOVAES, 2010).

Como podemos observar, existe toda uma estrutura própria dessa língua que a identifica como língua natural, que pode ser aprendida e utilizada tanto por surdos como por ouvintes que se interessam em trabalhar com ela em centros de ensino para surdos ou até mesmo por profissionais das diversas áreas da educação, uma vez que a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Art. 1º que reconhece a Libras como meio de comunicação legal, como vemos a seguir:

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. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil.

A Libras, considerada a língua materna dos surdos brasileiros, é completa em si mesma, uma vez que possui sintaxe, gramática e semântica próprias (NOVAES, 2010). Ela teve seu estatuto linguístico trabalhado por Stokoe (1972), que propunha um esquema linguístico estrutural para compreender a formação dos sinais em cinco parâmetros, citados por Felipe (2001 apud NOVAES, 2010, p. 50):

- a) configuração das mãos: são formas das mãos, que podem ser datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante, ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador;
- b) ponto de articulação: local em que se faz o sinal, podendo tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro;
- c) movimento: os sinais podem ter movimento ou não;
- d) orientação/ direção: os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima;
- e) expressão facial e/ou corporal: as expressões faciais ou corporais são de grande importância para o entendimento real do sinal, sendo que a entonação em Língua de Sinais é feita pela expressão facial.

Muitas vezes, essa formação de sinais, que envolvem configurações de mãos, é encarada apenas como gestos arbitrários ou icônicos e esta visão está relacionada com o fato de a língua de sinais possuir uma modalidade espaço visual, ou seja, quando ela é sinalizada fica mais evidente (GESSER, 2009). Por esse motivo, devemos deixar claro que a iconicidade, que se refere ao fato de associar os gestos à palavra, também acontece nas línguas orais.

Outro fator associado ao uso da Libras é a diferença que existe entre ela e o Alfabeto Manual, que é utilizado apenas para soletrar as palavras e que não é uma língua, mas um código representativo do alfabeto português, no qual as letras alfabéticas são representadas por gestos com as mãos (GESSER, 2009). É importante mencionar que o Alfabeto Manual tem a função de interação entre os surdos, pois eles utilizam-no para soletrar seus próprios nomes e o de vocábulos que não existem em língua de sinais, tem ligação com a linguagem oral. De acordo com Padden (1998 apud SANTANA, 2007, p. 96):

O alfabeto digital é um tipo de sistema manual que representa a ortografia da linguagem oral. No entanto, ele refere-se sempre a nomes próprios, lugares, nomes científicos e é usado em para vocábulos que não possuem sinais.

O alfabeto manual teve sua origem na língua oral e era utilizado para substituir a fala, porém, ele foi se modificando com o passar do tempo, para, aos poucos, integrar a língua de sinais (SANTANA, 2007).

Outro artifício utilizado no processo de aquisição da linguagem por indivíduos surdos é o oralismo, filosofia educacional que propõe ao sujeito surdo o ensino da língua oral com vistas à sua integração no mundo ouvinte, forçando, assim, o ensino da fala como primordial (NOVAES, 2010 p. 82). Ele foi um método muito utilizado para ensinar a língua oral a crianças surdas para que elas fossem integradas à sociedade ouvinte, ou seja, para que essas crianças se adequassem a um mundo ao qual não pertenciam.

Durante muitos anos, a abordagem oralista foi utilizada com o apoio de fonoaudiólogos com a intenção de desenvolver uma linguagem, ainda que de forma mecânica, em crianças surdas, com o apoio das famílias, que possuíam a falsa ilusão de que a fala seria a única forma de tornar essa criança pertencente à comunidade falante, que trabalha, estuda e tem uma vida social, considerada normal (GESSER, 2009).

Entretanto, não se levaram em conta a opinião da criança surda, se ela realmente faria essa escolha para sua vida, já que a fala, muitas vezes, é objetivo dos pais ouvintes, que desejam ver seu filho integrado à sociedade (SANTANA, 2007). Entretanto, a realidade enfrentada por muitas dessas crianças que foram oralizadas e, em muitos casos, proibidas pelos pais de usar a língua de sinais, é que ao se tornarem adultos procuram comunidades surdas ou centros especializados para aprender a língua de sinais (GESSER, 2009).

Talvez a questão de a oralidade ser apresentada de uma maneira negativa por muitos estudiosos, ou até mesmo os próprios surdos adeptos da Língua de Sinais, esteja ligado ao fato de a oralização ser encarada como a negação da identidade. Como afirma Santana (2007, p. 41), “usar a língua de sinais em contato com outro surdo é o que define, basicamente, tal identidade”. Seguindo o que assinala a autora, a interação entre os surdos que usam a língua de sinais ocorre de

maneira a propiciar um reconhecimento entre estes e a coerência na língua que utilizam para se comunicar.

Existem vários métodos que são utilizados na abordagem oralista e o que está sendo mais utilizado atualmente é o implante coclear, em que é feito o implante do aparelho no ouvido da criança para que ela possa ter algum reconhecimento auditivo. Devemos destacar aqui que esse implante é diferente do aparelho auditivo que é colocado no ouvido para se ampliar a audição da pessoa com problemas de surdez, a principal diferença é que as pessoas que optam pelo implante coclear tem que submeter a cirurgia para que o aparelho seja implantado dentro do ouvido do paciente, e nesses casos só pacientes com perdas profundas podem optar pela intervenção cirúrgica que deve ser feita preferencialmente na infância.

Em alguns casos, a criança consegue uma melhora, o que não significa que ela vai ouvir tudo de forma clara, uma vez que esse aparelho só capta o som e o aumenta para que possa ser distinguido pelo cérebro. Para compreender que benefícios esse implante pode trazer, destacamos o que Nussbaum (2003 apud SANTANA, 2007, p. 134) argumenta:

O implante coclear pode:

- promover o acesso ao som ultrapassando as células ciliadas, permitindo ao usuário perceber os sons;
- transformar sinais elétricos e enviar os sons ao nervo auditivo e ao cérebro;
- oferecer mais acesso que as próteses tradicionais para a informação da fala;
- melhorar a percepção de crianças que já realizam treinamento auditivo.

Apesar desses benefícios trazidos pelo implante, devemos levar em conta que ele não significa que a criança deixará de ser surda, como muitos acreditam, uma vez que ele não garante que essa criança possa interpretar os sons ouvidos, tenha acesso completo à linguagem e nem que ela adquira fala como um ouvinte (SANTANA, 2006). Todas essas questões são bastante relativas e vão depender de cada caso, como ressalta Santana (2007 p. 133):

A prótese auditiva continua a ser vista como uma “luz no fim do túnel” por muitos pais e profissionais. E usar prótese pode até significar, para a criança, maior empenho do professor no ensino. Os professores desconhecem que não basta ouvir para falar, assim como ouvir não implica compreender a fala. A ideia de que possa haver uma cartilha, um treino, com exercícios para que o surdo adquira a fala, ainda é crença de muitos professores.

Como podemos perceber, não somente os pais têm a falsa ilusão de que os filhos, depois do implante, poderão ser considerados “normais”, mas também os professores acreditam nessa possibilidade. No entanto, não é um implante que vai determinar se um sujeito será capaz de compreender aquilo que foi captado pelo aparelho, mas a sua interação com o convívio social e as trocas dialógicas entre o indivíduo surdo e os ouvintes, visto que essa interação contribui para desenvolver seus aspectos cognitivos de aquisição (SANTANA, 2007).

Mais recentemente, além do uso de implantes e da aquisição da Libras, o bilinguismo é utilizado na educação de pessoas com surdez, voltado, principalmente, para o Português escrito (L2), dando um enfoque maior à Libras (L1) como uma forma própria de comunicação, cultura e identidade do indivíduo surdo (QUADROS, 2012), como abordaremos a seguir.

2.3.1 O contexto histórico do bilinguismo

A abordagem histórica do estudo, noção e análise do bilinguismo dentro do espaço social e educacional tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar a partir do século XX, tendo em vista as constantes mudanças e transformações do ponto de vista e análise do bilinguismo inserida no contexto da sociedade. O bilinguismo na surdez surgiu na década de 1980, tendo o intuito de abordar tanto a língua de sinais, como a linguagem oral, propiciando ao surdo um contato o mais cedo possível com as duas modalidades de ensino.

O termo bilinguismo é visto como a competência do surdo se comunicar em língua de sinais e aprender outra língua dominante, no caso do Brasil, o surdo terá que escrever em língua portuguesa, como também dominar plenamente a Libras (SANTANA, 2007, p. 237). Para essa autora,

Bilíngue parece ser todo aquele que, com maior ou menor proficiência, lê e/ou escreve e/ou fala a língua portuguesa, bem como a língua de sinais. Ou seja, tal como ocorre com as línguas orais, não há consenso teórico sobre o que é um surdo bilíngue ou o bilinguismo na surdez.

A proposta do bilinguismo tem se mostrado a mais eficaz para que o surdo tenha acesso à Língua de Sinais como Língua Materna (L1, primeira língua) e à Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2), na escrita, de modo que, para que haja interação, é necessário que a língua, na modalidade escrita, seja fornecida pelo adulto ouvinte, com base nas habilidades desenvolvidas apoiando-se na primeira língua, a de sinais, a qual pode ser aprendida isolada ou simultaneamente (SANTANA, 2007).

Com base nisso, podemos observar como o bilinguismo trabalha, considerando a língua como um meio para o desenvolvimento cognitivo do surdo, capaz de gerar uma integração entre surdos e ouvintes (NOVAES, 2010). A língua de sinais possui o objetivo de facilitar a aprendizagem entre a segunda língua – o Português, visto que essa forma de linguagem é a responsável pelo desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo (SANTANA, 2007). A esse respeito, Bernadinho (2000, p. 29 apud NOVAES, 2010, p. 48) afirma que

O bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral. Essas línguas, diversas das línguas orais, têm estrutura própria e são codificadoras de uma 'visão de mundo' específica, sendo constituídas de uma gramática própria, apresentando especificidades em todos os níveis (fonológico, sintático, semântico e pragmático), apesar de parecerem utilizar princípios gerais, nas estruturas subjacentes, semelhantes aos das línguas orais.

No Brasil, o bilinguismo na surdez ainda apresenta controvérsias, devido ao fato de ser um tema bastante recente, em que muitos autores não entram em consenso para se definir o falar bilíngue, conforme assegura Santana (2007). Segundo essa autora, o falar bilíngue não se resume apenas ao uso da língua com eficiência, mas, sobretudo, ao comportamento social em que a relação com as pessoas seja diretamente ligada à interação verbal.

Como podemos constatar, a surdez apresenta uma variedade de situações diferentes de aprendizado de uma língua, seja ela na modalidade oral, escrita ou de sinais; e o ensino de língua é, segundo a abordagem bilíngue, apresentada, de certa forma, como algo novo para a realidade da maioria das crianças surdas (SANTANA, 2007).

2.4 Perspectivas da inclusão na escola

O princípio de viver em sociedade é respeitar a todos independente das particulares que possuem, portanto, incluir é lutar para que as pessoas com algum tipo de deficiência tenham o direito de estar inseridas no convívio social, repudiando qualquer forma de segregação, no caso da discriminação que afasta os surdos de uma maior interação entre os ouvintes, como também no caso das famílias que superprotegem, em alguns casos, isolam seus filhos com alguma deficiência do convívio social (IBDD¹, 2004).

Falamos sobre a inclusão é nos atermos é uma questão primordialmente ética, uma vez que esse tema deve ser tratado como algo primordial na sociedade, onde devemos lutar cada vez mais para derrubar barreiras impostas pelo preconceito, que é a principal causa da exclusão dessas pessoas tidas como anormais. Inclusão, então, ganha um conceito amplo, mas se dirige a todos que têm seus direitos a uma vida de qualidade negada (CARNEIRO, 2009).

Partindo do contexto da história do Brasil, em que a educação sempre foi apresentada como fator reduzido a uma minoria privilegiada socioeconomicamente, podemos afirmar que a educação inclusiva brasileira ainda se encontra fragilizada, devido aos fatores sociais, estruturais e culturais (discriminação social e econômica) (CARNEIRO, 2009).

Segundo o documento da Declaração de Salamanca (1994, p. 11), o seu eixo primordial é a inclusão na educação, como vemos a seguir:

¹ Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Organização não governamental sem fins Lucrativos.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificação organizacional, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

A prática da inclusão se relaciona, antes de tudo, com a aprendizagem e, por esse motivo, as discussões sobre inclusão ganharam forças do século vinte até aqui, de modo que as escolas foram vistas como o principal meio de inclusão de crianças com necessidades especiais. Nessa direção, uma grande vitória alcançada foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que determina que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede pública regular de ensino. Em seu artigo 58, está estabelecido que é dever do Estado oferecer a opção de educação especial:

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.

Dessa forma, a inclusão visa à melhoria da escola para todos e o combate a qualquer forma de exclusão, segregação e discriminação escolar, já que não se restringe apenas à mera integração e inserção das pessoas com alguma deficiência na rede regular, mas criar condições para que eles se sintam envolvidos e integrados no processo de ensino-aprendizagem.

Para que o ato educacional se desenvolva como prática principal e fundamental do sistema educacional, é importante que não só as instituições educacionais, mas também a família e a sociedade de modo geral, lutem por um verdadeiro acesso à escola, por escolas em condições de efetivar uma educação completa, com estruturas física, funcional e organizacional competentes; capazes de efetuar a ação educacional consciente e inclusiva, compromissada em desenvolver valores de igualdade e sabedoria para todos (CARNEIRO, 2009).

Assim, a efetivação da eficácia da proposta de educação inclusiva na escola exige mudanças nas suas ideias e práticas para que ela acolha tais alunos,

removendo as barreiras arquitetônicas e produzindo recursos didático-pedagógicos adaptados para eles (CARNEIRO, 2009).

Portanto, para que a escola se torne uma referência de instituição inclusiva, é necessário rever conceitos ultrapassados que classificam e rotulam as pessoas com deficiência como “coitadinhos” ou “incapazes”, dando-lhes oportunidades reais de aprendizagem em que a cooperação, o apoio por parte da turma e um currículo adequado às necessidades desses alunos sejam responsáveis pela ação modificadora dessa realidade (IBDD², 2004).

De acordo com Santos e Teles (2012, p. 81), “uma escola que segue os princípios da inclusão deve ter por função a promoção da convivência entre as pessoas consideradas normais e as que apresentam necessidades educacionais especiais”.

Assim, cabe às escolas acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, quer sejam com deficiência, que vivam nas ruas e trabalhem; sejam de populações distantes ou nômades; de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nessa direção, pode-se perceber que a Declaração de Salamanca é o documento que vem para igualar os direitos de todos os indivíduos no que diz respeito à educação de forma inclusiva. Assim, pontua Mrech (1998) que a escola inclusiva é o lugar no qual todos os alunos têm as mesmas oportunidades de ser e estar de forma participativa, onde as oportunidades e acessos educacionais e as características individuais são marcados pela igualdade entre as pessoas.

Conforme pontua a Declaração de Salamanca (1994, p. 5-6)

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos.

² Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Organização não governamental sem fins Lucrativos.

Face ao exposto, compreende-se que uma escola que se intitula inclusiva, deve buscar integrar-se à comunidade, bem como apresentar um bom padrão em prestação de serviço, criar em seus docentes um sério sentimento de colaboração e cooperação com a instituição, adotando uma pedagogia de corresponsabilidade entre profissionais nas diversas instâncias educativas, criando, assim, um sistema interdisciplinar que venha a favorecer a aprendizagem dos alunos envolvidos neste processo (SANTOS; TELES, 2012).

Dessa forma, entende-se que “uma escola que se caracteriza inclusiva os professores tem por obrigação conhecer a fundo as possibilidades e limitações dos seus alunos com necessidades educacionais especiais” (SANTOS; TELES, 2012 p. 82), até porque cabe destacar que

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28).

Diante desse pensamento, o papel da escola se torna decisivo mediante as estratégias que irá utilizar a fim de promover inclusão, bem como a partir das decisões que os professores desta instituição irão desenvolver com essa finalidade. Para tanto, eles devem interessar-se pelo que seu aluno deseja aprender, acreditar nas suas potencialidades, para que eles se desenvolvam com garantia de aprendizagem, sendo aceitos como são, escutados e valorizados, favorecendo a sua independência. A esse respeito, abordamos, na próxima seção, o multiculturalismo como forma de inclusão na escola.

2.5 Inclusão de crianças surdas na escola

De acordo com Silva e Brandin (2008), o multiculturalismo surge nos Estados Unidos, mas seu aparecimento não acontece apenas como movimento social que vem para defender as lutas dos grupos culturais negros e outras “minorias”, mas surge no cenário social com o objetivo também de ser uma forma de abordagem

curricular oposta a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar, além do respeito a cultura surda.

A princípio, essa abordagem irá se constituir desvinculada dos sistemas de ensino e passa a ser incorporada pelos movimentos sociais, sobretudo os grupos culturais negros. O multiculturalismo tem como eixo orientador do movimento o combate ao racismo e as lutas por direitos civis (SILVA; BRANDIM, 2008).

Gonçalves e Silva (1998 apud SILVA; BRANDIM, 2008) afirmam que este movimento vai se situar no início do movimento no final do século XIX, a partir das lutas dos afrodescendentes, que pregavam a igualdade de exercício dos direitos civis e o combate à discriminação racial no país.

Segundo afirmam Silva e Brandim (2008, p. 56), o multiculturalismo tem como precursores os professores doutores afro americanos, docentes universitários na área dos Estudos Sociais, que trouxeram, por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes.

Buscando pautar-se em argumentos científicos, o referido grupo buscava preparar as populações segregadas para exigir igualdade de direitos e, nesse contexto, procuravam estimular a sua autoestima, apoiando o debate intelectual sobre questões relativas à discriminação e à exclusão social, como a surdez, alvo deste estudo.

Nesse contexto de exclusão, a educação brasileira está enfrentando, cada vez mais, cobranças por parte da sociedade para que aconteçam transformações no espaço escolar, a fim de oferecer melhores condições de atendimento educacional diferenciado a alunos diversos, uma vez que existem diferentes universos nas salas de aula, nos quais os alunos devem ser avaliados tanto do ponto de vista cultural, como social, linguístico e religioso, perspectiva atual que recebe o nome de multiculturalismo (FERNANDES, 2012).

O multiculturalismo reconhece que a língua de sinais é adquirida de forma natural pelos surdos e essa falta de compreensão da diferença linguística surda trouxe grandes problemas à educação brasileira (FERNANDES, 2012), sendo abordado como forma de inclusão no contexto escolar.

O bilinguismo, por sua vez, ocorre como uma oferta por parte da escola, de modo que o ensino de duas línguas que podem ser ensinadas de forma simultânea ou não (no caso dos surdos, a língua de sinais e o português).

A educação inclusiva, nessa perspectiva, deve ser caracterizada por um processo de atribuições de conhecimentos em que o ato de educar esteja intimamente relacionado à postura educacional de inclusão dos alunos surdos, trazendo aberturas às diferenças e revendo práticas escolares tradicionais para que essa inclusão aconteça de fato (CARNEIRO, 2009). Entretanto, a ausência da estruturação de uma educação inclusiva e eficiente resulta em uma falta de comprometimento para com uma prática de ensino que levará ao aluno com deficiência ações de exclusão e descompromisso (CARNEIRO, 2009).

Nessa perspectiva, a ausência da qualificação dos profissionais da escola e a falta de materiais específicos para cada necessidade rompem com as exigências da contemporaneidade pelos alunos com deficiência e não contribuem para alcançar a eficácia no processo de inclusão (CARNEIRO, 2009).

Desse modo, é importante mencionar que, em nosso contexto brasileiro, existem documentos que priorizam a inclusão de pessoas com alguma deficiência na educação regular, em especial a LDB 9394/96 (conforme mencionamos anteriormente) e a Política de Educação Inclusiva (2005). No entanto, sabemos que muito pouco se faz em relação à inclusão desses alunos surdos em salas regulares, já que, para que isso aconteça, deve se dar estrutura física às escolas, de forma que o coletivo esteja comprometido em buscar alternativas relacionadas à educação de surdos. A esse respeito, Fernandes (2012, p. 60) afirma que:

As diferentes ofertas educativas ou diferentes formas de organização pedagógica (classe especial e sala de recursos) são opções e alternativas baseadas e gerenciadas pelo projeto político-pedagógico da escola. É compromisso coletivo dos profissionais que compõem a dinâmica escolar e o aprofundamento sobre as discussões relacionadas à educação de surdos.

A escola desempenha sua função social, socializadora de conhecimentos, formação integral da criança, da construção da sua autonomia e de sua identidade. Assim, nesse processo, a participação e a colaboração da família é algo imprescindível para que o sucesso e os objetivos propostos na formulação dessa inclusão sejam alcançados.

O atendimento escolar e profissional para os educandos é um fator indispensável para que a inclusão se efetive de maneira concreta. Dessa forma, é importante o trabalho com a política de um Atendimento Educacional Especializado

(AEE) direcionado para a promoção de um ensino flexível e dinâmico que contribui de maneira positiva para a formação plena e integral dos educandos.

No atual contexto educacional de nossas escolas, devem-se criar condições favoráveis para que a educação inclusiva e compromissada com o desenvolvimento integral do educando aconteça de forma globalizada. Para isso, a busca pela inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares ou em classes especiais já está acontecendo a todo vapor, por meio da ampliação de recursos que propiciem a qualidade do ensino e a acessibilidade, como rampas, barras de apoio, banheiros próprios para determinadas limitações e bibliotecas com livros em braile, enfim, condições específicas para cada necessidade.

No entanto, espera-se que também seja despertada, por meio de situações e momentos específicos, a importância do respeito diante dessas pessoas, reconhecendo que elas, independente de que limitações possuam, têm o mesmo direito de viver e as mesmas oportunidades ao conhecimento escolar. A inclusão só acontecerá de fato no momento em que a sociedade, *grosso modo*, reconheça a importância e a necessidade dessa inclusão em todos os setores do meio social no qual os sujeitos estão inseridos.

Para muitos, a utilização de salas especiais pela escola é vista como forma de excluir ou isolar alunos com deficiência, inclusive o surdo, mas isso não é mais assim, uma vez que a sala de recursos é um espaço de apoio que auxilia no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência que frequenta a turma regular. Nesse ambiente, são feitas adaptações que contribuem para um encaminhamento pedagógico que é realizado por meio da língua de sinais para atender à formação sociocultural do aluno, fazendo com que ele avance para se tornar um cidadão e que a língua portuguesa seja utilizada como sistema linguístico de interação na sala de aula (FERNANDES, 2009).

Um grande avanço para que haja a uma maior interação dos alunos surdos na sala de aula foi a Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, que tornou obrigatória a presença de intérprete de Libras na sala de aula para assegurar o direito linguístico ao surdo de ser ensinado em sua própria língua. Com base nessa lei, a presença do intérprete se faz imprescindível e esse profissional deve fazer toda a interpretação da aula para o aluno surdo, de forma a concretizar a interação entre ele e os demais alunos ouvintes da turma, assim como com o professor (GESSER, 2009).

A intérprete é um profissional que tem a fluência em língua de sinais através da prática, no caso do Brasil, a prática da interpretação teve seu início ligada a atividades religiosas, na década de 80 onde se realizou o primeiro encontro nacional de intérpretes que foi apoiada pela Feneis (Federação Nacional Educação e Integração do Surdo), onde mais tarde surgiram as primeiras associações de intérpretes.

A postura desse profissional deve ser íntegra independente de seus conceitos e valores pessoais, onde o intérprete por ser a voz do surdo deverá manter sempre a sua neutralidade em qualquer situação. Para faz necessário que esse profissional tenha conhecimento do Código de Ética do Intérprete que parte do regimento interno do FENEIS. De acordo com esse código podemos destacar algumas características do profissional no art. 7º da Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010:

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

De acordo, com essa Lei que regulamenta o intérprete com um profissional, bem como seu código de Ética, podemos perceber a seriedade que exige essa profissão onde, mais do que respeito pelo surdo deve-se também ser totalmente dedicada à causa, onde atuar em duas modalidades de línguas diferentes para que a inclusão desse aluno se dê de maneira satisfatória.

A esse respeito, Gesser (2009, p. 42) destaca que “a proposta de educação bilíngue aparece como uma tentativa de equilibrar a educação dos surdos, que foi marcada por constantes fracassos”.

Segundo Souza e Barbosa (2012, p. 2) foi devido à instituição do Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que se tem estabelecido que os educandos com surdez tenham assegurado o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares. Isso significa que eles precisam aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Além disso, têm direito a um intérprete que interpreta todas as aulas para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o contraturno preenchido por atividades específicas para surdos.

Considerando que cabe às instituições de ensino garantir a inclusão dos alunos surdos, o artigo 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, ressalta a abertura de escolas bilíngues, com a presença de intérpretes de Libras:

Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

A partir dessa ideia, fica claro que a educação bilíngue deve ser compreendida como uma estrutura complexa, envolvendo inúmeros fatores referentes ao meio social e cultural do qual o indivíduo faz parte. Assim, em qualquer etapa da educação escolar, é importante que o professor conheça a realidade em que o aluno está inserido, o seu contexto histórico, social e econômico, para, então, tentar trabalhar, de maneira consistente e concreta, o bilinguismo em na sala de aula.

No próximo capítulo, descreveremos o campo da pesquisa em que coletamos os dados para a análise, bem como os métodos de coleta e o sujeito da pesquisa, um aluno surdo do 8º ano do Ensino Fundamental.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa exploratória, na qual será utilizado o estudo de caso, baseado na história de vida de um aluno com quadro de surdez profunda (NOVAES, 2010), de 19 anos, do sexo masculino, filho de pais ouvintes, matriculado na Unidade Escolar Landri Sales, onde foi desenvolvida a pesquisa de campo e feita a coleta de dados para este estudo. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa exploratória, destacaremos, a seguir, aspectos que devem ser considerados para uma melhor compreensão de como se desencadeou o desenvolvimento deste trabalho.

Com o objetivo de dar maior familiaridade ao problema abordado, este tipo de pesquisa procura sempre analisar, de forma detalhada, o tema a ser trabalhado, explicitando-o de maneira a se construir hipóteses sobre o assunto, envolvendo levantamento de dados bibliográficos, entrevistas com pessoas que possuem relação com o assunto e análise de exemplos que facilitem a compreensão (GIL, 2010), uma vez que tem como objetivo oferecer maior contato com o público-alvo e aproximação com o fenômeno estudado. Por esse motivo, seu planejamento apresenta maior flexibilidade e, além do mais, podemos destacar que o estudo de campo se relaciona mais com as interações de seus componentes do que com dados estatísticos, tendendo a utilizar mais técnicas voltadas à observação do que propriamente à interrogação (GIL, 2010).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 21-22), “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Nesse sentido, nos permite trabalhar com os sentimentos e falas dos envolvidos no estudo.

Embora os autores ressaltem que a pesquisa qualitativa não possa ser quantificada com dados estatísticos, isso não deve ser visto como um fator negativo, uma vez que podemos utilizar esses dados detalhados para acrescentar novos significados às respostas codificadas que, muitas vezes, passam despercebidos por esses dados estatísticos que, sem uma análise mais profunda, não teriam a capacidade de ser percebidas (BRANNEN; MOSS, 1991 apud SILVERMAN, 2009).

Para Kilr e Miller (1986 apud SILVERMAN, 2009, p. 58), “[...] a pesquisa qualitativa implica um compromisso com as atividades de campo. Não implica um compromisso com os ‘números’”.

O que não deve ser encarado como um problema em se trabalhar com a pesquisa qualitativa é o fato de não ser possível medir dados a partir de levantamentos, que se dão apenas pela avaliação feita na pesquisa de campo pelo pesquisador, como é feito com as pesquisas quantitativas, já que se preocupa apenas em mostrar resultados obtidos por meio de dados específicos (SILVERMAN, 2009). Como exemplo quantitativo, podemos mencionar a quantidade de pessoas com deficiência auditiva que existem no Brasil e, no caso da pesquisa qualitativa, ao invés de mostrar a quantidade de pessoas surdas, trabalhar com casos específicos de surdez.

Com isso, podemos destacar que o principal ponto forte das pesquisas qualitativas reside no fato de se poder estudar os fenômenos que se encontram disponíveis em qualquer lugar (SILVERMAN, 2009).

No decorrer desta pesquisa, adotamos o estudo de caso de aluno surdo matriculado no 8º ano de uma escola pública para, com o auxílio da pesquisa de campo, analisar as dificuldades enfrentadas por ele na leitura e na produção escrita devido à sua aquisição de linguagem ser tardia em relação aos outros alunos da turma. Este estudo de caso, em particular, não deve ser generalizado a todos os alunos com problemas de surdez, tendo em vista que cada pessoa pode desenvolver suas habilidades linguísticas, mesmo sendo surda.

O estudo de caso pode ser caracterizado por um tipo de pesquisa que tem como objeto específico de análise de unidades que possam ser averiguadas de maneira mais profunda pelo pesquisador, pois se baseia no detalhamento minucioso do local ou sujeito agente em um contexto situacional (FIALHO; NEUBAUER, 2008). Conforme as ideias desses autores, o estudo de caso consiste na forma de coleta de dados, de modo que as informações devem ser específicas e envolvam as interpretações do pesquisador, bem como o indivíduo pesquisado age diante de determinadas situações.

Este tipo de estudo, segundo Gil (2010, p. 57), “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Para o autor, nesse caso, a pesquisa está voltada para um ou poucos objetos, ou seja, o indivíduo a ser pesquisado; e a forma

que deve ser conduzida a pesquisa se dá pela observação profunda dos fatos da maneira mais fiel possível da realidade enfrentada.

De acordo com Yin (2005 apud GIL, 2010, p. 58), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Com isso, devemos destacar que o estudo de caso se baseia na investigação de casos que transmitem seu próprio cotidiano. Assim sendo, para essa investigação, o pesquisador se utiliza de várias formas de catalogar essas evidências (YIN, 2005 apud GIL, 2010).

Stake (1995 apud MAFFEZZOLLI; BOEHS, 2008) afirma que o estudo de caso possui um caráter interpretativo por parte do pesquisador e dá muitas possibilidades de perguntas que podem ser dirigidas aos envolvidos, como uma alternativa para se conhecer a fundo realidades. Além do mais, é confirmada a relação de uma posição epistemológica voltada aos estudos de caso qualitativos, no qual as “pesquisas qualitativas são subjetivas” (STAKE, 1995, p. 45 apud MAFFEZZOLLI; BOEHS, 2008, p. 97), visto que expressam, em muitos casos, a visão do pesquisador.

Há diversas maneiras de escolher um caso específico para ser abordado, mas, em muitas escolhas, o que predomina é fato de o caso a ser trabalhado ser algo único, que vai exigir um melhor detalhamento do âmbito das ciências sociais.

Segundo Stake (1995 apud MAFFEZZOLLI; BOEHS, 2008), existem três tipos de estudo de caso: o primeiro é chamado de caso intrínseco; o segundo é o caso instrumental; e o terceiro é o coletivo. Cada um dos três difere no andamento do estudo, uma vez que os objetivos são diferentes para cada um deles e devem estar bem detalhados na pesquisa.

Conforme Creswell (1997), citado por Maffezzolli e Boehs (2008), no estudo de caso intrínseco, o pesquisador tem seu foco principal no caso a ser pesquisado, vendo-o como “único”, pois seu único interesse é entender o fenômeno em especial. Já no estudo de caso instrumental, o caso estudado pelo pesquisador é utilizado como fórmula de comprovação de uma teoria específica. Nesse estudo, o investigador deixa o caso para segundo plano, servindo apenas de base para suas teorias. No estudo de casos coletivos, o pesquisador pode se direcionar para pesquisas em massa, como de uma população, ou, ainda, analisar vários casos individuais, buscando, assim, características em comum.

Diante dos tipos de estudo de caso apresentados, destacamos que utilizaremos, neste trabalho, o caso intrínseco, uma vez que essa pesquisa está centrada no caso de um aluno surdo.

3.2 O campo da pesquisa: Unidade Escolar Landri Sales

A pesquisa de campo, na qual foi feita a coleta de dados, na Unidade Escolar Landri Sales, escola da rede pública estadual, situada na Rua Monsenhor Hipólito, nº 959, centro na zona urbana da cidade de Picos-PI, a 310 km da capital do Estado, Teresina. O principal motivo para a escolha desta instituição deveu-se ao fato de a pesquisadora ter cursado do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental na referida escola e, por esse motivo, ter conhecimento do seu trabalho de inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência.

Figura 1 – Unidade Escolas Ladri Sales



Fonte: Autor da pesquisa (2014)

A escola foi fundada em 25 de março de 1969 e, até hoje, funciona no mesmo local de sua inauguração, passando por algumas reformas. A mais recente foi no ano de 2011, quando foram feitas mudanças na estrutura física e, também, a substituição de carteiras. A instituição dispõe de seis salas de aula regulares,

ofertando, no turno matutino, o ensino fundamental e médio (6º ano ao 3º ano); assim como no vespertino (7º ano ao 3º ano) e; no noturno, apenas o ensino médio.

Além disso, conta com uma sala de recursos multifuncionais que funciona como apoio pedagógico especializado, funcionando com a ajuda de psicólogos e pedagogos que atendem alunos que com algum tipo de deficiência, seja ela física, intelectual, visual ou auditiva. Os alunos que frequentam essa sala estão matriculados em salas regulares da própria escola e frequentam esse espaço em um horário diferente daquele em que está matriculado, buscando um ensino especializado para seu tipo de deficiência, com o objetivo de alcançar melhores resultados na sua aprendizagem.

A escola também possui uma sala que funciona como diretoria; uma secretaria e sala de coordenadores, contendo um ventilador, dois computadores à disposição da coordenação e dos professores, uma geladeira, cinco armários, três mesas, duas impressoras, duas máquinas de xerox, duas caixas de som, dois projetores, todos funcionando bem e em bom estado de conservação.

A sala de professores é climatizada e se encontra no interior da escola e dispõe de uma mesa grande para utilização dos professores, além de armários onde são guardados os materiais utilizados por eles, como diários de classe, apagadores e pastas pessoais; um banheiro; um computador e cadeiras confortáveis. Em outra sala, que fica nesse mesmo espaço dos professores, se encontra a sala de vídeo, com uma televisão e um DVD, sendo, atualmente, utilizada para atendimento aos alunos por parte dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculados à Universidade Federal do Piauí.

O espaço físico da instituição possui acessibilidade para pessoas com deficiência físicas; há dois bebedouros; uma cantina onde é feita a merenda dos alunos; e dois banheiros, um masculino e outro feminino (em mau estado de conservação), nos quais há três sanitários em cada um, três pias e um espelho no feminino; uma quadra para a prática de esportes e a realização de campeonatos entre outras instituições de ensino; além de um espaço utilizado pelos alunos para recreação e realização de eventos culturais.

Com relação aos aspectos administrativos, a escola conta com uma diretora, indicada pela secretaria de educação; um coordenador pedagógico; dois secretários; três vigias; cinco zeladores, que também trabalham como merendeiras. O corpo docente da escola é composto por 64 professores, dentre os quais 90% são efetivos.

O processo de matrículas é anual, renovadas para os alunos veteranos e aberta para os novatos que queiram ingressar na escola. O alunado compõe-se de 624 alunos matriculados na instituição. Dentre esses, 20 têm algum tipo de deficiência, desde visuais a auditivos, como o que será alvo deste estudo.

No que diz respeito à parte pedagógica, os professores da Unidade Escolar Landri Sales fazem, com toda a equipe escolar (supervisores de ensino, coordenadores, professores incluindo a interprete, direção da escola, secretários), o planejamento mensalmente, observando os obstáculos que enfrentam para que seus objetivos com os alunos sejam alcançados, surgindo, logo depois, sugestões diversas para que possam chegar a um ponto estratégico e minimizar os problemas que surgem no cotidiano escolar.

As avaliações dos alunos são feitas de forma continuada, sendo aplicadas, ao final de cada mês, uma prova escrita, com questões objetivas e/ou subjetivas. Essa avaliação possui caráter qualitativo, mas também é levado em conta o quantitativo dos alunos por meio de suas participações em sala de aula, realização das atividades propostas pelos professores, bem como pela frequência nas aulas, que podem acrescentar pontos na prova. A avaliação do aluno surdo é feita com auxílio da intérprete que traduz para ele em língua de sinais e depois ele escreve a resposta em português.

O tema que trata da questão da aquisição da linguagem pelo surdo, além da forma como essa aquisição pode auxiliar na construção do conhecimento desse aluno, surgiu da necessidade de se debater como a escola escolhida trabalha em relação à inclusão desses alunos.

Para isso, foi feito um levantamento prévio da realidade do estabelecimento de ensino, pelo qual foi constatada a presença de um único aluno surdo, matriculado em uma turma regular, cursando o 8º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino; o que despertou o interesse em trabalhar com essa temática por meio da observação da sua realidade, destacando a presença da sala de recursos que a escola possui, o que facilita a integração desse sujeito.

O aluno surdo, sujeito desta pesquisa, estuda na turma que observamos, composta por 31 alunos regularmente matriculados, dos quais apenas 22 frequentam assiduamente, sendo 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com faixa etária entre treze e dezessete anos.

Os alunos são muito agitados, conversam muito durante as aulas e quase não prestam atenção àquilo que os professores ensinam. Apesar de a turma ser muito barulhenta, não atrapalha em nada a concentração do sujeito alvo desta pesquisa, que se senta bem à frente do professor e do seu intérprete de Libras, que começou a atuar esse ano na escola, auxiliando-o nas aulas.

A sala de aula é um ambiente pequeno em relação ao número de alunos; porém acolhedor, as carteiras se encontram em ótimo estado de conservação, uma vez que foram trocadas após a reforma. A sala possui três ventiladores; quatro lâmpadas para iluminação; um quadro de acrílico; teto forrado; paredes com cerâmica na altura das cadeiras e uma frase pintada na parede central, do autor Diógenes: “A base de todo Estado é a educação da sua juventude”.

Apesar de a turma ser considerada pequena, há muitas conversas paralelas, o uso do celular é constante e, por isso, a professora tem sempre que interromper a aula para chamar a atenção dos alunos para pedir silêncio, o que faz com que ela se irrite por diversas vezes com eles. Entretanto, apesar de serem indisciplinados, são alunos que participam das aulas, expondo suas opiniões e tirando suas dúvidas, que adoram trabalhar em equipe e fazer gincanas dentro da sala de aula.

Pelo que pudemos observar, a maior parte das atividades realizadas é voltada para a teoria, a professora de língua portuguesa trabalha muito com textos escritos e quase não relaciona o conteúdo dado com a prática. Com isso, vemos a grande dificuldade que uma professora encontra em trazer formas alternativas para melhoria das aulas, principalmente para o aluno surdo.

3.3 Instrumentos de coleta e tratamento dos dados

Para a obtenção dos dados, observamos o aluno surdo durante a pesquisa de campo em sala de aula e em ambientes extraclasse, como o pátio da escola; além da sua participação na sala de recursos multifuncionais. Para a coleta de dados, foram feitas entrevistas, fotos para acervo pessoal, gravações em áudio e vídeo, além da aplicação de questionários, (disponível no apêndice A) no intuito de investigar o processo de ensino-aprendizagem desse aluno, com base nas dificuldades que ele enfrenta nas aulas de língua portuguesa.

As entrevistas foram feitas, informal e espontaneamente, com os professores que atuam na sala de aula do aluno surdo. As perguntas eram aleatórias, de acordo

com o andamento das conversas, realizadas de forma individual, sem ajuda da pesquisadora.

É importante ressaltar que a entrevista qualitativa é um método de pesquisa muito importante já que, por ela, se pode ter conhecimento das opiniões e visão que as pessoas entrevistadas têm sobre determinado assunto. Conforme Byrne (2004 apud SILVERMAN, 2009, p. 110):

A entrevista qualitativa é bastante útil como um método de pesquisa para se ter acesso às atitudes e aos valores dos indivíduos- coisas que não podem necessariamente ser observadas ou acomodadas em um questionário formal (...) proporcionam um melhor acesso às visões, as interpretações dos eventos, aos entendimentos, às experiências e às opiniões dos entrevistados.

No que diz respeito à entrevista qualitativa, ela pode ser considerada não dirigida, a qual, para Ander-Egg (1978 apud MARCONI; LAKATOS, 2010), se trata de uma entrevista que consiste na total liberdade de expressão por parte da pessoa entrevistada, que tem a oportunidade de expor sua opinião, de modo que o entrevistador apenas incentiva, sem influenciar nenhuma resposta.

Para a coleta de dados, foram utilizados, também, gravações em áudio e vídeo, que contribuíram para a análise de dados como uma fonte de consulta, uma vez que, como afirma Sacks (1992 apud SILVERMAN, 2009), não conseguimos guardar apenas na memória todos os dados e as anotações, muitas vezes, podem ser resumidas, por isso, as gravações conseguem captar melhor os detalhes da conversa.

Foram feitos, ainda, questionários (disponíveis no Apêndice A), com o intuito de sondar as primeiras informações sobre o caso do aluno observado. Assim, foi feita uma série de perguntas aos professores a respeito do caso desse discente. Cada professor teve tempo para respondê-lo, sem a presença da pesquisadora, que, posteriormente, fez a coleta dos questionários e as constatações necessárias.

Após a coleta de dados, será feita a tabulação dos dados, apresentada no capítulo a seguir, no qual serão analisados os materiais coletados e feitas as ressalvas sobre as dificuldades com a leitura que o aluno surdo possui.

4 ANÁLISE DOS DADOS: UM ESTUDANTE SURDO EM UM UNIVERSO OUVINTE

4.1 Dificuldades escolares de um aluno com surdez

O sujeito alvo desta pesquisa nasceu surdo, com um grau de surdez profunda (NOVAES, 2007) e sua família optou por não realizar cirurgias nele, uma vez que esses procedimentos são muito caros e seus pais não possuíam condições para custear o procedimento. Além disso, ele até utilizou a prótese auditiva que amplifica o som, mas não resolveu o seu problema, já que, como mencionamos no capítulo anterior, esses aparelhos em pessoas com surdez total não recuperam a audição, mas apenas amplificam sons exteriores, o que torna difícil a compreensão do que é escutado (SANTANA, 2007).

O participante da pesquisa também não foi oralizado, nem faz leitura labial, uma vez que não consegue compreender o português falado, mas consegue copiar as palavras do quadro ou do livro didático. Assim, sua principal dificuldade na escola se deve ao fato de ele não saber ler na (L2), e, por esse motivo, não consegue interpretar as construções de palavras do português como complementos e pronomes. Devido a um processo de alfabetização tardio, o que se pode observar é que este revela uma dificuldade no seu processo de aprendizagem e, por essa razão, se enfatiza a necessidade de inserir os alunos com surdez o mais rápido possível na escola, a fim de evitar o surgimento de dificuldades que possam comprometer a comunicação e o processo de aprendizagem destes.

No caso desse aluno surdo, sua relação em sala de aula com os professores ocorre muito pouco, já que a intérprete é a única que pode interpretar o que ele fala, por meio do uso da Libras. Mesmo com a presença dessa profissional, vemos que ele ainda enfrenta muitas dificuldades, como o fato de não saber ler, o que acarreta dificuldades na hora de conseguir responder às atividades que são passadas para casa, ele necessita de ajuda especializada. Por esse motivo, frequenta a sala de recursos para que possa ser feita a tradução das atividades em Libras, as quais, logo depois, são copiadas, em língua portuguesa, em seu caderno.

O aluno interage diretamente com a intérprete, fazendo uso da Libras, que foi aperfeiçoada por ele logo após a chegada da sua auxiliar. Destacamos que o discente já conhecia Libras e que a aprendeu de maneira tardia na escola,

frequentando a sala de aula regular desde o 6º ano e sendo acompanhado na sala de recursos, quando ingressou na instituição. Contudo, são inegáveis os avanços alcançados por ele após a chegada da intérprete no colégio.

O fato de se comunicar em língua de sinais ainda é um empecilho para sua interação com os demais colegas, visto que essa modalidade não é ensinada para os demais alunos e, por mais que ele se esforce para repassar algumas palavras, os seus colegas não se interessam muito em aprender, o que acaba deixando-o deslocado das conversas com os outros alunos, de modo que o diálogo só ocorre na presença da intérprete, que faz a tradução e a interpretação de tudo o que é dito pelo aluno e do que é dito pelos seus colegas de sala.

A forma de avaliação desse aluno é algo que também merece ser mencionada pelo fato de ela acontecer simultaneamente à dos demais alunos. Nesse caso, a intérprete é quem faz toda a leitura da prova e depois lhe repassa, por meio da Libras. Em seguida, ele lhe dá a resposta, também em Libras e, por fim, ela o ajuda a repassar a resposta correta para o português, na modalidade escrita. Nesse processo, algumas professoras confessaram que, durante algum tempo, desconfiaram que essa forma de avaliação estivesse favorecendo-o, posto que a intérprete desse a resposta em português. No entanto, segundo a auxiliar do aluno, ele sabe do que se trata a prova, mas só não consegue passar para o papel.

Através dessas afirmações feitas pelas professoras do aluno surdo vemos como ainda é grande o caso de preconceito, ainda que disfarçado para com esses alunos uma vez que, consideravam-no incapaz de saber as respostas corretas da prova sem que a intérprete lhe fornecesse, com isso vemos o quanto é importante programas de capacitação para essas professoras que se dizem aptas para trabalhar com alunos com alguma necessidade especial.

A sala de recursos se torna uma grande aliada no processo de inclusão desses alunos, porém, ainda necessita de grandes investimentos, já que a falta de materiais paradidáticos que podem auxiliar na compreensão das palavras em português são praticamente inexistentes e, por mais que sejam solicitados com frequência, esses materiais nunca chegam à escola que necessita.

Com isso, podemos constatar que são muitos os problemas enfrentados por um aluno que possui algum problema auditivo, como no caso do sujeito da pesquisa, e que necessita de atendimento especializado, como o auxílio da intérprete que

acaba se tornando indispensável na sala de aula para que sua aprendizagem se dê forma mais proveitosa.

Na seção a seguir, trataremos das observações acerca das dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo nas aulas de língua portuguesa.

4.2 Exposição das atividades observadas nas aulas de língua portuguesa

A observação das aulas de língua portuguesa ocorreu no período dos meses de maio e junho de 2014, nos dias de segunda, terça e quarta-feira, à tarde. A turma observada era composta por 31 alunos matriculados, dos quais apenas 22 frequentam diariamente as aulas, sendo 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, dentre eles, o aluno surdo, sujeito dessa pesquisa.

É importante destacar que, devido ao fato de o tempo destinado à pesquisa de campo e à coleta de dados ter sido limitado, sobretudo por conta da antecipação das férias escolares para a segunda semana de junho, em decorrência da realização da Copa do Mundo, houve uma restrição da coleta de dados e uma redução do período que seria destinado ao estudo de caso do aluno surdo de maneira mais aprofundada, já que o tempo destinado à aplicação de novos conteúdos foi reduzido a fim de se adequar o calendário escolar e a realização das provas e recuperações de alunos que estavam abaixo da média.

Portanto, vamos nos ater à descrição das observações das aulas. A campainha da escola bate pontualmente às 13hs10min, primeiro sinal que anuncia a entrada dos alunos em sala de aula para guardar o material e escolher suas carteiras. Em seguida, são acrescentados mais cinco minutos para que eles possam ir ao banheiro ou beber água, mas o que acontece é que muitos preferem ficar conversando em frente à sala de aula e só vão ao banheiro quando percebem a aproximação da professora que vai entrar na sala.

Na primeira aula que observamos, em uma segunda-feira do mês de maio, a turma se mostra muito curiosa pela presença da pesquisadora, inclusive o aluno surdo, que perguntou à intérprete o que faríamos ali e obteve a resposta de faríamos uma pesquisa, sem mencionar, em um primeiro instante, do que se tratava. No seguimento da aula, presenciamos um fato interessante na realização da chamada, pois a professora chama o número do aluno surdo e se esquece de que ele não

ouve, o que foi motivo de deboche por parte dos colegas dele, mesmo sem haver, por parte do sujeito da pesquisa, incômodo com a situação, já que ele não fazia ideia do que estava acontecendo. Em seguida, a professora começa a copiar, no quadro, o conteúdo que será trabalho para a prova sobre figuras de linguagem.

Percebemos, no momento da explicação do conteúdo, que o aluno surdo sentiu muita dificuldade de compreensão e que a intérprete se esforçou para ensiná-lo em Libras, uma vez que a intérprete não tem total conhecimento do assunto repassado pela professora de língua portuguesa e deveria ser auxiliada pela mesma, para que houvesse uma integração entre ambas, porém a professora mostrou-se desinteressada na aprendizagem dele, que fica mais a cargo da intérprete, o que não deveria ocorrer, uma vez que ela está em sala apenas para auxiliá-lo nas possíveis dúvidas que ele venha a ter. Consoante Antia e Kreimeiyer (2001 apud LACERDA, 2006), o papel da intérprete em sala de aula deve estar claro para professores e alunos, caso contrário, a participação dela em sala pode se tornar improdutiva, posto que não possui ajuda da professora titular.

Logo após a explicação, a docente pediu para que os alunos abrissem o livro e lessem o texto que estava na página 138. Nesse momento, o aluno fica ocioso, sem conseguir ler e, por esse motivo, senta-se ao lado de uma colega para que ela leia o texto e responda às questões e ele copie as respostas, que são depois debatidas com a intérprete.

No dia seguinte, a professora seguiu explicando sobre figuras de linguagem por meio da correção do exercício. Com isso, o aluno surdo pede para que a professora copie as respostas no quadro para que ele possa copiar em seu caderno. Nesse momento, outros alunos começam a apagar as respostas escritas por eles e copiar as da professora, o que evidencia uma maneira negativa no tocante àquilo que os alunos consideram correto, desprestigiando aquilo que eles mesmo fizeram e copiando a resposta dada pela professora da turma, até porque ela dá as respostas no quadro sem ouvir o que os alunos disseram nem discutir sobre a leitura do texto.

Com o passar dos dias de observação, foi possível perceber que as atividades desempenhadas pela professora de língua materna não possuem um planejamento específico para que haja uma participação direta do aluno surdo que, praticamente, não tem nenhuma forma de interação com a docente, mas apenas com a intérprete, que sempre tenta solucionar as dúvidas que ele possui, então

podemos afirmar que a metodologia utilizada pela professora de língua portuguesa não está de acordo com as reais necessidades do aluno surdo.

Durante uma das aulas observadas no mês de junho, em um dia de quarta-feira, foi trabalhada a questão da produção oral, na qual a professora aplicou uma atividade chamada “Roda de poema”, disponível na página 147 do livro didático e pela qual os alunos teriam que produzir um poema e depois declamá-lo. A atividade foi realizada em dupla e o sujeito deste estudo ficou responsável por declamar o poema que falava sobre a história de um extraterrestre que veio à terra, para ajudar os outros. Podemos perceber que essa atividade foi bem sucedida, pois, com ela, o aluno conseguiu interagir com seus colegas e trabalhar sua dificuldade em produção de texto, com a ajuda da intérprete, como vemos a seguir:

Figura 2 – Declamação de poema



Fonte: Autora da pesquisa (2014)

Na imagem acima, destacamos o aluno surdo contando, em Libras, o que compreendeu do poema, ao passo que a intérprete fala, em português, para a turma. Com base nessa realidade em sala de aula, Antia e Kreimeiyer (2001 apud LACERDA, 2006) afirmam que a participação da intérprete em atividades como

tradução ou sugestões em sala de aula são uma forma de interação do aluno surdo no cotidiano escolar.

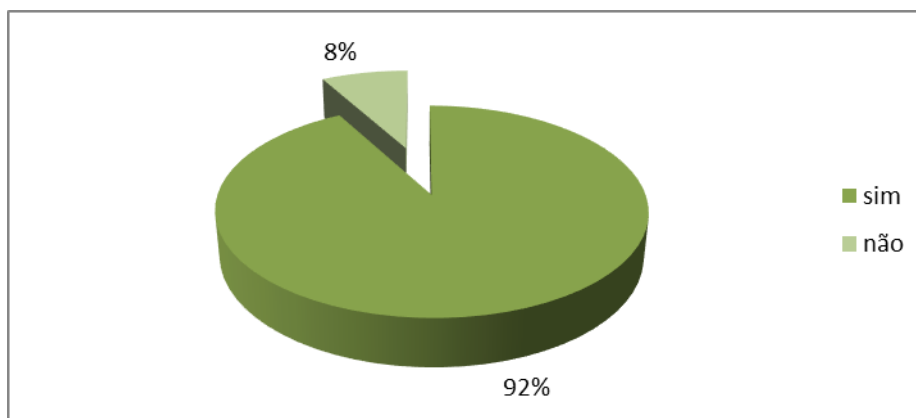
4.3 Resultado do questionário com os alunos ouvintes e da entrevista com a intérprete o aluno surdo

A análise dos dados coletados na instituição decorreu de maneira expositiva, por meio de narrativas, de modo que serão expostos os resultados obtidos com os questionários feitos com 22 dos 31 alunos dessa sala de aula, posto que 9 não responderam, e a professora de Língua portuguesa. As respostas serão confrontadas da seguinte forma: algumas das respostas presentes no questionário dos alunos ouvintes com as da entrevista que foram feitas com gravações em áudio e vídeo com o aluno surdo e sua intérprete, objetivado fazer um paralelo das dificuldades enfrentadas com a leitura pelos ouvintes e pelo aluno surdo, não deixando de destacar os discentes e a professora responderam às perguntas de maneira espontânea, sem interferência da pesquisadora.

Assim, é importante ressaltar que, para realização da entrevista com o aluno surdo, fez-se necessário o acompanhamento da intérprete de Libras para fazer a mediação das perguntas e das respostas, uma vez que não dominamos o uso da Libras.

Questionou-se a estes alunos se seus pais sabem ler e escrever e como resposta foi informada que:

Gráfico 01: Pais alfabetizados ou não



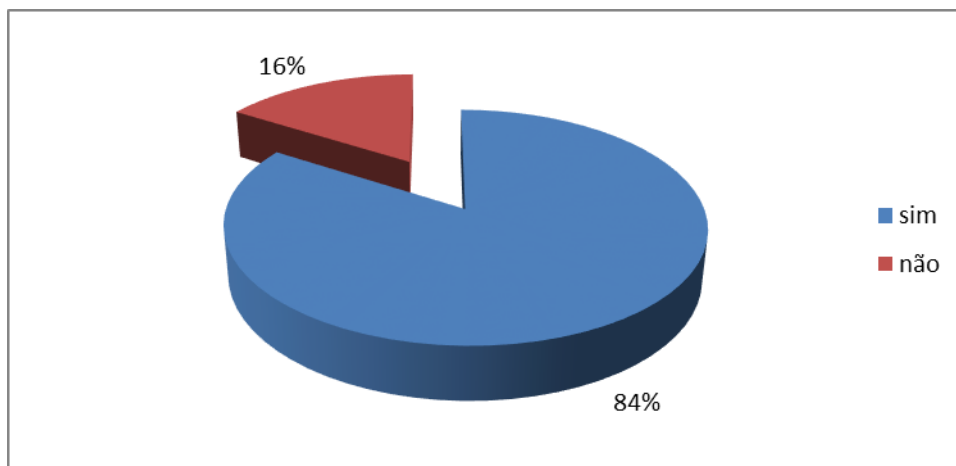
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2014)

De acordo com os dados acima, pode-se observar que 92% destes alunos afirma que seus pais sabem ler e escrever e apenas 8% destes dizem que seus pais não têm essa habilidade.

Assim, os alunos desta escola, apesar de serem de nível socioeconômico menos favorecido, não são crianças filhas de pais analfabetos. A maioria são filhos de pais alfabetizados, o que pode facilitar a aprendizagem em sala de aula. Levando em consideração que preconiza a visão comportamentalista, pode-se inferir que a linguagem é fruto de um aprendizado que acontece mediante o estímulo-resposta-reforço e, com isso, o desenvolvimento da linguagem e o grau de instrução dos pais se torna relevante para o desenvolvimento de comportamentos como o falar e o hábito da leitura (ALMEIDA, 2000).

Questionamos, em seguida, se os pais são capazes de produzir uma carta, uma tabela ou um gráfico e de acordo com o gráfico abaixo. Desse modo, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 02: Pais capazes de produzir uma carta, uma tabela ou gráfico



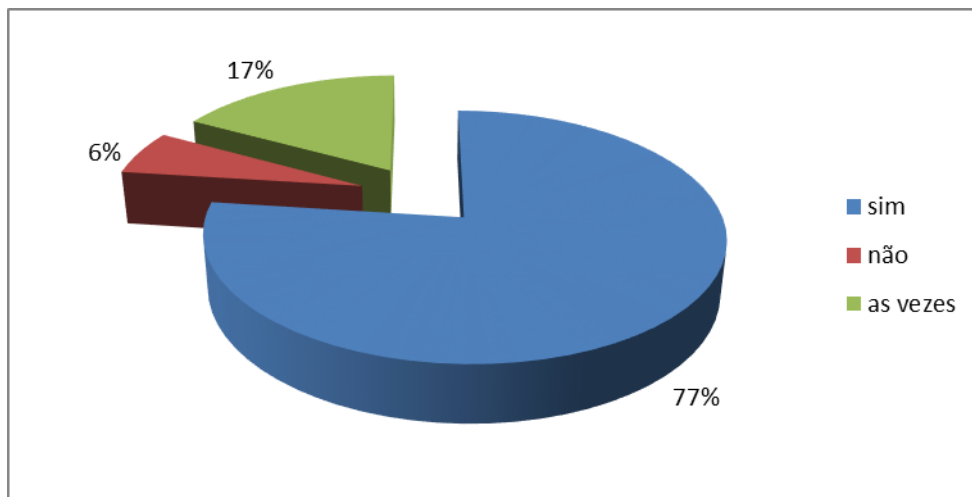
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2014)

Analisando o gráfico, afirmamos que 84% dos alunos pesquisados dizem que seus pais são capazes de produzir cartas, tabelas ou gráficos e apenas 16% destes informam que não, o que mostra que o nível de escolaridades destes pais atende à necessidade de atuação ou acompanhamento na vida escolar dos filhos. No caso do aluno surdo, seus pais conseguem produzir cartas e gráficos, o que faz com que eles participem da vida escolar do seu filho, estimulando-o a frequentar a escola.

Para Lacerda e Mantelatto (2000), o adulto tem a função de estimular a aprendizagem das estruturas linguais de forma gradual, priorizando os aspectos lexicais e morfosintáticos. No caso do aluno surdo, essa aprendizagem acontece de maneira diferente, uma vez que a sua língua materna é a Libras que, como já foi citado anteriormente na seção 2.2, tem uma estrutura diferente (GESSER, 2009).

Após essa discussão, foi indagado aos alunos se os seus pais são capazes de praticar leitura de livros, jornais ou revistas. No gráfico abaixo, temos o seguinte:

Gráfico 03: Leitura de livros, jornais ou revistas

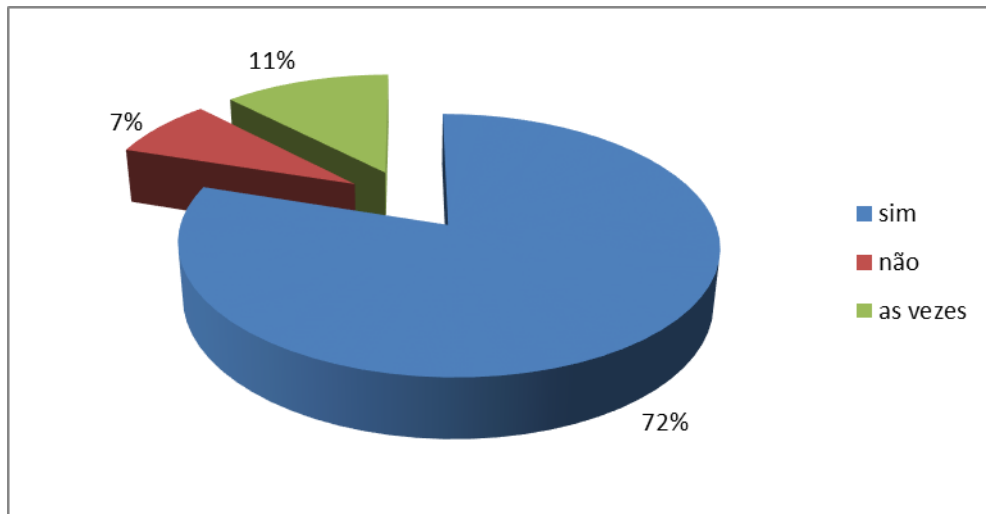


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2014)

Com podemos perceber, 77% dos sujeitos dizem que os pais são também capazes de ler livros, revistas ou jornais; apenas 17% dizem que às vezes os pais conseguem; enquanto que apenas 6% dizem que seus pais não conseguem fazer leituras diversas.

Lemos (1981) afirma que a aquisição da linguagem pela criança se dá na interação com um interlocutor privilegiado que, geralmente, é a mãe. Portanto, estar diante de pais que são escolarizados ou que têm nível de instrução apto a essa atividade é relevante para o desenvolvimento da linguagem e para um trabalho de alfabetização, especialmente com aquelas crianças surdas.

Posteriormente à questão anterior, questionamos se os alunos conseguem fazer diferentes leituras a partir de comerciais de televisão, cartazes e anúncios. Acerca disso, obtivemos o seguinte resultado:

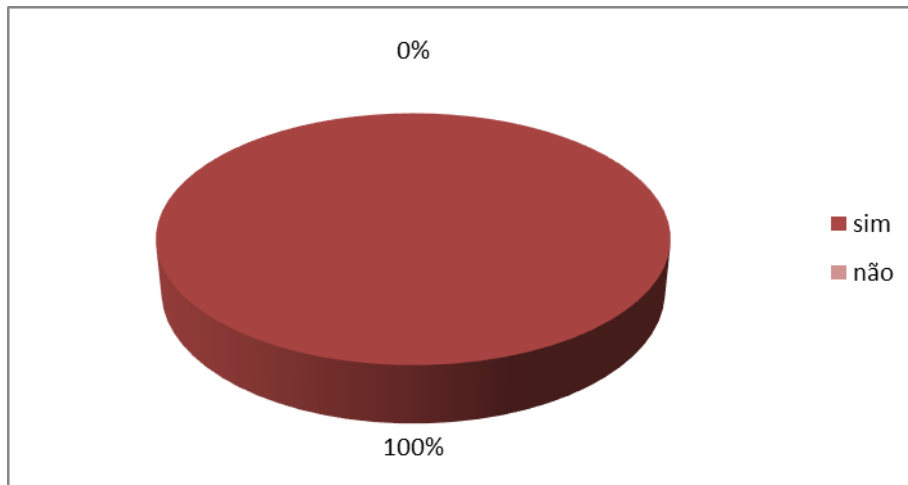
Gráfico 04: Diferentes leituras

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2014)

Observando as informações no gráfico, entendemos que 72% dos sujeitos dizem que são capazes de fazer diferentes leituras; 11% afirma que às vezes conseguem e 7% pontuam que não têm essa habilidade.

Nesse sentido, vale destacar o que propõe Elliot (1982) ao afirmar que a criança constrói a compreensão do modo como funciona o mundo, ou seja, por meio de ações que atravessam diversos estágios, o sujeito vai assimilando e desenvolvendo sua linguagem. No caso do aluno surdo, esse processo de leitura de cartazes e comerciais de televisão só acontece quando é disponibilizada a tradução em Libras por intérpretes, como é previsto na Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, que tornou obrigatória a presença desse profissional, como já mencionamos na seção 2.5 deste trabalho.

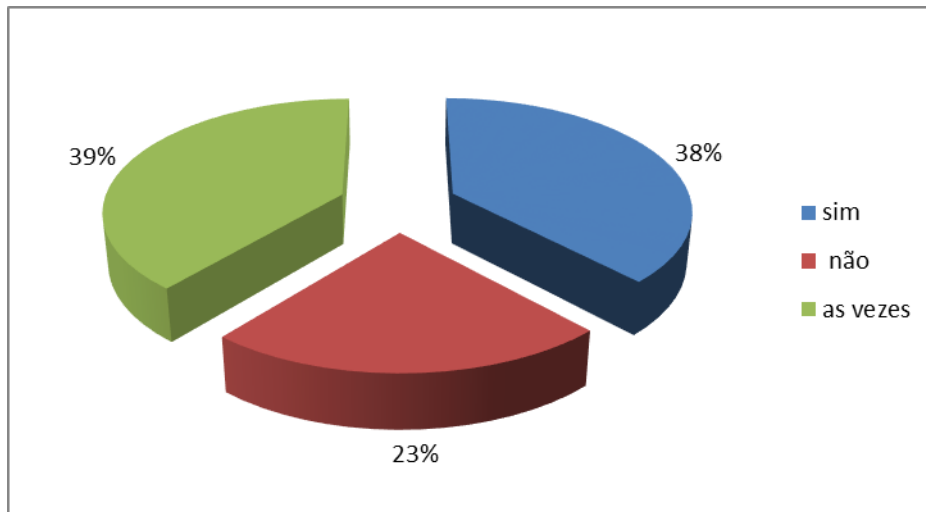
Indagamos, ainda, se os discentes eram capazes de produzir diferentes textos como memorandos ou cartas e, nessa direção, obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 05: produção de diferentes textos

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2014)

O gráfico acima mostra que 100% dos sujeitos da pesquisa afirmam que são capazes de produzir textos diferentes. Assim, pode-se então evidenciar que as escolas vêm realizando um trabalho em que o aluno pode estar em contato com diferentes tipos de textos que circulam socialmente e isso tem sido relevante porque os próprios discentes admitem que fazem uso deste tipo de texto. No caso do aluno surdo, vemos que essa realidade não é a mesma, já que ele não é capaz de produzir textos em português, sem uma ajuda especializada, e, por esse motivo, a intérprete se faz necessária para que, por meio do bilinguismo, insira-o no contexto educacional (SANTANA, 2007).

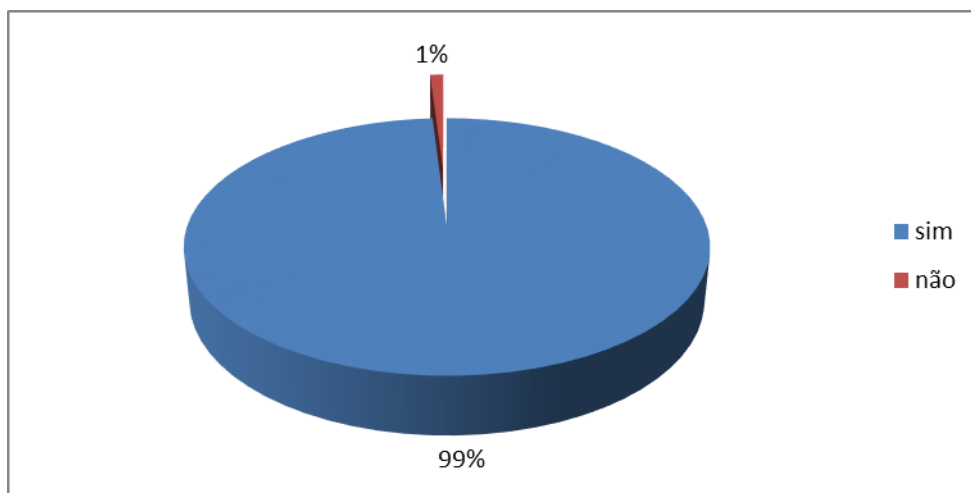
Após essa análise, perguntamos, em seguida, se alunos se eles têm o hábito de ler revistas, livros ou gibis. Com base nas respostas, elaboramos o gráfico a seguir:

Gráfico 06: Hábito de ler

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2014)

O gráfico mostra que, quanto ao hábito de ler, 39% dos alunos afirmam que alimentam esse hábito, 38% dizem que às vezes leem e 23% dizem que não têm o hábito de ler.

Ainda se questionou se eles conseguem fazer diferentes tipos de leitura, como anúncios, instruções ou contas de água e outras faturas. Assim, diante desse questionamento, elaboramos o gráfico abaixo:

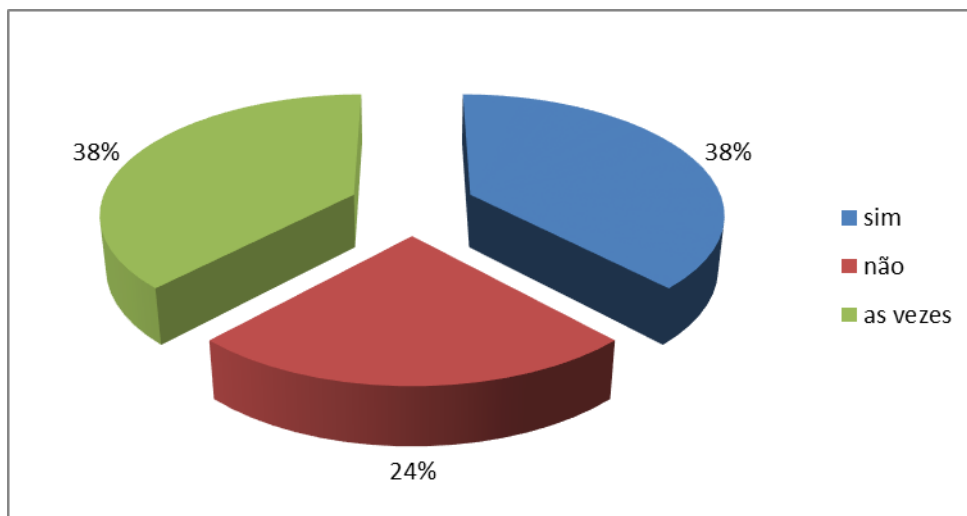
Gráfico 07: Fazem diferentes leituras

Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2014)

Como se pode ver, 99% dos alunos pesquisados afirmam que conseguem fazer diferentes tipos de leitura e apenas 1% se considera incapaz de o fazer.

Por fim, indagamos se eles sentem alguma dificuldade nas produções escolares como as redações, cartas ou resumos e, acerca disso, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 08: Dificuldades nas produções escolares



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2014)

Em relação às questões subjetivas, questionamos se eles consideram importante saber ler e escrever sua opinião sobre um determinado tema e por quê. Sendo assim, alguns informaram que sim, porque a leitura é a principal arma, porque escrever é uma ação necessária e ainda argumentaram que as pessoas que não sabem ler e escrever não conseguem empregos.

Diante das perguntas relativas a hábitos de leitura e à importância de saber ler e escrever, constatamos que a maioria foi composta por alunos que responderam “sim”, ou seja, consideram importante saber ler e escrever. No caso do aluno surdo, ele admite não ser capaz de fazer diferentes tipos de leitura e que tem muita dificuldade na produção de redações, mas considera muito importante saber ler e escrever em português. Ele destacou, ainda, que a Libras, para ele, tem igual importância. Seguindo esse pensamento, Santana (2007) afirma que a Libras (L1) é o suporte para o português (L2), seja ele falado ou escrito, se apoiando na primeira língua de sinais, como mencionamos anteriormente.

4.4 Resultados do questionário aplicado ao professor de língua portuguesa

Na aplicação do questionário à professora, que possui ensino superior completo e atua na escola há mais de quatro anos nesta unidade de ensino, foi perguntado qual a maior dificuldade enfrentada ao trabalhar com aluno surdo. Sobre isso, a professora nos informa que: “A minha falta de conhecimento da linguagem de sinais, porém, agora menos preocupante uma vez que já sou auxiliada por um intérprete em sala”.

Também se questionou a esta docente quais as atividades que o aluno surdo mais necessita de ajuda. Assim, ela disse que “é a leitura e a compreensão no momento das interpretações da leitura”.

Após essa discussão, perguntamos se ela acredita que o fato de o aluno ter dificuldade em ler e escrever tem a ver com a aquisição da língua de sinais de maneira tardia. Segundo ela, isso tem a ver e está intimamente ligada às dificuldades que ele apresenta no caso em questão a surdez.

Em seguida, discutimos com a docente se ela conhece a Língua Brasileira de Sinais. Infelizmente, ela não conhece, apesar de reconhecer a sua importância, sobretudo para o público surdo. Além disso, ela afirma que não se vê como uma pessoa capaz de reconhecer alguns sinais dessa língua. Com essa afirmação podemos então compreender porque se mostra desinteressada muitas vezes, em colaborar com a intérprete e o aluno surdo, então podemos inferir que sua metodologia não se adequa às necessidades do aluno surdo.

A professora também afirma que considera importante aprender a se comunicar em Libras e não se sente incomodada com a presença da intérprete em sala de aula, afirmando que, atualmente, a partir da presença da intérprete, ela conta com mais participação do aluno, o que antes não acontecia. Por isso, a professora diz que a presença da intérprete trouxe, inegavelmente, melhoras na aprendizagem do aluno surdo.

Para ilustrar como esse avanço se deu de forma significativa, perguntamos à professora que acompanha o aluno desde quando ele ingressou na escola como era o seu desempenho antes da chegada da intérprete. Segundo ela, “ele era muito inquieto antes, mas agora com a presença da intérprete seu desempenho melhorou bastante”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, discorremos a respeito do processo de aquisição da linguagem de um aluno surdo na escola. Explanamos, no início do referencial teórico, a questão da aquisição da linguagem em uma criança surda, uma vez que essa aprendizagem se dá de maneira diferente das crianças consideradas “normais”. Assim, utilizamos, principalmente, Fernandes (2012) e Gesser (2009), as quais abordam o assunto da aquisição por meio da visão de Vygotsky, fazendo um paralelo com a competência linguística, de Chomsky, a respeito do tema tratado.

Tratamos, ainda, na visão de Santana (2007), a respeito da aquisição da linguagem em uma criança surda. Verificamos que, por meio das observações feitas em sala de aula, que a partir da presença da intérprete para fazer a interpretação da conversa em Libras, é que foi possível um avanço em relação à aprendizagem do aluno sujeito desta pesquisa, tanto na língua de sinais como no português escrito, o que contribuiu para que houvesse a inclusão e que ela ocorresse de maneira satisfatória.

Posteriormente, nos propusemos a falar sobre o bilinguismo, abordado como meio de inclusão de alunos com surdez e que utilizam a Libras para se comunicar e o português escrito nas atividades escolares. Em seguida, pontuamos as principais Leis relacionadas à inclusão de crianças com surdez em sala de aula regular, além da importância das salas de AEE como um apoio especializado. Para tanto, apoiamos-nos em autores como Novaes (2010), Carneiro (2009), Silva e Brandin (2008), dentre outros.

Na metodologia desta pesquisa, fizemos uso da pesquisa de campo, de ordem qualitativa, voltada para o estudo de caso, especificado no terceiro capítulo, fundamentado em Gil (2010), Lakatos e Marconi (2010) e Silverman (2009), que nos serviram como base para a realização da coleta e análise dos dados, que foram apresentados no capítulo quatro.

Nas análises dos dados coletados nos meses de maio e junho de 2014, constatamos que a principal dificuldade enfrentada pelo aluno surdo está relacionada com a leitura, já que ele só consegue copiar as palavras do quadro, mas não consegue atribuir significado para elas. Com isso, podemos destacar a hipótese de que essa dificuldade com a leitura pode estar relacionado talvez com a metodologia utilizada pela professora de língua portuguesa e a falta de integração

entre professora de língua portuguesa e a intérprete, para que as duas juntas possam buscar novas formas de inclusão desse aluno surdo.

No entanto, faz-se necessário assegurar que, no decorrer deste estudo, ressaltamos, com mais frequência, os estudos propostos por Santana (2007), Gesser (2009) e Fernandes (2012), cuja contribuição auxiliou na percepção de que é importante, nas salas de aula, a presença de uma intérprete de Libras, que propicie, para o aluno surdo, uma interpretação de tudo o que é falado para a Libras, além de tentar sempre buscar novas formas de interação da turma com esse aluno, para que haja, *de facto*, a inclusão nas aulas de língua portuguesa e demais disciplinas, gerando, assim, novas oportunidades, levando todos a reconhecer que a surdez não é um empecilho, mas uma forma diferente de ser, como pontua Gesser (2009).

Por fim, admitimos que este estudo é uma pesquisa em fase inicial e que é necessária a realização de novas pesquisas na Instituição, considerando o fato de que toda forma de conhecimento de ser repassada e aprimorada, ainda mais pelo fato de há poucos trabalhos relacionados com aquisição da linguagem em crianças com surdez. Esperamos que, apesar de inconcluso, esta pesquisa traga alguma contribuição para o ensino, de modo que a escola se torne realmente inclusiva e acolhedora, apoiando qualquer indivíduo com necessidades especiais e tornando-os participantes da sua formação enquanto seres sociais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação- **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de educação Especial. MEC/SEESP, 2001;
- _____. Ministério da Educação. **Revista Inclusão**. Brasília. Outubro, 2005;
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro curricular Nacional: Adaptações curriculares Secretaria de Educação fundamental**. Secretaria de Educação Especial- Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998;
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996.
- ANTIA, S.D.; KREIMEYER, K.H. **The role of interpreter in inclusive classrooms**. American Annals of the Deaf, 146 (4), p. 355-365, 2001.
- BUDIN, J. Metodologia da linguagem. São Paulo: Ed. Nacional, 1949. In: GARCIA, Afranio, da Silva. **O Desenvolvimento da Linguagem**. Disponível em: www.filologia.org.br. Capturado em 20 de Julho de 2014.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.
- DEL RÉ, Alessandra (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2.ed. 1º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- ELLIOT, A.J. **A linguagem da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulalia et al. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FIALHO, José Tarciso; NEUBAUER FILHO, Airton. **Estudo de caso dirigido como metodologia de pesquisa para a educação à distancia**. 2008.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS?; que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009;
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
- LACERDA, C.B.F. MANTELATTO, S.A.C. **As diferentes concepções de linguagem de linguagem na prática fonoaudióloga**. São Paulo: Plexus, 2000.
- IBDD- Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença**- Rio de Janeiro : IBDD, 2008.

LACERDA, C.B.F de. **Um pouco da historia das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Caderno Cedes: A Nova LDB e as necessidades especiais. Ano XIX n. 46, setembro, 2006.

LEMOS, C.T.G. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. In: **Linguagem: cultura e transformação.** Porto Alegre, n. 3, 1981.

MAFFEZZOLLI, Eliane Cristine F; BOEHS, Carlos Gabriel Eggerts: **Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa.** Revista da FAE Curitiba, 2008.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico.** 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P., GALVÃO, C. M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm,** Florianópolis, n. 17, v. 4, p. 758-764, 2008.

MRECH, Leny Magalhaes. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia** Disponível em:<http://www.educaçaoonline.pro.br>. Acesso em 20 de Julho de 2014;

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: Educação, Direito e Cidadania.** Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010;

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neolinguísticas.** São Paulo: Plescus, 2007;

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. **Declaração de Salamanca e Educação inclusiva.** 3º Simpósio de Educação e Comunicação: set, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9

SENAC,. **DN Transversalidade e inclusão: desafios para o educador.** 3. Reimpressão. CARNEIRO, et al. Rio de Janeiro: SENAC nacional, 2009;

SILVA, A. da.; BRANDIN, M. R. L. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural.** Diversa, ano 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. de 2008.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

Questionário

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Grau de Instrução: () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior completo () Especialização () Outros
3. A quanto tempo trabalha na escola? () 0 a 2 anos () 2 a 4 anos () mais de 4 anos.
4. Na sua atuação em sala, qual a maior dificuldade enfrentada em trabalhar com aluno surdo?

5. Quais as atividades que ele mais necessita de ajuda?

6. Você acredita que o fato do aluno ter dificuldades em ler e escrever tem haver com aquisição da língua de Sinais de maneira tardia?
() Sim () Não
7. Você conhece Libras- Língua Brasileira de Sinais?
() Sim () Não
8. É capaz de se comunicar com alguém em Libras?
() Sim () Não
9. É capaz de reconhecer alguns sinais em Libras?
() Sim () Não
10. Você considera importante aprender a se comunicar em Libras?
() Sim () Não
11. Você se incomoda com a presença da interprete em sala de aula?

() Sim () Não () As vezes

12. Você considera importante a presença da interprete em sala? Por quê?

13. Você acredita que a presença da interprete trouxe melhoras na aprendizagem do aluno surdo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

Questionário

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____ anos
3. Qual série está cursando? _____
4. Cidade em que nasceu? _____
5. Bairro aonde mora: _____
6. Seus pais sabem Ler e escrever?
() Sim () Não
7. São capazes de produzir uma carta, tabela ou gráfico?
() Sim () Não
8. Seus pais conseguem fazer diferentes leituras, como comerciais de televisão, cartazes, e anúncios?
() Sim () Não () Às vezes
9. Eles têm o hábito de praticar leitura de livros, jornais ou revistas?
() Sim () Não () Às vezes
10. E você é capaz de produzir diferentes textos como memorandos, ou cartas ?
() Sim () Não
11. Tem o hábito de ler, revistas, livros ou gibis?
() Sim () Não () Às vezes
12. Você consegue fazer diferentes tipos e leitura, como anúncios, instruções, ou contas de água e fatura?
() Sim () Não
13. Você sente alguma dificuldade nas produções escolares, como redações, cartas ou resumos?
() Sim () Não () As vezes

14. Você considera importante saber ler e escrever sua opinião sobre determinado tema? Por quê?

15. Você pretende fazer um curso superior? Qual?



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(X) Monografia
() Artigo

Eu, Waldênia Alves Gomes,
autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de
02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,
gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação
Dificuldades de Aprendizagem de Língua Portuguesa
por um Aluno Surdo: Um Estudo de Caso
de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título
de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 23 de Janeiro de 2019.

Waldênia Alves Gomes
Assinatura